Université Paris Nanterre

200 av. de la République
92001 Nanterre Cedex
www.parisnanterre.fr

École Doctorale
Connaissance, langage, modélisation

Unité de recherche
Laboratoire Interdisciplinaire de Neurosciences, Physiologie et Psychologie : Activité Physique et Santé

Annie DIJOUX

La bienveillance à l'aune de la Théorie de l'Autodétermination : apports conceptuels, antécédents et conséquences

Thèse présentée et soutenue publiquement le 25 avril 2025
en vue de l'obtention du doctorat de Psychologie
de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Fabien FENOUILLET (Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteure :	Mme Nathalie Houlfort	Professeur des universités : Université du Québec à Montréal
Rapporteur :	M. Jean Heutte	Professeur des universités : Université de Lille
Membre du jury :	M. Fabien Fenouillet	Professeur des universités : Université Paris Nanterre
Membre du jury :	M. Charles Martin-Krumm	Professeur des universités : École De Psychologues Praticiens de Paris
Membre du jury :	M. John-Tyler Binfet	Professeur des universités : Faculty of Education, Okanagan School of Education University of British Columbia



Université Paris Nanterre

Laboratoire Interdisciplinaire en
Neurosciences, Physiologie et Psychologie :
Apprentissages, Activité Physique, Santé (LINP2-2APS)
École Doctorale Connaissances, Langage, Modélisation

Thèse pour l'obtention du Doctorat en Psychologie.
Présentée par Annie Paquet
Soutenue publiquement le 25 avril 2025

La bienveillance à l'aune de la Théorie de l'Autodétermination : apports conceptuels, antécédents et conséquences

Membres du Jury

John-Tyler Binfet	Professeur, University of British Columbia. *Examinateur*
Fabien Fenouillet	Professeur, Université Paris Nanterre, la Défense. *Directeur de thèse*
Jean Heutte	Professeur, Université de Lille. *Rapporteur*
Nathalie Houlfort	Professeur, Université du Québec à Montréal. *Rapporteure*
Charles Martin-Krumm	Professeur, École de Psychologues Praticiens de Paris. *Examinateur*

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à mon directeur de thèse, Fabien Fenouillet, qui a su me guider pendant ces quelques années avec beaucoup d'écoute et de compréhension. Merci pour tout ce que vous m'avez appris et votre soutien sans faille. Merci pour votre enthousiasme. J'ai grandement apprécié votre capacité à relever le meilleur, les points forts de ceux que vous côtoyez. Il paraît qu'on ne choisit pas son sujet de thèse par hasard, il semble qu'on ne dirige pas un sujet de thèse par hasard également.

Je remercie l'ensemble des chercheurs qui m'ont aidée tant pour récolter des données que pour les analyser ou pour faire avancer ma réflexion. Une mention spéciale pour John Tyler-Binfet dont l'attitude tellement respectueuse de la doctorante balbutiante que j'étais, m'a portée dès mes débuts dans la recherche. Remerciements chaleureux à Sonia Lorant pour sa grandeur de cœur, à Charles Martin-Krumm pour ses conseils avisés, Julien Masson toujours prêt à partager sa passion.

Je remercie les communautés éducatives qui m'ont accompagnée pour réaliser mes études. Une pensée et peut-être même la plus grande gratitude aux élèves qui ont participé à ces études. C'est finalement surtout grâce à eux que cette thèse a pu aboutir !

Yvan, tu m'as fait découvrir et aimé le monde de la recherche. Merci d'avoir toujours cru en moi, bien plus que je ne croyais en moi. Tu as été le garde-fou de mes excès mais aussi la braise sur ma frilosité.

Merci à ma mère, ma filleule et ma tante. Vous me suivez sans savoir où je vais, avec un regard aimant qui demande seulement : « Quand comprendra-t-elle qu'elle peut ? » Confiance…

Florence, je crois que la lumière, même si la source est éloignée, ignore qu'elle guide les voyageurs. Je te remercie pour ta présence enveloppante, rassurante, stimulante et rassérénante.

Vanessa, Edith, Vanessa (bis), Laurence, s'il faut tout un village pour éduquer un enfant, c'est également le cas pour réaliser une thèse. Vous êtes des piliers dans mon village.

Enfin, Macéo, Anaë, je vous remercie d'être là et de me faire avancer sur le chemin de la bienveillance bien plus toutes les recherches que je pourrai faire. Vous me faîtes grandir chaque jour. Aucun projet, aucune réalisation, aucune réussite, aucune victoire, n'a de saveur, de sens, de valeur, si vous n'êtes pas là. Vous êtes les fondations de mon village et je vous aime.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS **2**

LISTE DES FIGURES **7**

LISTE DES TABLEAUX **8**

INTRODUCTION **9**

CADRE THEORIQUE **15**

Avant-propos 15

I. LA COMPLEXITE DE LA CONCEPTUALISATION DE LA BIENVEILLANCE **17**

I.1. CONCEPTUALISER LA BIENVEILLANCE : UN DEFI **17**

I.2. APPARTENANCE ET DIFFERENCIATION CONCEPTUELLE : PROSOCIALITE ET BIENVEILLANCE **19**

I.3. ÉVOLUTION DU CONCEPT DE BIENVEILLANCE **20**

II. LES PERSPECTIVES D'ETUDE DE LA BIENVEILLANCE **21**

II.1. APPORTS DES RECHERCHES QUALITATIVES **22**

II.2. APPORTS DE LA RECHERCHE FONDAMENTALE **23**

II.2.1. PERSPECTIVE SUBSTANTIELLE 23
II.2.2 PERSPECTIVE PROCESSUELLE 25
II.2.3. PERSPECTIVE MOTIVATIONNELLE 26
II.2.4. NOTION D'ALTERITE 28

III. LA BIENVEILLANCE COMME RESSOURCE PSYCHOLOGIQUE **29**

IV. LA BIENVEILLANCE ET LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION **48**

IV.1. LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION (TAD) **48**

IV.2. TAD COMME CADRE DE COMPREHENSION DE LA BIENVEILLANCE **51**

IV.2.1. PROSOCIALITE ET SATISFACTION DES BESOINS 51
IV.2.2. PROSOCIALITE ET MOTIVATION AUTONOME 52
IV.2.3. EFFETS DES MOTIVATIONS PROSOCIALES SUR LE BIEN-ETRE 53

IV.3. BIENVEILLANCE COMME OBJET D'INTERET SPECIFIQUE DE LA TAD **54**

V. LA BIENVEILLANCE A L'ECOLE **55**

V.1. BIENVEILLANCE DE L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE **56**

V.1.1. INVITATION DE LA BIENVEILLANCE A L'ECOLE 56
V.1.2. CONCEPT DE PERCEPTION DE LA BIENVEILLANCE A L'ECOLE OU *SCHOOL KINDNESS* 72

V.2. BIENVEILLANCE DE L'ENSEIGNANT **73**

V.2.1. DEFINITION DE LA BIENVEILLANCE DE L'ENSEIGNANT SELON LES DIFFERENTES PERSPECTIVES. 73
V.2.2. OPERATIONNALISATION DE LA BIENVEILLANCE DE L'ENSEIGNANT 75
V.2.3. OPERATIONNALISATION DE LA BIENVEILLANCE DE L'ENSEIGNANT VIA LE SOUTIEN DES BESOINS FONDAMENTAUX 76

PROBLEMATIQUE 89

TRAVAUX EMPIRIQUES 93

Avant-propos 93

I. LES MOTIVATIONS A LA BIENVEILLANCE : CORRELATS DE LA BIENVEILLANCE AUTHENTIQUE ET NON-AUTHENTIQUE (ETUDE 1) 94

***INTRODUCTION* 94**

ARTICLE 1 - AUTHENTIC AND NON-AUTHENTIC BENEVOLENCE: SELF-DETERMINATION THEORY AS A FRAMEWORK TO ESTABLISH LINKS TO WELL-BEING 95

CONCLUSION 116

II. MESURE DE LA BIENVEILLANCE A L'ECOLE (ETUDE 2) 117

***INTRODUCTION* 117**

ARTICLE 2 - ÉCHELLE DE PERCEPTION DE LA BIENVEILLANCE À L'ÉCOLE : VALIDATION FRANÇAISE DE LA « SCHOOL KINDNESS SCALE » 118

CONCLUSION 127

III. LA PERCEPTION DE BIENVEILLANCE A L'ECOLE DANS LA SEQUENCE MOTIVATIONNELLE DE LA TAD (ETUDES 3 ET 4) 128

***INTRODUCTION* 128**

ÉTUDES 3 ET 4 : CADRE THEORIQUE 129

ÉTUDE 3 : LA BIENVEILLANCE A L'ECOLE COMME PREDICTEUR DE LA MOTIVATION AUTONOME ET DU BIEN-ETRE 131

OBJECTIF 131
METHODOLOGIE ET INSTRUMENTS 132
ANALYSES STATISTIQUES, ANALYSES DES DONNEES ET RESULTATS 133
BREVE DISCUSSION 136

ÉTUDE 4 : LE SOUTIEN DES BESOINS COMME PREDICTEUR DE LA BIENVEILLANCE A L'ECOLE 136

OBJECTIF 136
METHODOLOGIE ET INSTRUMENTS 137
ANALYSES STATISTIQUES, ANALYSES DES DONNEES ET RESULTATS 138
BREVE DISCUSSION 141

DISCUSSION DES ETUDES 3 ET 4 141

LIMITES DES ETUDES 3 ET 4 ET PERSPECTIVES 144

CONCLUSION 145

DISCUSSION GENERALE 147

I. LA CONCEPTUALISATION DE LA BIENVEILLANCE DE L'INDIVIDU 148

II. LES MOTIVATIONS A LA BIENVEILLANCE ET LES BENEFICES INTRAINDIVIDUELS 151

III. LES BENEFICES INTRAINDIVIDUELS DE LA BIENVEILLANCE : LA BIENVEILLANCE COMME RESSOURCE PSYCHOLOGIQUE. 154

IV. LA CONCEPTUALISATION ET L'OPERATIONNALISATION DE LA BIENVEILLANCE A L'ECOLE 155

V. LA PERCEPTION DE BIENVEILLANCE DANS LA SEQUENCE MOTIVATIONNELLE DECRITE PAR LA TAD : ANTECEDENT ET BENEFICES INTERPERSONNELS 156

VI. LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHES 157

CONCLUSION GENERALE 159

BIBLIOGRAPHIE 160

ANNEXES 178

Echelle de perception de bienveillance à l'école 178
Echelle de motivations à la bienveillance (BMS) 179
Échelle d'affectivité positive et négative 181
SPANE 182
Échelle appartenance sociale 183
Échelle d'authenticité 184
Échelle de satisfaction des besoins fondamentaux 185
Questionnaire de comportements prosociaux 186
Échelle d'épanouissement psychologique 187
Échelle de motivation en formation pour adultes 188
Échelle de satisfaction de vie 189
Échelle de soutien des besoins psychologiques 190
Échelle d'empathie 192
Echelle de motivation académique 193
Échelle de satisfaction des besoins fondamentaux dans le contexte sportif 194

RESUME 195

ABSTRACT 195

LISTE DES FIGURES

Figure 1. *Modèle hypothétique des relations entre la perception de bienveillance, la satisfaction des besoins, la motivation autonome et le bien-être*……. 131
Figure 2. *Résultats de l'analyse en pistes causales* …… 134
Figure 3. *Modèle hypothétique des relations entre le soutien des besoins, la perception de bienveillance, la satisfaction des besoins et la motivation autonome de l'élève* ……. 135
Figure 4. *Résultats de l'analyse en équations structurelles du modèle hypothétique de l'étude 4* …… 139

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. *Récapitulatif de la conceptualisation de la bienveillance selon les différentes perspectives* …… 27
Tableau 2. *Statistiques descriptives et corrélations entre la satisfaction des besoins, la perception de bienveillance, la motivation autonome et le bien-être* …… 133
Tableau 3. *Statistiques descriptives des dimensions des échelles utilisées (étude 4)* …… 137
Tableau 4. *Corrélations entre la perception de bienveillance, le soutien des besoins psychologiques, la satisfaction des besoins, et les différentes régulations autonomes* …… 137

INTRODUCTION

2014 : « Et la bienveillance ? Bordel ! »

Dans ce titre provocateur, le journal l'Obs (24 janvier 2014) note qu'il « Il suffit de tendre l'oreille : le mot « bienveillance » est partout, en tête de gondole comme dans les programmes politiques, dans la bouche du ministre Vincent Peillon qui vante « l'école de la bienveillance » ou des coaches qui défendent « le management par la bonté ». L'article pose également des jalons aux bénéfices de la bienveillance : les zones de la récompense dans le cerveau s'activent et la bienveillance serait bonne pour la santé.

2017 : « L'éducation bienveillante : la solution pour des enfants heureux » (Le Parisien, mai 2017).

Ces deux articles de magazines destinés au grand public illustrent l'émergence de l'appel à la bienveillance dans notre société et en particulier à l'école dans les années 2010.

Plébiscité en 2013 par le ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon, et élu mot de l'année par le Petit Robert en 2018, le concept de bienveillance a connu un engouement spectaculaire comme en témoigne l'inflation des ouvrages traitant de ce thème à partir de 2010 (Réto, 2018). Ce terme séduisant serait symptomatique d'une quête de bien-être et une réponse aux maux d'une société sous pression dans un monde complexe, compétitif et incertain. Au sein de la famille, elle est une réponse aux inquiétudes des parents en perte de repères liés à une éducation « traditionnelle », plus autoritaire. Et à l'école, elle est la panacée de toutes les problématiques : échec scolaire, violence, absentéisme, dégradation du climat scolaire etc (Réto, 2018). S'enracinant dans les travaux des neurosciences, en particulier ceux de Guéguen (2014) montrant les effets délétères sur le cerveau en maturation de la « violence éducative ordinaire » (et à contrario les bénéfices de la bienveillance en termes de mémoire de travail et d'apprentissages), mais aussi comme mentionné ci-dessus dans l'intérêt pour le bien-être de la société moderne (Réto,

2018), les conséquences de la bienveillance à l'école relèvent cependant de l'axiome pendant les premières années d'emballement pour la notion.

En effet, l'étude empirique des conséquences supposément vertueuses de la bienveillance à l'école en tant que concept scientifique est récent (Paquet et al., 2023) et débute avec les travaux de Binfet et al. (2016) qui en offrent, d'une part, une première mesure (SKS, *School Kindness Scale*) et d'autre part, certains corrélats. Dans cet article inaugural, la perception de bienveillance à l'école est corrélée positivement à de nombreuses variables chez l'élève : soutien de la classe, optimisme, sentiment d'auto-efficacité à l'école, bonheur subjectif, poursuite de buts sociaux et satisfaction de vie. Il faut ensuite attendre 2019 pour les publications empiriques à ce sujet (Datu & Park, 2019 ; Memis & Duran, 2019).

Cependant, les bienfaits de la bienveillance sont ancrés dans l'imaginaire éducatif avec 60% des enseignants qui la considèrent comme indispensable à leur métier (Saillot, 2018). Et s'imposent dans les considérations théoriques affirmant que la bienveillance mène au bien-être et à la réussite à l'école (e.g., Jellab, 2018 ; Masson, 2019 ; Shankland et al., 2018).

2019 : « La bienveillance : cache-misère de la sélection sociale à l'école » (Le monde diplomatique, septembre 2019). Les enseignants doivent faire preuve de bienveillance qui pourrait « triompher de tous les obstacles ».

2022 : « Halte à la tyrannie de la bienveillance (Le Figaro, octobre 2022). « L'injonction à la bienveillance est devenue omniprésente dans tous les domaines de la vie » mais pourrait amener à être malveillant envers soi-même par manque de reconnaissance de ses propres affects.

Ces deux articles de magazine illustrent pour leur part l'évolution de la pensée du profane quant aux bienfaits de la bienveillance. Saillot (2018) insiste d'ailleurs sur la nécessité de garder un œil critique dans l'utilisation de la notion. Plusieurs raisons peuvent être invoquées.

Tout d'abord, la notion manque de conceptualisation. Dès 2015, Bablet souligne que la notion ne dispose pas de définition stable dans le milieu scolaire. En 2018, Réto mentionne également la nécessité de penser la bienveillance et de l'opérationnaliser. « Omniprésente […], la notion est embrumée » et se référer à la bienveillance « évite […] de nommer précisément ce

qu'elle désigne » (Roelens, 2019, p. 31). La mollesse de la notion (Réto, 2019) est d'ailleurs perçue comme telle par 33,4% des enseignants (Saillot, 2018).

Ainsi, les individus, et les enseignants en particulier, sont exhortés depuis une dizaine d'années à être bienveillants sans que les contours du terme soient définis. Certes, la bienveillance appartient au sens commun (Masson, 2019) mais cette lacune n'est pas sans provoquer un questionnement majeur. Par exemple, dans la mesure où la bienveillance s'inscrit dans une corporéïté subtile (Réto, 2018), avec un « sourire de l'œil » (Saillot, 2018), autrement dit « un petit quelque chose qui se dégage d'un individu », comment cet individu peut-il être bienveillant si « ce sourire de l'œil » lui manque ? Par exemple, une dimension de la bienveillance se rapporte à une attitude de non-jugement et d'ouverture à autrui (Shankland et al., 2018) ou encore un regard positif inconditionnel (Paquet et al., 2021). Comment l'individu souhaitant être bienveillant peut-il s'y prendre s'il n'est pas dans cet état d'esprit ? Cela revient à se demander comment faire concrètement pour être bienveillant ou perçu comme tel et à s'intéresser à la dimension individuelle de la bienveillance (Réto, 2018).

En outre, les travaux de Martela et Ryan (2015) sur la bienveillance de l'individu (par opposition ici à la bienveillance à l'école) accordent à cette dernière une place importante dans la prédiction de son bien-être. Selon ces auteurs, la bienveillance d'un individu augmente son bien-être. Cependant, l'étude de Andersson et al. (2021) par exemple, présente des résultats contradictoires puisque la bienveillance de l'émetteur n'y présente pas de corrélation statistiquement significative avec son bien-être.

En ce qui concerne la bienveillance à l'école, envisagée comme une dimension collective de la bienveillance (Réto, 2018), les études empiriques sur cette variable se sont multipliées depuis 2016 mettant en évidence son association entre autres avec la satisfaction de vie de l'élève, ses émotions positives, son attachement à l'école, son engagement (e.g., Binfet et al., 2016 ; Çalişkan & Duran, 2021 ; Datu & Park., 2019 ; Lee & Huang, 2021). Néanmoins, d'une part, la majorité de ces devis est corrélationnelle. Et d'autre part, l'impact de la bienveillance sur la réussite scolaire en particulier n'est à l'heure actuelle toujours qu'hypothétique malgré l'étude de Buenconsejo et al. (2023) reliant la perception de bienveillance à l'école à la performance académique perçue. Ces éléments sur la bienveillance en général et sur la bienveillance à l'école en particulier montrent la

nécessité d'approfondir les bénéfices liés à la bienveillance. Cela revient à poursuivre l'exploration des bénéfices scientifiquement mis en évidence pour l'individu (bénéfices intra-individuels) et pour l'élève (bénéfices inter-individuels).

Enfin, l'injonction, la prescription ambiante de la bienveillance (Frigout, 2020) peut être vécue par l'individu comme une pression interne générant un sentiment de honte s'il pense en manquer par exemple. Elle peut également être vécue comme une pression externe. Ainsi le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation rend obligatoire la construction d'une relation de bienveillance du professionnel envers les élèves (Bulletin Officiel de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, juillet 2013). Ces évaluations de pression interne ou externe sont, à l'évidence, en rapport avec la motivation de l'individu. Une personne faisant preuve de bienveillance parce qu'elle se sent obligée sera-t-elle perçue comme telle et se sentira-t-elle bien, en adéquation avec son Moi ? Cela revient à se demander si le type de motivations à être bienveillant influence les bénéfices intra-individuels et inter-individuels.

Sur un plan personnel, ces recherches de doctorat ont pris naissance dans mes premières incompréhensions voire suspicions face au martèlement de la bienveillance il y a quelques années. La déferlante « bienveillance » se répandait partout autour de moi : « il faut être bienveillant ; la bienveillance, c'est la clé de l'épanouissement, de la réussite et du bien-être, c'est exactement ce qu'il faut mettre en œuvre dans l'éducation des enfants ». Je me suis alors aperçue que même si moi-même j'utilisais ce terme, je ne parvenais pas à le définir. Quelques mots me venaient en tête bien sûr tels que respecter l'autre, ne pas le juger. Mais je ne pouvais pas m'empêcher de me demander comment je devais procéder pour acquérir et conserver cette attitude de non-jugement ou de respect si elle n'était pas inscrite comme telle dans ma personnalité ou ma façon d'être, ou si les circonstances me mettaient dans un état émotionnel ne favorisant pas cette attitude. Parallèlement, mes premières recherches sur les bénéfices mis en évidence scientifiquement de la bienveillance ne montraient pas les avantages tant et tant mis en avant dans la société. Enfin, je pensais intuitivement que si je me forçais à être bienveillante, d'abord, je vivrais des émotions négatives telles que la honte ou la culpabilité, un sentiment d'imposture et de manipulation ; et de

plus, j'étais convaincue que cette bienveillance par conséquent « feinte », serait perçue comme fausse, inauthentique par mon entourage et qu'elle n'aurait pas les effets attendus.

En somme, les questionnements de cette thèse qu'ils soient sociaux, théoriques ou personnels autour de la bienveillance de l'individu (dimension individuelle) et de la bienveillance à l'école (dimension collective) peuvent être référés 1) à sa conceptualisation et aux comportements concrets à mettre en place pour en faire preuve ; 2) aux bénéfices (en termes de bien-être et de réussite) pour l'émetteur et le bénéficiaire ; et 3) à la motivation de l'individu à être bienveillant et aux conséquences associées.

Dans cette perspective, la Théorie de l'Autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 2000) apparaît comme une théorie grandement appropriée à l'étude de la bienveillance en général et de la bienveillance à l'école dans la mesure où ses variables d'intérêt correspondent aux questionnements précités. En effet, la TAD est une macro-théorie de la motivation et du bien-être, ainsi que des conditions personnelles et sociales les favorisant (Ryan et al., 2021). Elle décrit en particulier des comportements soutenant ou entravant la motivation et le bien-être de l'élève (Ahmadi et al., 2023). La TAD envisage l'humain comme naturellement enclin à se développer et à être prosocial (Ryan & Hawley, 2016), la prosocialité pouvant être définie comme un terme parapluie englobant notamment des cognitions, des affects et des comportements orientés vers le bien-être d'autrui (Bayley et al., 2021). D'ailleurs la bienveillance devient un sujet d'étude à part entière dans la TAD (Kantola & Pentillä, 2023). La TAD propose une vision qualitative de la motivation en définissant globalement deux types de motivations aux activités ou aux objectifs. La motivation est dite autonome lorsque l'individu expérimente le sentiment d'un libre choix. La motivation est dite contrôlée lorsque l'individu expérimente le sentiment de pressions intérieures ou extérieures (Deci & Ryan, 2008). La TAD est, comme décrit précédemment, une théorie dialectique. La tendance innée à la croissance, à la motivation autonome, à la prosocialité et au bien-être, suppose des nutriments personnels appelés besoins psychologiques fondamentaux, soutenus ou frustrés par l'environnement (Deci & Ryan, 2000). Le soutien ou la menace des besoins par l'environnement est décrit sous le terme de climat motivationnel (Johnson et al., 2022) et ce dernier peut être appréhendé via un ensemble de comportements (Ryan & Deci, 2017) offrant à la TAD une portée pragmatique dont manque peut-être la bienveillance.

Cette thèse se veut donc à la fois conceptuelle et pragmatique. Elle cherche 1) d'une part à davantage conceptualiser, définir, cerner la notion de bienveillance (celle dont l'individu fait preuve) et en particulier de bienveillance à l'école, 2) d'autre part à poursuivre l'exploration des corrélats pour les émetteurs et les bénéficiaires de la bienveillance, et 3) enfin à explorer la perception de bienveillance à l'école dans le cadre de la TAD (Deci & Ryan, 2000) pour disposer éventuellement d'un levier d'action pour les établissements souhaitant améliorer la perception de bienveillance de leurs élèves.

A cet effet, cette thèse est structurée en trois grandes parties.

La première partie consiste en une revue de littérature. Elle débute par la conceptualisation contemporaine de la dimension individuelle de la bienveillance et par la présentation de ses bénéfices. Elle se poursuit par l'état de l'art de la seule dimension individuelle de la bienveillance dans la TAD (Deci & Ryan, 2000), la dimension collective ne semblant pas être investiguée au sein de ce cadre théorique. Elle se prolonge par l'examen de la dimension collective de la bienveillance, ici la bienveillance à l'école. Elle se conclut par une problématique et les hypothèses qui seront éprouvées dans la deuxième partie.

La deuxième partie expose les résultats de quatre études empiriques à travers deux articles publiés ou soumis. La première étude, présentée en format article, en révision dans la revue *Social Indicators Research*, poursuit la conceptualisation de la dimension individuelle de la bienveillance entamée dans les considérations théoriques selon l'angle motivationnel proposé par la TAD (Deci & Ryan, 2000). La deuxième étude, publiée dans la Revue Canadienne des Sciences du comportement, fournit une échelle de mesure de la perception de bienveillance à l'école en langue française. Les deux dernières études constituent une étude exploratoire des liens entre la perception de bienveillance à l'école et le soutien de ses besoins psychologiques par l'enseignant, la satisfaction des besoins, la motivation et le bien-être de l'élève.

La troisième partie est une discussion générale synthétisant les apports des différents chapitre et études au regard de la problématique.

CADRE THEORIQUE

Avant-propos

Cette revue de littérature est organisée en cinq axes.

Le premier axe s'intéresse à la complexité de la conceptualisation de la bienveillance dans sa dimension individuelle et de sa différenciation avec d'autres construits proches sémantiquement (tels que la prosocialité, la compassion et l'altruisme), en mettant en évidence que ces différentiations conceptuelles sont supportées par des perspectives différentes.

Le deuxième axe s'appuie sur les perspectives dégagées dans le premier axe pour analyser les conceptualisations de la dimension individuelle de la bienveillance. Il apparaît notamment qu'une des perspectives d'étude de la bienveillance est une perspective motivationnelle.

Le troisième axe expose les bénéfices associés à la bienveillance de l'émetteur (dimension individuelle) à travers un article que nous avons publié envisageant la bienveillance comme une ressource psychologique (Paquet & Fenouillet, 2020). Il esquisse un premier lien entre la bienveillance et la TAD (Deci & Ryan, 2000), s'inscrivant donc dans une perspective motivationnelle.

Le quatrième axe explore plus précisément les liens entre la bienveillance et la TAD (Deci & Ryan, 2000). Après une brève description de cette théorie, une analyse de la prosocialité en général à travers le prisme de la TAD est effectuée. Elle est suivie de l'étude spécifique de la dimension individuelle de la bienveillance au sein de la TAD (Deci & Ryan, 2000).

Le cinquième axe cible la dimension collective de la bienveillance, nommément la bienveillance à l'école dans cette thèse. Sa convocation et ses enjeux dans les établissements scolaires ainsi que la nécessité de poursuivre les efforts de conceptualisation et l'exploration de ses bénéfices sont exposés dans un chapitre d'ouvrage que nous avons publié (Paquet et al., 2019). Il ne saurait néanmoins exister de bienveillance à l'école sans bienveillance des enseignants, longtemps objets d'étude exclusifs. C'est pourquoi le cinquième axe se conclut par une attention spécifique à la bienveillance des enseignants en s'appuyant notamment sur un deuxième chapitre d'ouvrage que nous avons publié (Paquet et al., 2021).

Ainsi, dans cette revue de littérature sont insérés intégralement deux chapitres d'ouvrages publiés respectivement en 2019 et en 2021 et un article théorique publié en 2020. Afin de faciliter l'identification de ces publications personnelles, celles-ci seront précédées d'une introduction et d'une conclusion générales dans un encadré, débuteront systématiquement sur une nouvelle page et un interligne simple y sera utilisé.

I. La complexité de la conceptualisation de la bienveillance

I.1. Conceptualiser la bienveillance : un défi

En dépit d'une augmentation régulière des articles scientifiques sur la bienveillance (passant d'environ deux par an pour l'année 2000, à dix en 2010 et à soixante en 2020 ; Binfet, 2022) ainsi que des ouvrages traitant de ce thème (soixante depuis 2010 en contraste avec leur absence pendant le 20ème siècle ; Réto, 2019), définir la bienveillance et par conséquent, circonscrire la revue de littérature à la seule notion de bienveillance, s'avère une tâche difficile.

En effet, sur un plan intralinguistique, la bienveillance est un terme polysémique (Bélanger & Royer, 2018), opaque (Bailleul & Obajtek, 2018) et il apparaît que « la bienveillance attendue de toute part n'est (…) pas véritablement pensée » (Réto, 2016, parag 10).

Sur un plan interlinguistique, l'universitaire francophone préoccupé par cette question se heurte à des obstacles dans la traduction. Si les termes « *benevolence* » et « *beneficence* » se traduisent aisément par bienveillance, celui de « *kindness »*, se traduisant soit par gentillesse soit par bienveillance, place naturellement le chercheur dans l'embarras. La majorité des études sur la bienveillance en langue anglaise utilise le terme *kindness* plutôt que *benevolence* (Szafran & Cwojdzińska, 2024). De plus, en raison de leur proximité sémantique, les vocables « *kindness* », *« benevolence* » et « *prosociality* » sont souvent utilisés de manière synonyme (Gilbert et al., 2019 ; Hart & Hart, 2023) ce qui démultiplie la littérature sur la bienveillance, tout en ne renvoyant pas toujours tout à fait à la même conception.

La notion est donc complexe (Binfet, 2022 ; Szafran & Cwojdzińska, 2024). Elle semble aussi mouvante au sein d'une même publication. Ainsi, dans son ouvrage, Binfet informe le lecteur dès le départ que la définition de la bienveillance va évoluer au fil du manuel. Martela et Ryan (2015) utilisent de manière indifférente trois définitions pour la bienveillance (*beneficence*) au sein de leur article. La bienveillance y est définie comme la sensation subjective d'avoir un impact prosocial sur les autres ou d'être capable de donner, ou encore comme l'évaluation personnelle d'avoir fait quelque chose de bien pour autrui.

De surcroît, la bienveillance semble se définir différemment selon le domaine de recherches ou d'activités (Thomason, 2020), selon l'âge (Binfet, 2022), ou les trajectoires développementales

de ses différentes composantes (Malti, 2021). Elle peut ainsi paraître un terme « *élastique et ambivalent, susceptible de signifier tout et n'importe quoi pour tout le monde, voire rien du tout* » (Burton, 2021, p. 21, traduction libre).

La bienveillance émerge cependant comme un objet de recherche spécifique (Algoe, 2019) et globalement, ses définitions sont hétérogènes dans la littérature anglophone qui peine à la distinguer en particulier de la prosocialité et de l'altruisme (Gilbert et al., 2019 ; Hart & Hart, 2023). La littérature francophone souligne également la difficulté à définir le terme (e.g., Réto, 2019) et une recherche sur des moteurs de recherche tels que Google Scholar donne peu de résultats sur le terme de gentillesse qui n'apparaît pas comme une variable de recherches en français.

Au final, l'élaboration de la bienveillance comme concept scientifique est récente (Binfet, 2022). Elle nécessite une réflexion autour de sa définition, de son opérationnalisation, de ses manifestations et de ses processus alors même que les chercheurs ont du mal à la traduire en actes en raison de l'extrême finesse possible de ses manifestations corporelles (Réto, 2018). Il est possible d'observer une tendance à la conceptualisation plus fine de la bienveillance à travers un certain nombre d'articles publiés depuis 2019 s'intéressant spécifiquement dans leur titre à la définition ou à la discrimination du concept avec d'autres termes sémantiquement proches. En témoignent les articles de Gilbert et al. (2019) et de Kirby et al. (2022), se penchant sur la distinction de la compassion et de la bienveillance. En témoignent l'article de Hake & Post (2023) cherchant à définir la bienveillance dans le domaine médical, celui de Hart et Hart (2023) distinguant globalement la prosocialité de la bienveillance, ainsi que l'ouvrage de Szafran & Cwojdzińska (2024) se penchant sur la signification de la bienveillance et proposant une approche qualitative de sa définition dans le contexte polonais. Ces articles illustrent parfaitement l'effort entrepris pour conceptualiser la bienveillance et la distinguer d'autres concepts.

Dans cette partie théorique, seuls les travaux issus du champ de la psychologie ou des sciences de l'Éducation seront rapportés. De plus, seuls les termes de bienveillance pour la littérature francophone et de *benevolence*, *beneficience*, *kindness* et *school kindness* pour la littérature anglophone seront explorés tout en tentant de les délimiter avec d'autres concepts s'en approchant.

I.2. Appartenance et différenciation conceptuelle : prosocialité et bienveillance

La bienveillance fait partie du vaste champ de la prosocialité qui inclut également les comportements prosociaux, la compassion et l'altruisme (Hart & Hart, 2023). La prosocialité est un terme parapluie regroupant des processus comportementaux, motivationnels, cognitifs, affectifs et sociaux. Ces processus visent à augmenter le bien-être d'autrui. (Hart & Hart, 2023). Les comportements prosociaux sont les comportements volontaires bénéficiant à autrui (Eisenberg et al., 2006).

Cependant, la définition de la prosocialité n'est pas consensuelle et les chercheurs négligent la définition sur laquelle ils s'appuient dans trois quarts des publications selon Pfattheicher et al. (2022) qui offrent un cadre d'analyse pour différencier les concepts de comportements prosociaux et d'altruisme. Selon Pfattheicher et al. (2022), les définitions de la prosocialité et de l'altruisme diffèrent selon la focalisation des chercheurs sur 1) les intentions ou motivations de l'émetteur, 2) les coûts et les bénéfices pour l'émetteur et le bénéficiaire et 3) le contexte sociétal mais aussi, 4) la cible ou bénéficiaire de la prosocialité et 5) la définition du bien-être associée à la prosocialité. Les auteurs parlent de perspective intentionnelle, perspective conséquentialiste, et de perspective sociétale pour décrire les trois premiers points de focalisation, auxquelles peut être rajoutée une perspective référentielle (à qui fait-on référence ?).

Dans la perspective intentionnelle/motivationnelle, c'est l'intention de l'émetteur prosocial qui est mise en avant indépendamment des conséquences et même des motivations. Ainsi complimenter son supérieur hiérarchique avec l'intention de le faire se sentir bien, tout en étant motivé par des perspectives individuelles d'augmentation salariale, est un acte prosocial mais pas altruiste qui correspond à la motivation d'augmenter le bien-être d'autrui comme but en soi. L'intention prosociale est distincte de la motivation prosociale et permet de poser les bases de la différence entre altruisme et prosocialité. Dans cette perspective, c'est l'intention (d'augmenter le bien-être d'autrui) qui permet de définir la prosocialité tandis que la motivation réelle ou ultime peut être altruiste ou égoïste.

Dans la perspective conséquentialiste, seule la conséquence (et donc les bénéfices) de la prosocialité est mise en avant et la prosocialité y est rarement distinguée de l'altruisme. L'important est que le comportement entraîne le bien-être d'autrui. Le compliment au supérieur devient donc altruiste. Les coûts et les bénéfices dépendent de l'approche théorique (par exemple,

en termes d'argent, de temps et d'énergie, ou en termes d'avantages adaptatifs sur le plan phylogénétique).

La perspective sociétale met l'accent sur les normes et les valeurs de la société. La prosocialité est ce qui est valorisé par la société tandis que l'altruisme est la valorisation de la promotion du bien-être d'autrui. Dans cette perspective, l'action militante est par définition une action prosociale mais peut ne pas être altruiste si elle nuit au bien-être des autres citoyens.

La perspective référentielle met l'accent sur l'émetteur et la cible de la prosocialité. Cette perspective permet de distinguer la prosocialité de la bienveillance dans la mesure où la prosocialité correspond à une constellation de processus visant le maintien ou l'augmentation du bien-être d'autrui et s'applique à un individu, un petit groupe, un groupe plus large, une organisation ou une société tandis que la bienveillance ne peut bénéficier qu'à un individu ou un petit groupe (Hart & Hart, 2023).

La focalisation à la fois motivationnelle et conséquentialiste sur le bien-être d'autrui différencie la bienveillance, sensibilité à l'épanouissement d'autrui, de la compassion définie comme la sensibilité à la souffrance d'autrui (Gilbert et al., 2019).

Pour résumer, pour différencier conceptuellement la bienveillance d'autres construits sémantiquement proches, les auteurs adoptent une perspective particulière rendant les définitions non consensuelles. Cet article de Pfattheicher et al. (2022) met en particulier en évidence la mouvance de la définition de la prosocialité en fonction de la perspective adoptée (intentionnelle/motivationnelle, conséquentialiste, sociétale, référentielle). Le même constat peut être établi pour la bienveillance, envisagée comme un sous-domaine de la prosocialité (Hart & Hart, 2023).

I.3. Évolution du concept de bienveillance

Parallèlement à la mouvance de la conceptualisation de la bienveillance (que l'on s'intéresse aux termes *kindness* ou *benevolence*) liée aux perspectives individuelles, il est possible d'observer une évolution sémantique temporelle pour le terme de *kindness*.

L'examen des tableaux de définitions de la bienveillance ou *kindness* (Binfet, 2015 ; Paquet & Fenouillet, 2020) montre une claire tendance à définir la bienveillance comme des actes. Selon Curry et al. (2018), la bienveillance correspond aux actions mises en œuvre de manière

intentionnelle pour bénéficier à autrui. Cependant Rowland (2018) s'appuie sur un exemple pour montrer que le seul comportement ne suffit pas. Donner de l'argent à son enfant pour qu'il prenne le bus après l'y avoir obligé n'est pas un acte bienveillant selon Rowland, qui propose à la fois une composante comportementale et une composante émotionnelle à la bienveillance. Knafo et Israël (2012) définissaient déjà la bienveillance comme une constellation d'attitudes, de comportements et de sentiments envers autrui nécessaires au fonctionnement social et soulignaient la nécessité de considérer les motivations aux comportements.

Il semble que désormais la bienveillance est envisagée comme un terme parapluie - à la fois trait ou disposition individuelle ou qualité subjective-, menant à des actions prosociales motivées par l'empathie ou la compassion ou plus généralement une motivation intrinsèque et éthique à adopter des attitudes honorables et des comportements valorisés par la société. Il s'agit donc d'un construit multidimensionnel et complexe (Binfet, 2022 ; Cevik, 2022 ; Szafran & Cwojdzińska, 2024).

II. Les perspectives d'étude de la bienveillance

C'est ainsi que les auteurs intéressés par la conceptualisation de la bienveillance y distinguent plusieurs dimensions (Cevik, 2022 ; Malti, 2021 ; Réto, 2019 ; Shankland et al., 2019 ; Youngs et al., 2021) ou différencient des types de bienveillance selon leur degré d'automaticité (Hake & Post, 2023) ou de formalité (Mercier & Deslandes, 2019) ou la combinaison entre ses dimensions (Youngs et al., 2021) ou encore leur degré d'altruisme véritable (Lim & Matsuura, 2023). Cette conceptualisation en dimensions ou en types repose également sur différentes perspectives ou focalisations : une perspective pouvant être qualifiée de substantielle (répondant à la question : c'est quoi – qu'est que la bienveillance ?), une perspective processuelle (répondant à la question : comment fonctionne la bienveillance, quels sont ses processus ?) et une perspective intentionnelle/motivationnelle se focalisant donc sur les raisons pour lesquelles l'individu agit de manière bienveillante. Il est possible d'observer que la perspective sociétale est intégrée à la perspective intentionnelle et le désintérêt pour la perspective conséquentialiste dans les conceptualisations contemporaines.

II.1. Apports des recherches qualitatives

Les études qualitatives fournissent un premier aperçu de la manière dont l'individu lambda ou naïf (enfant, adolescent, adulte) définit la bienveillance et peuvent constituer une base de réflexion/cadrage pour définir la bienveillance. Chez les très jeunes enfants (de 5 à 9 ans environ), les thèmes dégagés sont l'aide physique, le maintien des relations et l'inclusion, et le respect (Binfet, 2016 ; Binfet & Gaertner, 2015). Perkins et al. (2022) trouvent des résultats similaires en termes d'aide et de relation avec les autres, mais leur étude rajoute la notion de règles et de valeurs à la bienveillance et l'impact de la bienveillance sur le bénéficiaire. Les enfants un peu plus âgés (9-14 ans) parlent d'aide, d'encouragement, de conseils et de respect, ce qui correspond à un soutien physique, académique ou émotionnel (Binfet & Passmore, 2017).

Les adolescents à qui l'on demande de définir la bienveillance (*What is kindness ?*) rajoutent la bienveillance envers soi et la protection de l'environnement dans les thèmes abordés (Binfet, 2019). Une complexification de la définition, de l'appréhension du concept semble apparaitre dans cette tranche d'âge, qui invitée à décrire la bienveillance (Cotney & Banerjee, 2017), aborde la nature de la bienveillance en termes de comportements (par exemple, aide, générosité, honnêteté, pardon, compliments, gentillesse formelle ou politesse), les antécédents de la bienveillance que sont les déclencheurs situationnels et les buts psychologiques (globalement ici, la motivation de la bienveillance altruiste, égoïste ou pour le maintien de la relation), ses bénéfices, et les facteurs modérateurs que sont le contexte social et les caractéristiques personnelles. Les adolescents conçoivent donc la bienveillance à la fois de manière comportementale mais aussi motivationnelle. Un acte dont l'intention n'est pas orientée vers autrui n'est pas considéré comme de la bienveillance nécessitant de faire passer les besoins du bénéficiaire avant ceux de l'émetteur.

Les caractéristiques personnelles appréhendées comme des modérateurs par les adolescents sont décrites par les adultes (Leybina & Kashapov, 2022 ; Szafran & Cwojdzińska, 2024) comme un trait de personnalité correspondant à des valeurs et des qualités d'ouverture et de compréhension d'autrui (à qui l'on porte de l'attention ou de l'amour, vers qui l'on est empathique ou tolérant). Ce trait de personnalité ou dispositions individuelles se manifeste dans de petits gestes ou des comportements dits polis, dépendants de la culture, des actions positives internes (le pardon par exemple) et externes (la générosité par exemple).

Ces études qualitatives permettent ainsi de repérer des grands axes aidant à conceptualiser la bienveillance. La bienveillance est définie en termes de nature : aide, comportements ou soutien, et trait de personnalité ou disposition, ce qui pourrait correspondre à une perspective substantielle. Les participants interrogés définissent également la bienveillance en termes de finalité (maintien des relations, inclusion) ou de motivation (altruiste ou égoïste), assimilables à la perspective motivationnelle. Les valeurs et les règles sociales sont également mises en avant, correspondant davantage à la perspective processuelle. Ces perspectives peuvent servir de guide dans l'analyse des recherches fondamentales.

II.2. Apports de la recherche fondamentale

II.2.1. Perspective substantielle

Comme indiqué précédemment, les définitions récentes de la bienveillance soulignent sa multidimensionnalité en opposition aux définitions les plus répandues avant 2020 dans lesquelles les actes prosociaux étaient surtout mis en avant. La dimension comportementale ne suffit plus à la définir mais reste indispensable pour pouvoir parler de bienveillance (Cevik, 2022). La bienveillance possède une dimension cognitive, comportementale (Cevik, 2022 ; Malti, 2021 ; Shankland et al., 2018 ; Youngs et al., 2021), affective (Cevik, 2022 ; Malti, 2021 ; Shankland et al., 2018) et dispositionnelle (Cevik, 2022).

Plus précisément, Youngs et al. (2021), améliorant les travaux de Canter et al. (2017) qui proposaient une mesure de la bienveillance, décrivent deux facettes à la bienveillance : la source (ou motivation = cognition) et l'expression (ou manifestation = comportement). Au sein des « motivations », se trouvent l'empathie et les principes de l'individu, les principes étant définis comme « les bonnes choses à faire » ou valeurs morales internalisées. Au sein de l'expression comportementale, se trouvent la proaction caractérisée par les actions et l'anticipation des actions, soit une recherche active de moyens comportementaux pour aider autrui, ainsi que la prescription sociale, soit les comportements recommandés par la société, donc plus passifs, car quasi automatiques.

Shankland et al. (2018) ajoutent une dimension affective. Selon ces auteurs, la bienveillance est constituée d'une dimension cognitive (attitude de non-jugement et

d'acceptation), comportementale (maintien du cadre en parlant de la bienveillance de l'enseignant) mais aussi affective (empathie). Ils rejoignent donc, sans superposition du contenu des dimensions, les travaux de Malti (2021) pour qui la bienveillance -*kindness* - inclut des émotions (empathie, honte ou fierté par exemple), des cognitions (prise en compte du point de vue d'autrui, sa perspective) et des comportements prosociaux (Malti, 2021). Malti distingue cette « bienveillance - *kindness* » de la « bienveillance – *benevolence »* en affirmant que la « bienveillance - *benevolence* » découle des trois composantes de la « bienveillance - *kindness* » dont elle est « l'ultime expression » (Malti, 2021, p. 5).

Cevik (2022) commence étrangement par définir la bienveillance comme une valeur reflétant des traits moraux personnels, prosociaux et de personnalité. La bienveillance et la moralité sont intimement intriqués. Puis il définit dans le même article la bienveillance comme la réponse authentique à la demande d'aide d'autrui reflétant une préoccupation pour son bien-être et ses sentiments. Il termine en énonçant que la bienveillance englobe de nombreuses dimensions : des cognitions, des attitudes, des émotions, des comportements et des traits dispositionnels, avec l'absolue nécessité de la présence de la dimension comportementale. Il y rajoute les valeurs déclinées en termes de compassion, d'amour, d'empathie, d'altruisme et de coopération.

Enfin, Réto (2019) définit quatre dimensions à la bienveillance. La dimension intentionnelle correspond à une véritable volonté de s'intéresser à autrui et d'identifier ce qui est bien pour l'autre et lui ferait du bien. Dit simplement, c'est la volonté du bien de l'Autre. La dimension interactionnelle inscrit la bienveillance dans le rapport entre soi et les autres, l'interdépendance et la réciprocité, l'ouverture à la différence d'autrui tout en le reconnaissant comme son semblable. Dit simplement, c'est la prise en compte simultanée de soi et de l'Autre avec l'adoption d'une juste distance. La dimension affective focalise sur la prise en compte des propres émotions de l'individu et de celles d'autrui. Elle peut se comparer à de l'amitié (Masson, 2020) mais en diffère en raison de la temporalité. La dimension attentionnelle souligne la nécessité d'être grandement attentif à l'Autre pour pouvoir faire preuve de bienveillance afin d'identifier ses besoins et y répondre adéquatement. Dans les travaux de Réto (2019), les dimensions interactionnelle et attentionnelle pourraient être rattachées à la dimension cognitive, et la dimension intentionnelle à la dimension motivationnelle. Cette définition de Réto (2019) amène Masson (2020, p. 7) à penser la bienveillance comme « une attitude positive envers autrui, une

capacité à discerner le bien de l'autre, une volonté de prendre soin, de porter une attention à chacun, de tenir compte des affects ».

Ainsi, la conceptualisation plus fine de la bienveillance aboutit à l'heure actuelle à une reconnaissance de différentes dimensions avec une place majeure de la facette comportementale qui reste l'élément essentiel. Les dimensions les plus régulièrement décrites sont les dimensions cognitives, affectives et comportementales.

II.2.2 Perspective processuelle

Certains auteurs cherchent à mieux comprendre comment fonctionne la bienveillance ou comment s'actualise la bienveillance dans le quotidien. Mercier et Deslandes (2019) décrivent une bienveillance formelle et une autre informelle au sein des organisations. La bienveillance formelle est celle qui est formalisée dans le protocole de l'entreprise tandis que la bienveillance informelle est complètement authentique et se crée au fil de l'interaction.

Youngs et al. (2021) mettent en évidence quatre types de bienveillance en fonction des différentes combinaisons de ses sources (empathie/principes) et de son expression (proaction/prescription sociale). La bienveillance prescrite par la société et tirant son origine dans les principes de l'individu (dénommée prescription par principe) est caractérisée par un haut degré de passivité et correspond globalement aux comportements de sympathie en présence d'autrui. Dans la bienveillance prescrite par la société et tirant son origine de l'empathie (dénommée prescription sociale-affective), l'individu agit selon ce que lui demande la société en étant conscient de la demande implicite ou explicite d'autrui grâce à l'empathie. Les auteurs suggèrent d'ailleurs que c'est dans cette forme là que les gens en général pensent à la bienveillance. La bienveillance principe-proactive est la combinaison de l'implication personnelle (en termes de recherche active d'aide) liée aux principes de l'individu. La bienveillance affective-proactive est l'implication personnelle de l'individu pour agir en fonction de ses réactions empathiques. Il apparaît également une forme fondamentale de la bienveillance, le « cœur » de ces quatre types de bienveillance : l'anthropophilie, nécessaire à leur émergence, caractérisée par une personnalité encline à se soucier d'autrui, un fort degré d'empathie, et la volonté de bénéficier à autrui.

Hake et Post (2023) distinguent quant à eux la bienveillance quotidienne, quasi automatique, de la bienveillance réfléchie ou pensée. La bienveillance quotidienne ne nécessite pas de connaître la personne avec laquelle on interagit. Elle est issue des processus de socialisation

(par exemple, sourire et dire bonjour, ou donner un stylo à quelqu'un qui n'en a pas). La bienveillance réfléchie au contraire nécessite un réel intérêt pour autrui, les actions découlent de l'analyse de ce que l'on sait de l'autre. D'ailleurs Binfet (2022) évoque également une bienveillance intentionnelle, planifiée dans laquelle l'individu va réfléchir de manière très systématique à un bénéficiaire potentiel de sa bienveillance, à ses besoins ou à ce qui lui ferait plaisir, à la réponse à apporter et aux modalités concrètes d'effectuation.

II.2.3. Perspective motivationnelle

D'autres auteurs sensibles à la conceptualisation de la bienveillance s'intéressent aux motivations de l'émetteur. Mercier et Deslandes (2019) dressent un tableau des types de bienveillance, visant de toute manière le bien-être d'autrui, selon trois modalités motivationnelles : réel intérêt pour autrui (bienveillance authentique), intérêt général (bienveillance utilitariste), devoir moral (bienveillance déontologique). Ils proposent également des extensions possibles à ces types de bienveillance. Ainsi, la bienveillance utilitariste peut dériver vers une bienveillance instrumentale dans laquelle autrui est un instrument utilisé pour le bien-être de l'émetteur ou pour le bien d'une entreprise. La bienveillance déontologique peut devenir une bienveillance professionnelle où la bienveillance est vue comme un devoir professionnel. Ces types de bienveillance seraient fluctuantes selon les contextes. De leur côté, Lim et Matsuura (2023) distinguent quatre types de bienveillance se différenciant par leur progressivité en termes d'intérêt pour soi ou dit autrement d'égoïsme/altruisme. Ils font d'ailleurs une distinction également entre la bienveillance-kindness et la bienveillance-benevolence. La bienveillance conditionnelle est stratégique, elle vise surtout le bénéfice de l'émetteur. La bienveillance superficielle est la bienveillance normée, correspondant aux normes prosociales culturelles. La bienveillance optimale vise l'intérêt d'autrui avec néanmoins un intérêt pour soi. La bienveillance authentique est la bienveillance et correspond au seul intérêt pour autrui. Le tableau 1 ci-dessous récapitule les différentes dimensions et les types de bienveillance selon les perspectives adoptées par les auteurs.

Tableau 1

Récapitulatif de la conceptualisation de la bienveillance selon les différentes perspectives

Perspectives	Dimensions ou types	Description succincte
Substantielle	Comportementale	Comportement prosocial (Cevik, 2022 ; Malti, 2021) Proaction = actions réfléchies et anticipées (Youngs et al., 2021) Prescription sociale = actions normées (Youngs et al., 2021) Maintien du cadre (spécifique à l'enseignement, Shankland et al., 2019)
	Cognitive	Source/motivation : principes vs empathie (Youngs et al., 2021) Prise en compte du point de vue d'autrui (Malti, 2021) Interactionnelle (reconnaissance de l'altérité) et attentionnelle (attention aux besoins d'autrui et aux réponses appropriées, Réto, 2019) Attitude de non-jugement, d'acceptation (Shankland et al., 2019)
	Affective	Focus intraindividuel : émotions : empathie, honte ou fierté (Malti, 2021), empathie (Shankland et al., 2019) Focus interindividuel : Prise en compte de ses propres émotions et de celles d'autrui (Réto, 2019)
	Intentionnelle	Volonté véritable de s'intéresser à ce qui ferait du bien à autrui (Réto, 2019)
	Traits dispositionnels	Non renseigné, Cevik, 2022
	Attitudes	Non renseigné, Cevik, 2022

	Valeurs	Compassion, amour, empathie, altruisme, coopération (Cevik, 2022)
Processuelle	Bienveillances formelle et informelle (Mercier & Deslandes, 2019)	Degré de formalité (protocole) de la bienveillance dans l'entreprise (Mercier & Deslandes, 2019)
	Bienveillances prescription sociale-affective ; prescription par principe *versus* principe-proactive ; affective-proactive Anthropophilie (Youngs et al., 2021)	Combinaison des composantes sources/comportement (Youngs et al., 2021)
	Bienveillance quotidienne *versus* réfléchie (Hake & Post, 2023)	Automatique, issue de la socialisation *versus* analytique (Hake & Post, 2023)
Motivationnelle	Bienveillance authentique / utilitariste / déontologique (Mercier & Deslandes, 2019 ; Pellegrin-Romaggio, 2016)	Bien-être d'autrui est visé soit pour autrui en soi soit pour un intérêt plus général soit car c'est un devoir moral (Mercier & Deslandes, 2019 ; Pellegrin-Romaggio, 2016)
	Bienveillances stratégique, superficielle, optimale et authentique (Lim & Matsuura, 2023)	Varient selon le degré des intentions orientées vers soi de l'émetteur (Lim & Matsuura, 2023)

II.2.4. Notion d'altérité

Ces définitions/dimensions/types de bienveillance font toujours référence à Autrui. Un aspect majeur de la bienveillance est donc la notion d'altérité qui apparaît en filigrane dans certains travaux (e.g., Réto, 2019) ou de manière plus manifeste dans d'autres (e.g., Vieira, 2021). Dans la dimension interactionnelle décrite par Réto (2019), le va et vient constant entre soi et l'Autre était mentionné. La notion d'altérité apparaît comme un fondement de la bienveillance (Vieira, 2021). Dans cette altérité, autrui est semblable au Moi et en est distinct, autrui devenant un autre « moi-même » et « moi-même » étant constitué d'autrui. La relation hiérarchique longtemps accolée à la bienveillance s'organise désormais autour d'une relation symétrique (Vieira, 2021), autrui étant

un « alter ego » (Giron, 2018). D'ailleurs, la racine étymologique « kin » du terme *kindness* signifie parenté, similitude. La bienveillance s'appuie sur la connexion perçue en termes de similitude, une reconnaissance chez autrui de ce que je connais de moi-même mais aussi une connexion perçue en termes de différence car elle nécessite de se projeter dans le monde d'autrui qui n'est pas le nôtre (Willis & Kavka, 2021). Cette notion fondamentale rappelle la conscience de l'humanité commune décrite dans le concept de *self compassion* (Neff, 2003), traduit en français par bienveillance envers-soi par Csillik (2017). La bienveillance implique ainsi une négociation entre Soi et Autrui (Willis & Kavka, 2021), l'émetteur reconnaissant chez autrui (bénéficiaire) ce qu'il connaît de lui-même et des humains en général, mais reconnaissant également chez lui ce qu'il apprend d'autrui, autrui devenant alors constitutif du Soi.

Pour résumer, si la complexité et la multidimensionnalité de la bienveillance font désormais consensus (e.g., Binfet, 2022), sa conceptualisation, tout comme celle de la prosocialité, dépend de la perspective adoptée par les auteurs. En dépit de cet écueil, la bienveillance est associée à de nombreux bénéfices pour l'individu.

III. La bienveillance comme ressource psychologique

Introduction : L'article à suivre peut être retrouvé sous la référence : Paquet, A., & Fenouillet, Y., (2020). Gentillesse et bienveillance comme ressources psychologiques. *Science et Bonheur, 5,* 27-43. https://sciences-et-bonheur.org/wp-content/uploads/2021/01/paquet-fenouillet-2020-sciences-bonheur-volume-5.pdf

Il s'inscrit dans la logique de conceptualisation de la bienveillance et de distinction conceptuelle avec d'autres concepts décrits ci-dessus. Il propose une distinction théorique entre la gentillesse et la bienveillance en faisant appel à la TAD (Deci & Ryan, 2000) avec pour objectif de les envisager comme des ressources psychologiques (définies comme les facteurs protecteurs face aux situations d'adversité dans la vie ; Csillik, 2017). Pour cela, les bénéfices associés à la gentillesse et la bienveillance y sont également décrits. Il se termine par un examen de la gentillesse et de la bienveillance à l'aune des six critères associés aux ressources psychologiques (Csillik, 2017).

Gentillesse et bienveillance comme ressources psychologiques

Kindness and benevolence as psychological resources

Annie Paquet & Fabien Fenouillet

Université Paris-Nanterre

RÉSUMÉ

Cet article propose un éclairage théorique des notions de gentillesse et de bienveillance en mêlant la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2014) et la psychologie des valeurs de Schwartz (2006). À partir d'une revue de littérature de ces concepts appartenant au sens commun, une proposition personnelle des définitions de la gentillesse et de la bienveillance, ainsi que de leur relation, est faite. Après une exploration des bénéfices respectifs de la gentillesse et de la bienveillance, ces deux notions sont envisagées comme ressources psychologiques individuelles avec des évidences empiriques en ce sens pour la gentillesse et le constat de la nécessité de recherches supplémentaires pour la bienveillance.

MOTS-CLÉS

Gentillesse ; Bienveillance ; Valeur ; Motivation ; Théorie de l'autodétermination ; Ressource psychologique.

ABSTRACT

This article clarifies the notions of "kindness" and "benevolence" by combining the self-determination theory of Deci and Ryan (2014) and the value psychology of Schwartz (2006). Based on a literature review of kindness and benevolence, their relationship and respective benefits is explored. Then, a proposal is made to define the two concepts based on their unique underlying motivations. While empirical evidence supports recognizing kindness as a psychological resource, more research is needed to recognize benevolence as such.

KEYWORDS

Kindness; Benevolence; Value; Motivation; Self-Determination Theory; Psychological resource.

1. INTRODUCTION

Avec l'avènement de la psychologie positive, de nombreux travaux sur les ressources psychologiques se sont développés depuis plus d'une vingtaine d'années. Les ressources psychologiques sont des dispositions stables de l'individu qui lui permettent d'une part de se protéger des conséquences néfastes d'évènements difficiles de la vie et d'autre part, de contribuer à un fonctionnement individuel optimal à travers un niveau de bien-être satisfaisant (Csillik, 2017). Plus simplement, les ressources psychologiques sont des variables psychologiques dont l'individu

dispose, qui le protègent du stress, de la dépression, de l'anxiété ou d'autres troubles psychopathologiques, et qui favorisent son bien-être et sa satisfaction de vie. Un panel de ressources a d'ores et déjà été exploré, par exemple, l'espoir, l'optimisme, le pardon ou encore le concept de « self-compassion » (Neff, 2003) que Csillik (2017) a traduit par bienveillance envers soi. Cet article a pour but d'examiner un concept qui est devenu un terme incontournable depuis quelques années : la bienveillance. Il est utilisé dans de nombreux domaines comme en témoignent les expressions suivantes : management bienveillant, accompagnement bienveillant, écoute bienveillante, attitude bienveillante, autorité bienveillante, éducation bienveillante. Il existe un décalage entre la fréquence d'utilisation de ce concept dans la vie quotidienne et l'état des recherches à ce sujet. En effet, très peu de travaux universitaires francophones se sont consacrés à la bienveillance. Il faut donc se tourner vers la littérature anglophone. Deux défis apparaissent alors pour les personnes s'intéressant à la bienveillance dans la littérature anglophone :

1. Les difficultés de traduction : la bienveillance en anglais se traduit par les mots « *kindness* » et « *benevolence* » voire « *beneficence* ». Or, à l'inverse, le mot « *kindness* » se traduit en français par gentillesse et par bienveillance. Il devient légitime de se demander, lorsqu'un article traite de « *kindness* », s'il s'agit de bienveillance ou de gentillesse. La question en découlant spontanément est : existe-il une différence entre les termes « gentillesse » et « bienveillance » ? Si oui, quelle est la différence entre la gentillesse et la bienveillance ?
2. La pauvreté des travaux sur les « *acts of kindness* » (Binfet, 2015). Face à leurs deux traductions possibles en français mais aussi leur grande proximité conceptuelle, il devient nécessaire de clarifier ces deux concepts de gentillesse et de bienveillance en cherchant leur lien de parenté mais aussi ce qui les distingue. Cela est d'autant plus nécessaire que le champ lexical se rapportant à la bienveillance est vaste et que de nombreux termes sont utilisés comme synonymes de bienveillance notamment la gentillesse et l'altruisme. Dans un deuxième temps, une exploration des conséquences de la gentillesse et de la bienveillance en termes de protection contre les effets délétères d'évènements négatifs et d'augmentation du bien-être sera menée. Ceci permettra alors d'envisager la gentillesse et la bienveillance comme une ressource psychologique. Cet article est ainsi une réflexion théorique sur la gentillesse et la bienveillance, leurs définitions respectives, leurs liens avec la motivation dans le cadre de la théorie de l'autodétermination ; l'objectif étant de savoir si l'on peut considérer ces deux notions comme des ressources psychologiques.

1.1 Définitions de la gentillesse

Il existe peu de définitions de la gentillesse (Binfet, 2016). Long (1997) définit l'acte de gentillesse comme un comportement qui apporte un soulagement intérieur et/ou le confort à la personne qui le reçoit. Ces comportements ont un coût, représentent un sacrifice pour celui qui l'émet (Lyubomirsky et al., 2005). Ils peuvent être singuliers ou collectifs (par exemple, donner son sang). Ils sont réalisés non pas pour qu'autrui nous apprécie ou nous remercie mais parce que ce sont des actes qui nous nourrissent, intrinsèquement de bonnes choses en soi (Long, 1997).

Ces définitions reflètent la perspective des adultes. Selon celle des enfants (Binfet & Gaertner, 2015), la gentillesse est un acte de soutien émotionnel ou physique qui aide à construire ou maintenir des relations avec les autres. Les jeunes enfants comprennent et manifestent de la gentillesse en offrant de l'aide physique (par exemple en aidant quelqu'un qui est tombé), en

fournissant une aide émotionnelle (par exemple en réconfortant un élève seul), en incluant les autres (par exemple en invitant un élève à rejoindre une équipe déjà constituée) et en partageant.

	Définition	Source
1	La gentillesse est une combinaison de composantes émotionnelles, comportementales et motivationnelles. Les actes de gentillesse sont des comportements qui bénéficient à autrui ou qui les rend heureux.	Kerr, O'Donovan, & Pepping (2014)
2	Les actes de gentillesse sont des actions qui bénéficient à autrui mais qui supposent un sacrifice ou un coût de la part de celui qui le fait.	Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade (2005)
3	Faire un acte de bien et d'utile pour quelqu'un ; cet acte peut être approuvé voire loué par autrui. La gentillesse est sous-tendue par la compassion et lorsque l'on agit à partir de cette compassion, de façon utile et attentionnée à l'autre, le comportement devient gentillesse.	Long (1997)
4	Faire des faveurs et des actes bons pour autrui ; les aider ; prendre soin d'eux.	Park, Peterson & Seligman (2004)
5	Adoption d'actes gentils envers les gens	Otake, Shimai, Tanaka-Matsumi, Otsui, & Fredrickson, (2006).
6	La gentillesse, selon la perspective des jeunes enfants, est un acte de support émotionnel ou physique qui aide à construire ou maintenir des relations avec les autres.	Binfet & Gaertner (2015)
7	Les actes de gentillesse se focalisent sur des résultats positifs pour les autres plutôt que pour soi-même.	Trew & Alden (2015)
8	Actions dont l'intention est de bénéficier aux autres	Curry & al. (2018)

Tableau 1. Définitions de la gentillesse, inspiré du tableau de Binfet (2015)

Pour résumer, « la gentillesse est la qualité d'une personne qui émet des actes en faveur d'autrui pour augmenter son bien-être ou son confort » (Paquet et al., 2019, p 137). La gentillesse correspond à un ensemble de comportements qui bénéficient à autrui. Ces comportements gentils sont proches des comportements prosociaux abondamment décrits dans la littérature et définis comme les actes destinés à apporter de l'aide ou à bénéficier à autrui (Eisenberg & Mussen, 1989). Dans cet article, actes prosociaux et actes gentils seront utilisés indifféremment même si trois nuances peuvent être apportées. En premier lieu, les actes prosociaux existent en soi, sont objectifs, reconnus comme tels par des observateurs. Les actes gentils demandent à être interprétés comme tels par l'émetteur et le bénéficiaire de l'acte. Dans un second temps, les actes prosociaux sont neutres alors que les actes de gentillesse sont connotés affectivement (positivement la plupart du

temps). Enfin, les actes de gentillesse peuvent être considérés comme une partie des actes prosociaux qui engloberaient les actes de gentillesse mais aussi le volontariat, l'action militante, etc. (Sanderson & McQuilkin, 2017).

1.2 Définitions de la bienveillance

Les motivations sous-jacentes à la gentillesse

Pour saisir la relation entre gentillesse et bienveillance, il faut s'intéresser aux motivations sous-jacentes aux comportements gentils (Paquet et al., 2019). Une des théories de la motivation qui a connu un véritable essor ces dernières années est la théorie de l'autodétermination (Sarrazin et al., 2011). Dans la théorie de l'autodétermination, il existe un continuum dans la motivation allant d'un comportement effectué par intérêt et plaisir inhérents à l'action (motivation intrinsèque), à un comportement effectué en l'absence totale d'intentionnalité (amotivation), en passant par un comportement produit pour satisfaire les valeurs de l'individu (régulation intégrée) et des comportements émis sous des pressions internes et/ou externes (régulation introjectée et régulation externe = motivation extrinsèque). Cette théorie reconnaît ainsi des motivations « autonomes » ((i.e., spontanées, choisies, vo- lontaires) vs « contrôlées » (i.e., obligées, contrôlées par des pressions). Dans cette perspective, selon Paquet et al. (2019), les comportements gentils pourraient donc être motivés par différents motifs notamment parce qu'ils sont satisfaisants en soi (motivation intrinsèque) ou parce qu'ils satisfont des valeurs importantes à nos yeux (motivation intégrée).

Avec Batson et Shaw (1991), l'altruisme est « un état motivationnel ayant le but ultime d'accroître le bien- être de quelqu'un d'autre » (p. 108). L'altruisme est la motivation qui oriente vers une personne pour ses besoins à elle sans que l'acteur de l'acte altruiste n'espère en tirer profit (Knickerbocker, 2003). Rowland (2018) souligne que l'altruisme suppose un « échange », une transaction : un coût pour l'émetteur et un gain pour le bénéficiaire de l'acte altruiste. Les définitions de l'altruisme sont variées parfois contradictoires (Deb & Smith, 2019).

Dans la perspective de Batson et Shaw (1991), il y a ainsi une filiation entre altruisme et comportements gentils. Les comportements gentils seraient adoptés lorsque la personne se trouve dans un certain état motivationnel appelé altruisme. Mais qu'est ce qui place l'individu dans cet état motivationnel ? Cet état motivationnel découle des deux types de motivations évoquées précé-demment : la motivation intrinsèque (les comportements gentils portent en eux-mêmes une satisfaction inhérente) et la motivation intégrée (les comportements gentils satisfont les valeurs de l'individu).

La théorie de l'autodétermination suggère que les êtres humains sont motivés de façon inhérente pour se connecter à autrui, pour internaliser et intégrer les valeurs sociales et pour s'autoréguler en fonction de ces valeurs (Ryan & Hawley, 2016). De cette généralité, nous pouvons déduire que l'enfant est intrinsèquement motivé à être gentil et intrinsèquement motivé à internaliser des valeurs prosociales. Il est maintenant évident que de nombreux comportements prosociaux apparaissent très tôt dans le développement de l'enfant (Brownell, 2013, pour revue). Par exemple, les enfants répondent à la détresse d'autrui dès la première année de vie, ils partagent

spontanément des in- formations avec l'adulte à l'âge de 12 mois, ils partagent nourriture et jeux entre 18 et 24 mois, etc.

En fait, les enfants sont intrinsèquement motivés à aider les autres. Warnecken et Tomasello (2008) ont examiné les comportements d'aide chez des enfants de 20 mois. Ils observent que les enfants aident spontanément à cet âge. Mais encore plus important. Lorsqu'ils reçoivent une récompense pour ces comportements prosociaux, la probabilité qu'ils aident dans un deuxième temps diminue. Les récompenses extérieures minent donc la satisfaction intrinsèque à ces comportements tout comme elles diminuent les motivations autodéterminées globalement (Ryan & Deci, 2017).

Ainsi, avec la théorie de l'autodétermination, les humains sont enclins à développer des comportements sociaux autodéterminées sous certaines conditions (Ryan & Hawley, 2016). Les com- portements gentils intrinsèques sont inhérents à la nature humaine. Si l'enfant baigne dans un environnement qui satisfait ses besoins psychologiques de base, alors ces tendances se réalisent. Si l'enfant baigne dans un environnement qui menace ses besoins, alors apparaissent plutôt des comportements antisociaux (Ryan & Hawley, 2016).

D'autre part, l'enfant est intrinsèquement motivé pour internaliser les valeurs sociales. Quelles peuvent être les valeurs de l'individu sous tendant ses actes de gentillesse ?

Les valeurs ont une place fondamentale dans la motivation

« Pour les psychologues, qui s'intéressent aux motivations, les valeurs sont les déterminants de l'action ; elles permettent de répondre à la question « pourquoi agissons-nous comme nous agissons ? » (Wach & Hammer, 2003) Les premières études sur les valeurs en psychologie datent du début du 20ème siècle. Chataigné (2014) brosse un portrait historique de l'étude des valeurs. Étrangement « bien que les valeurs soient impliquées dans la plupart des théories de la psychologie sociale, les psychologues sociaux ont (...) assez rarement concentré leurs travaux sur cette notion » (Guimond, p.11 in Chataigné, 2014) et il faut attendre le début des années 70 pour qu'une véritable théorie des valeurs soit élaborée par Rokeach (cité par Chataigné, 2014, p.20) qui définit les valeurs comme suit : « (...) croyance durable qu'un mode spécifique de conduite ou état de fin de l'existence est personnellement ou socialement préférable à un mode de conduite opposé ou inverse ou état de fin de l'existence ».

Les travaux de Rokeach représentent un véritable tournant dans l'étude des valeurs et influencent considérablement les travaux de Schwartz dans les années 90 qui propose un modèle complet et original des valeurs. Original car les valeurs sont décontextualisées ; original car la structure des valeurs présentée est universelle ; original par la méthode utilisée (Wach & Hammer, 2003).

Un modèle fondamental dans l'étude des valeurs : le modèle de Schwartz

Si Rokeach (cité par Chataigné, 2014) distinguait 36 valeurs dans sa théorie, Schwartz (2006a) postule l'existence d'une infinité de valeurs formant un continuum, continuum que l'on peut segmenter. Il devient alors possible de déterminer un nombre fini de « types de valeurs » dans

lequel toute valeur peut être classée (Wach & Hammer, 2003). Ainsi Schwartz (2006a) distingue 10 types de valeurs que l'on appelle communément les 10 valeurs de base organisées en circomplexe. Celles-ci sont dénommées et définies comme suit (Schwartz, 2006a) :

- *L'autonomie* : visant l'indépendance de la pensée et de l'action,

- *La stimulation* : visant la recherche la nouveauté et les défis à relever dans la vie,

- *L'hédonisme* : visant le plaisir personnel,

- *L'accomplissement* : visant la réussite personnelle, liée à une compétence reconnue par les normes sociales,

- *Le pouvoir* : visant la recherche d'un statut social prestigieux, de contrôle, de domination,

- *La sécurité* : visant l'harmonie de la société, des relations interindividuelles sont recherchées ainsi que la sécurité de l'individu,

- *La conformité* : visant la modération d'actions et paroles pour ne pas heurter les autres et/ou transgresser les normes sociales,

- *La tradition* : visant le respect et l'acceptation des coutumes et idées de la culture ou de la religion,

- *La bienveillance* : visant la préservation et l'amélioration du bien-être de ceux avec qui l'individu est fréquemment en contact,

- *L'universalisme* : visant la préservation du bien-être de tous et de la nature.

Ce qui est novateur dans la théorie de Schwartz, c'est que les valeurs sont universelles et structurées en termes de compatibilités et de conflits. Par exemple, la bienveillance fonctionne de pair avec l'universalisme et a tendance à s'opposer au pouvoir. Parallèlement à cette vision universaliste existe une vision individualiste qui est la priorité de valeurs, c'est-à-dire que chaque individu accorde une importance relative à telle ou telle valeur. Ces 10 valeurs sont organisées en un système circulaire appelé circomplexe indiquant leurs relations conflictuelles (marquées par leur éloignement sur le circomplexe) et leur compatibilité (marquées alors par leur proximité sur le circomplexe).

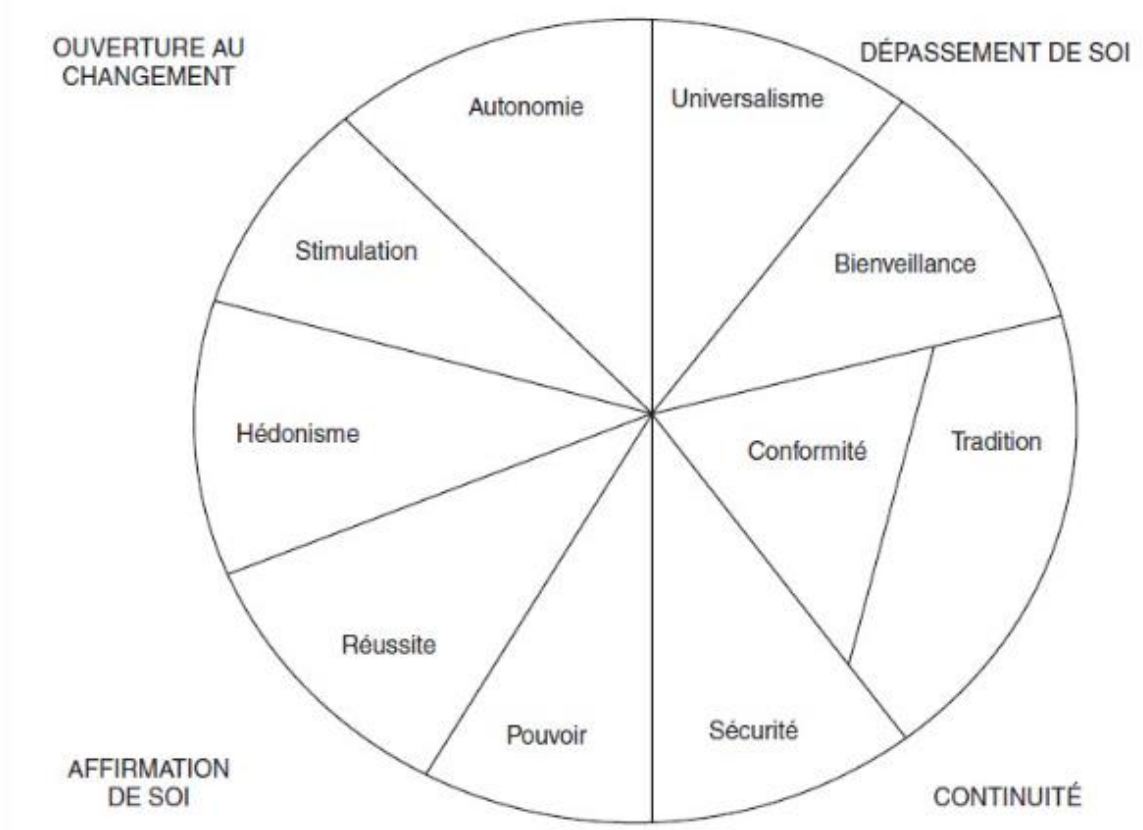


Figure 1 : traduction française du circumplex de Schwartz (2006b)

Ces 10 valeurs peuvent être regroupées en quatre « supra-valeurs » qui s'opposent deux à deux : La transcendance de soi vs l'affirmation de soi (qui se réfèrent au bien-être et à l'intérêt des autres vs l'intérêt personnel), et à l'opposé, l'ouverture au changement vs la conservation (qui se réfèrent à la recherche de nouvelles expériences vs la résistance aux changements).

Ces 10 valeurs étant recensées, quels sont leurs points communs ? Quelle est la nature des valeurs ?

Schwartz (2006a) définit les valeurs en exposant leurs caractéristiques. « Les valeurs sont des croyances fortement liées aux affects » (Chataigné, 2014, p.25). En ce sens, les valeurs ont à la fois une composante cognitive et affective. Cognitive car elles sont des croyances, affective car elles donnent une valence (plaisir/déplaisir) et une intensité émotionnelle à un évènement ou à l'évaluation d'une personne. Les valeurs sont donc à l'origine de ce qui est désirable, elles orientent vers un objectif. Les valeurs sont également transituationnelles, une même valeur s'exprime dans différentes situations : travail, famille, communauté. « Les valeurs sont intrinsèquement positives » (Chataigné, 2014, p 25). Elles sont des critères d'évaluation, des étalons, de ce qui est bon ou pas. Dans la vie quotidienne, les individus s'y réfèrent de manière inconsciente. Elles sont conscientisées lorsqu'une action met en jeu un conflit entre des valeurs. Il est aussi possible de dire qu'il existe une priorité de valeurs relative- ment stable chez un individu. Enfin, « l'importance relative des valeurs guide l'action » (Chataigné, 2014, p 25). Selon les valeurs privilégiées, l'individu s'engage dans une action plutôt qu'une autre.

De ces postulats de Schwartz découlent les fonctions des valeurs :

- Elles orientent le comportement : ce que nous faisons (fonction d'orientation ou troisième composante des valeurs qui est la composante comportementale)
- Elles expliquent les comportements effectués : pourquoi nous les avons faits (fonction d'explication)
- Elles permettent de s'auto-évaluer, d'évaluer les autres personnes et les évènements (fonction d'évaluation)
- Elles dirigent notre attention et notre perception (fonction de perception).

Ainsi, selon Schwartz (2006a), la bienveillance est une valeur. Les valeurs sont des croyances qui sont reliées aux émotions, vont motiver l'action et guider l'évaluation des actions. Les valeurs fonctionnent comme des standards pour juger ou pour justifier une action.

Articulation entre bienveillance, altruisme et gentillesse

Comment articuler valeurs en général et valeur de bienveillance en particulier, altruisme et comportements de gentillesse ? Deux perspectives (au moins) peuvent être défendues.

La première est celle tenant de la psychologie sociale : tout acte prosocial peut émaner de n'importe quelle valeur décrite par Schwartz. Ainsi un acte prosocial (par exemple, ouvrir une porte à quelqu'un) peut être motivé par la volonté d'apporter du bien être à l'autre, de lui faciliter la vie (valeur de bienveillance). Il peut être aussi motivé par le respect des traditions, ici celle de la politesse, (valeur de conformité), ou encore motivé par le désir de lui montrer sa supériorité (valeur de pouvoir). Ainsi, un acte prosocial peut être suscité par un état motivationnel appelé altruisme pour accroître le bien être de quelqu'un d'autre (Bateson & Shaw, 1998) correspondant à la « supra-valeur » de transcendance de soi ou au contraire par un état motivationnel correspondant à la « supra-valeur » d'affirmation de soi.

La deuxième est celle tenant de la psychologie positive et plus particulièrement de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2014) : comme vu précédemment, tout acte prosocial peut émaner de différentes motivations allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque en passant par différentes motivations plus ou moins autodéterminées, c'est-à-dire plus ou moins intégrées au Soi de l'individu. Ainsi un comportement peut être produit pour satisfaire aux valeurs de l'individu, comme faisant partie de sa personnalité (régulation in- tégrée) mais aussi parce que l'individu le juge important pour le Soi, pour son bien être personnel (régulation identifiée). Enfin, le comportement peut être émis sous des pressions internes et/ou externes (régulation introjectée et régulation externe). Chantal et Vallerand (2000), s'intéressant plus spécifiquement aux motivations aux actes bénévoles, explorent quatre types de motivations altruistes sous-jacentes au bénévolat : 1) la motivation intrinsèque altruiste où le comportement est effectué pour le plaisir de l'action en elle- même ; 2) la motivation intégrée altruiste dans laquelle le bénévolat fait partie de la personnalité de l'individu, de ses valeurs ; 3) la régulation identifiée altruiste dans laquelle le comportement est jugé important pour le Soi ; 4) et enfin la régulation introjectée altruiste dans laquelle l'individu ressent une obligation morale à effectuer le comportement bénévole. Chantal

et Vallerand (2000) exposent également des motivations égoïstes aux actes bénévoles voire même une amotivation.

Ainsi, lorsqu'un acte prosocial (gentil) est commis, celui-ci peut être associé à un état motivationnel, état qualifié d'altruisme par Batson et Shaw (1991) correspondant soit à une motivation intrinsèque altruiste soit à une régulation intégrée altruiste soit à une motivation identifiée altruiste soit à une motivation introjectée altruiste. Cet altruisme peut être lui-même sous-tendu par la bienveillance, valeur qui a pour but de préserver et d'améliorer le bien-être des personnes dans les interactions quotidiennes (Schwartz, 2006a). La valeur de bienveillance provient selon Schwartz (2006a) de la nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse. La bienveillance met l'accent sur le souci du bien-être des autres. La bienveillance en général est une valeur qui vise le bien être d'autrui. Cela signifie que c'est une croyance qui motive l'action et lui accorde une valence. Lorsque l'individu agit selon sa valeur de bienveillance, il expérimente un sentiment subjectif d'avoir fait de bonnes choses aux autres, d'avoir eu un impact positif dans la vie des autres (Martela & Ryan, 2016).

Aux vues de ces considérations, on distingue deux voies de réalisation de comportements authentiquement gentils :

1) Les comportements gentils sont liés à un état motivationnel (altruisme) prenant naissance dans une motivation intrinsèque. L'individu agit gentiment parce qu'il y trouve un plaisir, une satisfaction inhérente à cet acte. Cela entraîne le bien-être du bénéficiaire.

2) Les comportements gentils sont liés à un état motivationnel (altruisme) trouvant sa source dans une motivation intégrée altruiste. L'individu agit gentiment parce qu'il est animé par une valeur, la bienveillance ; le bénéficiaire en tire du bien-être.

<table>
<tr><th>Antécédent</th><th>Force motivationnelle</th><th>État motivationnel</th><th>Comportement</th><th>Objectif premier</th></tr>
<tr><td colspan="2">Motivation intrinsèque</td><td rowspan="2">Altruisme</td><td rowspan="2">Gentillesse</td><td rowspan="2">Bien-être d'autrui</td></tr>
<tr><td>Valeur = bienveillance</td><td>Motivation intégrée altruiste</td></tr>
</table>

Tableau 2 : Les deux voies de la gentillesse authentique.

Les motivations identifiée altruiste et introjectée altruiste ainsi que les motivations égoïstes conduisent également à des actes de gentillesse. Ceux-ci ont une valeur utilitariste. Le bien-être d'autrui devient un objectif secondaire pendant que l'individu poursuit un objectif individuel, personnel.

En résumé, la gentillesse correspond à un ensemble de comportements qui a pour objectif principal le bien-être d'autrui. On peut alors parler de gentillesse authentique[1].[1] Ces comportements peu- vent être déclenchés par un certain état motivationnel appelé altruisme. Cet état découle lui-même soit d'une motivation intrinsèque (plaisir inhérent au comportement) soit d'une motivation intégrée (satisfaction de la valeur de bienveillance). Dit autrement, la bienveillance en tant que valeur est un antécédent de la gentillesse authentique. Démêler les relations entre gentillesse et bienveillance était nécessaire avant de considérer leurs conséquences.

2. CONSÉQUENCES DE LA GENTILLESSE ET DE LA BIENVEILLANCE

2.1 Les bénéfices de la gentillesse

La gentillesse authentique englobe les comportements effectués avec pour objectif principal le bien-être du bénéficiaire de l'acte. Après des considérations sur les protocoles des recherches menées sur sur la gentillesse, les effets positifs de celle-ci seront exposés. Dans un premier temps, il convient de se demander comment les scientifiques ont pu évaluer les effets de la gentillesse ? S'il existe peu de recherches sur la gentillesse (Kaplan et al., 2016), celles qui se sont penchées sur ce sujet s'appuient sur trois types de protocoles :

- Le dénombrement des actes de gentillesse réalisés spontanément pendant une période. Ainsi l'étude de Otake et al., (2006) s'intéresse aux effets de la gentillesse sur le bien- être d'étudiants à l'université. Ceux- ci doivent dénombrer les actes gentils qu'ils ont faits quotidiennement pendant une semaine. Kerr et al. (2015), s'intéressant à des patients sur liste d'attente pour un traitement psychologique, leur demandent de lister cinq actes de gentil- lesse commis chaque jour pendant quatorze jours.

- L'adoption d'actes de gentillesse. C'est le cas de la recherche de Layous et al. (2012) dans laquelle des jeunes de neuf à onze ans devaient réaliser trois actes de gentillesse par semaine pendant quatre semaines ; et celle de Lyubomirsky et al. (2005) où des étudiants à l'Université devaient réaliser cinq actes de gentillesse chaque semaine pendant six semaines.

- La mise en place de programmes de développement de la gentillesse. Parmi ceux-ci, le plus connu est probablement « la méditation d'amour bienveillant » ou « *loving kindness meditation* » qui consiste à élargir de plus en plus un cercle de personnes pour lesquelles des pensées positives sont entretenues.

Ces trois types de données reposent donc sur des activités intentionnelles définies comme des actions ou des exercices dans lesquelles une personne choisit de s'engager. Elles peuvent porter sur des cognitions (compter les actes de gentillesse qui ont été réalisés spontanément) ou sur des comportements (adopter des actes de gentillesse). Ces activités intentionnelles changent la

[1] Les termes de gentillesse authentique et de gentillesse utilitariste font référence à la distinction entre bienveillance authentique et bienveillance utilitariste (Pellegrin-Romeggio et al., 2016).

perspective de soi, de sa vie et du monde en général (Kurtz & Lyubomirsky, 2008). A partir d'un aperçu des recherches sur les actes aléatoires de gentillesse, Binfet (2015) souligne la nécessité de promouvoir les actes intentionnels de gentillesse auprès des élèves. En effet, si des bénéfices à la réalisation d'actes de gentillesse aléatoires sont communément admis dans la société occidentale, Binfet (2015) soutient l'idée selon laquelle l'adoption d'actes intentionnels de gentillesse pourrait améliorer le bien-être socio- émotionnel des élèves.

La promotion d'actes de gentillesse peut être considérée comme une intervention de psychologie positive (Binfet, 2015). De manière générale, les résultats révèlent des effets sur l'augmentation du bien-être subjectif et psychologique et une diminution des symptômes dépressifs (Bolier et al., 2013 ; Gander et al., 2012). Les actes altruistes en général augmentent le bien être, améliorent la santé physique et mentale, et la longévité (Post, 2005). Midlarsky (1991) cité par Post (2005) avance cinq raisons permettant de comprendre les bénéfices des actes altruistes : 1) une augmentation de l'intégration sociale, 2) une distraction de l'agent altruiste de ses propres problèmes, 3) une signification (*meaningfulness*) augmentée, 4) une perception augmentée de l'auto-efficacité et de la compétence et 5) une amélioration de l'humeur et un style de vie physiquement plus actif.

Plus spécifiquement, les travaux sur la gentillesse montrent qu'elle augmente les émotions positives et le bien-être. Elle a également des effets sur la satisfaction de vie, sur les relations sociales et sur la maladie.

La plupart des recherches sur la gentillesse se sont penchées sur ses effets sur les émotions positives et sur le bien-être. Elles montrent qu'une intervention de gentillesse augmente les affects positifs (Alden & Trew 2013 ; Layous & Lyubomisky, 2014 ; Pressman et al., 2015) et plus généralement le bien-être (Boehm & Lyubomirsky, 2009 ; Boehm et al., 2012 ; Kerr et al., 2015 ; Layous et al., 2012 ; McNulty & Fincham, 2012 ; Otake et al., 2006). Selon Kurtz et Lyubomirsky (2008), faire des actes de gentillesse augmente le bonheur des participants. Ils soutiennent qu'il s'agit d'une bonne stratégie d'augmentation du bonheur car ces actes de gentillesse changent la vision de soi, en autorisant à se voir comme quelqu'un de serviable, gentil et compétent. Ces actes de gentillesse sont aussi l'occasion de développer les forces personnelles de ceux qui l'émettent. Enfin, ils permettent de construire des relations sociales plus fortes et d'entrer dans une spirale ascendante de bénéfices sociaux. Pour Boehm et Lyubomitsky (2009), ils permettent de construire un meilleur regard sur soi-même et les gens gentils ont plus de souvenirs heureux (Otake et al., 2006). Si être gentil avec les autres a des effets sur le bonheur, la gentillesse envers soi, une des trois composantes de la compassion envers soi, décrites par Neff (2003), est également corrélée au bonheur subjectif (Akin & Akin, 2014). Dans leur revue de littérature et leur méta-analyse des effets de la gentillesse, Curry et al. (2018) apportent une précision. Si la relation de la gentillesse sur le bien-être est indiscutable dans les études, l'effet global de la gentillesse sur le bien-être est petit à moyen, comparable en cela à d'autres interventions de psychologie positive.

La satisfaction de vie est également améliorée par des interventions de gentillesse (Buchanan & Bardi, 2010 ; Kerr et al., 2015 ; Lyubomirsky et al., 2005 ; Pressman et al., 2015). Lyubomirsky et al. (2005) ainsi que Kerr et al. (2015) y ajoutent un renforcement de l'optimisme et de la connectivité avec les autres. Press- man et al. (2015) proposent une intervention de gentillesse « *Pay it foward* ». Celle-ci consiste à mettre en place une chaîne d'actes de gentillesse.

Ainsi celui qui bénéficie d'un acte de gentillesse en refait un pour une personne différente de celle qui lui a attribué l'acte de gentillesse premier. Dans cette intervention d'une durée d'une heure et demie, les donneurs connaissent de nombreux bénéfices : augmentation des affects positifs, de l'optimisme, de la gratitude, de la satisfaction de vie, de la jovialité. Cela a aussi des bénéfices pour les receveurs qui affichent davantage de sourires de Duchenne que le groupe contrôle lorsqu'ils reçoivent l'acte de gentillesse et rapportent une forte moyenne de l'humeur positive dans les jours qui suivent.

Cette étude met ainsi en évidence deux éléments qui n'avaient pas encore été évoqués : la brièveté de l'intervention autorise malgré tout la survenue de bénéfices ; pour la première fois, les bénéfices pour les receveurs sont mentionnés.

De plus, les études montrent que le sens à la vie est positivement relié à la satisfaction de vie (Tas & Iskender, 2017). L'adoption de comportements prosociaux (tels que le volontariat et le don d'argent à autrui) augmente également la perception d'un sens à la vie (Klein, 2017). Cette relation est médiatisée par la perception d'une plus grande valeur personnelle et une augmentation de l'estime de soi (Klein, 2017).

Les actes de gentillesse augmentent les interactions sociales positives (Boehm & Lyubomirsky, 2009) et l'acceptation par les pairs (Layous et al., 2012). Ils construisent la confiance et l'acceptation entre les gens, encouragent les liens sociaux, fournissent aux donneurs et aux receveurs des bénéfices d'interactions sociales positives et rend les donneurs capables d'utiliser et de développer des conduites personnelles et ainsi de se développer eux-mêmes (Kerr et al., 2015). Ils permettent de développer une relation de confiance (Long, 1997).

Si les actes altruistes ont des effets sur la santé physique (Post, 2005), les interventions de gentillesse ont des effets sur la maladie. Ainsi, compter les actes de gentillesse diminue le niveau de dépression (Gander et al., 2012) et l'anxiété chez des patients sur liste d'attente d'un traitement psychothérapeutique (Kerr et al., 2015). Effectuer des actes de gentillesse réduit également les symptômes dépressifs (Buchanan & Bardi, 2010). Quant à Friis et al. (2016), ils montrent que non seulement apprendre à être gentil envers soi-même réduit la dépression mais aussi influence les symptômes métaboliques chez les diabétiques. S'intéressant à des patients souffrant d'anxiété sociale, Trew et Alden (2015) rapportent que la gentillesse réduit les stratégies d'évitement dans l'anxiété sociale et diminue l'anxiété sociale. Les actes de gentillesse peuvent augmenter la probabilité d'interactions positives, aidant à contrer les attentes sociales négatives, réduire les perceptions de menace et ainsi diminuent le besoin d'évitement social. Flook ey al. (2015) étudient les effets d'un programme de pleine conscience axé sur la gentillesse chez des élèves de l'école élémentaire. Ils mentionnent des résultats supérieurs, dans le groupe expérimental, en termes de compétences sociales, de résultats académiques, du développement socio-émotionnel, de la flexibilité cognitive et de la capacité à différer la satisfaction, ainsi que de la santé, par rapport à un groupe contrôle. Enfin, les actes prosociaux, qualifiés dans cet article, d'actes de gentillesse, tempèrent les effets négatifs du stress dans la vie quotidienne (Raposa et al., 2016).

2.2 Les bénéfices de la bienveillance

La bienveillance est un antécédent de la gentillesse authentique et correspond à la croyance personnelle de l'individu l'orientant vers des actes de gentillesse, visant donc le bien-être du bénéficiaire, et donnant à ces actes une valence positive. La bienveillance se reflète donc dans des actes de gentillesse. Que disent les recherches spécifiquement sur les bénéfices de la bienveillance ?

Il est clair que la gentillesse augmente le bien-être et la satisfaction de vie et permet de diminuer les symptômes dépressifs et anxieux ainsi que les effets du stress. Les bénéfices de la bienveillance sont plus difficiles à cerner car les travaux sur la bienveillance manquent cruellement. Martela et Ryan (2016) avancent que la bienveillance, tout comme les trois autres besoins fondamentaux décrits dans la théorie de l'autodétermination, joue un rôle indépendant comme source du bien-être. Martela et Riekki (2018) montrent qu'il y a quatre facteurs psychologiques qui influencent la satisfaction au travail : l'autonomie, la compétence, l'affiliation et la bienveillance. Martela et Ryan (2016) testent l'hypothèse d'une connexion unique entre satisfaction de la bienveillance et bien-être. Ils montrent qu'en contrôlant les effets des trois autres besoins fondamentaux, la bienveillance est un prédicteur indépendant et significatif du bien-être. Ainsi, faire preuve de bienveillance prédit le bien- être.

À notre connaissance, il n'existe pas de travaux sur les effets de la bienveillance sur le stress, l'anxiété ou la dépression. En réalité, aucune étude, pour le moment, ne met en perspective les motivations à être gentil et les conséquences de ces différentes motivations en termes psychopathologiques. Par contre, cette relation a été faite sur les conséquences en termes de bien-être. Pour qu'un comportement gentil ait les effets escomptés sur le bien-être, il doit être motivé de façon autonome (Weinstein & Ryan, 2010), c'est-à-dire avec une motivation intrinsèque ou intégrée (donc en fonction des valeurs de l'individu).

CONCLUSION

Pour conclure, « la recherche sur la gentillesse et la bienveillance (...) en est encore à ses balbutiements » (Paquet et al., 2019, p 148). La gentillesse authentique correspond à l'ensemble des comportements effectués en ayant comme objectif premier le bien-être d'autrui. Ces comportements sont soit motivés intrinsèquement (pour le plaisir inhérent à ce comportement) soit motivés de manière intégrée (parce que cela correspond aux valeurs de l'émetteur de l'acte gentil). Ainsi la bienveillance, en tant que valeur orientant l'individu vers l'action prosociale en visant le bien-être du bénéficiaire, est un antécédent des actes de gentillesse. La bienveillance envers soi ou « self compassion » répond aux six critères identifiés par Csillik (2017) des ressources psychologiques. Les ressources psychologiques protègent contre des manifestations psychopathologiques (stress etc...). Elles contribuent à la satisfaction de vie et au bien-être. Elles sont mesurables, stables, malléables et renouvelables. La gentillesse apparaît donc comme une candidate sérieuse au titre de ressource psychologique. Outre ses effets ci-dessus mentionnés, elle correspond à des comportements que l'on peut mesurer et est réactivable. Elle peut être modifiée par une intervention (comme adopter volontairement des actes de gentillesse). Le cas de la bienveillance est plus litigieux et ce concept mérite de plus amples investigations. Elle est un prédicteur significatif du bien-être (Martela & Ryan, 2016). En tant que valeur, elle est assez stable dans le temps. Martela et Ryan (2016) proposent une mesure de la bienveillance à travers la « *Beneficence Scale* », échelle comportant quatre items et démontrant des qualités psychométriques

satisfaisantes. Il est également possible d'augmenter la valeur de bienveillance en en explicitant les bénéfices (Arieli et al., 2014). Quatre des critères définissant les ressources psychologiques sont ainsi à priori satisfaits. Pour ce qui est du sixième critère (une ressource est renouvelable), il est aisé de penser que la bienveillance est facilement réactivable dans différentes situations. Pour autant, les effets protecteurs de la bienveillance contre le stress, la dépression ou l'anxiété restent à démontrer. Certes, il est raisonnable d'envisager que la bienveillance, en menant à du bien-être, génère des émotions positives qui sont protectrices de ces états colorés négativement (voir la théorie de Fredrickson, 2001) mais des recherches empiriques visant à valider cette hypothèse doivent être menées. De plus, en partant de ces définitions théoriques, des recherches ultérieures seraient nécessaires afin d'opérationnaliser ces concepts pour en vérifier une réelle différence conceptuelle. Ce qui apparaît indubitable, c'est qu'il est bon d'être bon (Post, 2005).

CONFLITS D'INTÉRÊT

Les auteur·e·s ne déclarent aucun conflit d'intérêt.

BIBILIOGRAPHIE

Akin, A., & Akin, U. (2014). An investigation of the predictive role of self-compassion on subjective happiness in Turkish university students. *Education Sciences & Psychology, 32*(6), 59–68.

Alden, L. E., & Trew, J. L. (2013). If it makes you happy: Engaging in kind acts increases positive affect in socially anxious individuals. *Emotion, 13*(1), 64–75. https://doi.org/10.1037/a0027761

Arieli, S., Grant, A. M., & Sagiv, L. (2014). Convincing yourself to care about others: An intervention for enhancing benevolence values. *Journal of Personality, 82*(1), 15-24. https://doi.org/10.1111/jopy.12029

Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological In- quiry, 2*(2), 107-122. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0202_1

Binfet, J. T. (2015). Not-so random acts of kindness: A guide to intentional kindness in the classroom. *The International Journal of Emotional Education, 7*(2), 49–62.

Binfet, J. T. (2016). Kindness at school: What children's drawings reveal about themselves, their teachers, and their learning communities. *Journal of Childhood Studies, 41*(2), 29–42. https://doi.org/10.18357/jcs.v41i2.16097

Binfet, J. T., & Gaertner, A. (2015). Children's conceptualizations of kindness at school. *Canadian Children, 40(*3), 27–40. https://doi.org/10.18357/jcs.v40i3.15167

Boehm, J. K., & S. Lyubomirsky. (2009). The promise of sustainable happiness. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp.667–677). Oxford University Press.

Boehm, J. K., Vie, L. L., & Kubzansky, L. D. (2012). The promise of well-being interventions for improving health risk behaviors. *Current Cardiovascular Risk Reports, 6*(6), 511–519. https://doi.org/10.1007/s12170-012-0273- x

Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health, 13(*1), 119. https://doi.org/10.1186/1471- 2458-13-119

Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy, 18*(1), 1–9. https://doi.org/10.1111/infa.12004

Buchanan, K. E., & Bardi, A. (2010). Acts of kindness and acts of novelty affect life satisfaction. *The Journal of Social Psychology, 150*(3), 235–237. https://doi.org/10.1080/00224540903365 554

Chantal, Y., & Vallerand, R. J. (2000). Construction et validation de l'Échelle de Motivation envers l'Action Bénévole (EMAB). *Society and Leisure, 23(*2), 477– 508. https://doi.org/10.1080/07053436.2000.1 0707540

Chataigné, C. (2014). *Psychologie des valeurs*. De Boeck Superieur.

Csillik, A. (2017). *Les ressources psychologiques : Apports de la psychologie positive*. Dunod.

Curry, O. S., Rowland, L. A., Van Lissa, C. J., Zlotowitz, S., McAlaney, J., & Whitehouse, H. (2018). Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 320–329. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.02.014

Deb, A., & Smith, D. (2019). Problem of altruism. In T. K. Shackelford & V. A. Weekes-Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of evolutionary psychological science* (pp. XX–XX). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319- 16999-6_1199-1

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need Satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 53–73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindful- ness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology, 51*(1), 44–51. https://doi.org/10.1037%2Fa0038256

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-and-Build Theory of positive emotions. *American gist, 56*(3). https://doi.org/10.1037/0003- 066X.56.3.218

Friis, A. M., Johnson, M. H., Cutfield, R. G., & Consedine, N. S. (2016). Kindness matters: a randomized controlled trial of a mindful self-compassion intervention improves depression, distress, and HbA1c among patients with diabetes. *Diabetes Care, 39*(11), 1963–1971. https://doi.org/10.2337/dc16-0416

Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2012). The good character at work: An initial study on the contribution of character strengths in identifying healthy and unhealthy work-related be- havior and experience patterns. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 85(*8), 895–904. https://doi.org/10.1007/s00420-012- 0736-x

Kaplan, D. M., deBlois, M., Dominguez, V., & Walsh, M. E. (2016). Studying the teaching of kindness: A conceptual model for evaluating kindness education programs in schools. *Evaluation and Program Planning*, 58, 160–170. https://doi.org/10.1016/j.evalprog-plan.2016.06.001

Kerr, S. L., O'Donovan, A., & Pepping, C. A. (2015). Can gratitude and kindness interventions enhance well-being in a clinical sample? *Journal of Happiness Studies, 16(*1), 17–36. https://doi/org/10.1007/s10902-013- 9492-1

Klein, N. (2017). Prosocial behavior increases perceptions of meaning in life. *The Journal of Positive Psychology, 12*(4), 354–361. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.12 09541
Knickerbocker, R. L. (2003). *Prosocial behavior*. Center on Philanthropy at Indiana University.
Kurtz, J. L., & Lyubomirsky, S. (2008). Toward a durable happiness. In S. J. Lopez (Ed.), *Praeger perspectives. Positive psychology: Exploring the best in people, Vol. 4. Pursuing human flourishing* (pp. 21–36). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
Layous, K., & Lyubomirsky, S. (2014). The how, why, what, when, and who of happiness: Mechanisms underlying the success of positive activity interventions. In J. Gruber & J. T. Moskowitz (Eds.), *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides* (p. 473–495). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/ac-prof:oso/9780199926725.003.0025
Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Lyubomirsky, S. (2012). Kindness counts: Prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *PlOS One, 7*(12), e51380. https://doi.org/10.1371/jour- nal.pone.0051380
Long, N. J. (1997). The therapeutic power of kindness: Reclaiming children and Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Problems, 5*(4), 242–246.
Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*(2), 111– 131. https://doi.org/10.1037/1089- 2680.9.2.111
Martela, F., & Riekki, T. J. (2018). Autonomy, competence, relatedness, and beneficence: A multicultural comparison of the four pathways to meaningful work. *Frontiers in psychology, 9*, 1157. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01157
Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. *Journal of Personality, 84*(6), 750–764. https://doi.org/10.1111/jopy.12215
McNulty, J. K., & Fincham, F. D. (2012). Beyond positive psychology? Toward a contextual view of psychological processes and well-being. *American Psychologist, 67*(2), 101–110. https://doi.org/10.1037/a0024572
Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2(*2), 85–101. https://doi.org/10.1080/15298860390129 863
Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., & Fredrickson, B. L. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. *Journal of Happiness Studies, 7*(3), 361–375. https://doi.org/10.1007%2Fs10902-005- 3650-z
Paquet, A., Binfet, J.-T., & Paquet, Y. (2019). La bienveillance à l'école : Essai de définition et exemples de la perception des élèves. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (2019), *Psychologie positive : État des savoirs, champs d'application et perspectives* (pp. 133–150). Dunod.
Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well- being: A closer look at hope and modesty. *Journal of Social and Clinical Psy- chology, 23*(5), 603–619. https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.628.507 49
Pellegrin-Romeggio, F., Diné, S., & Bruyere, C. (2016, July 6–8). *La bienveillance, une nouvelle forme de management pour la Grande Distribution ?* [Paper presentation]. RIODD, Saint-Étienne, France. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal- 01349987
Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine, 12*(2), 66-77. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm12 02_4

Pressman, S. D., Kraft, T. L., & Cross, M. P. (2015). It's good to do good and receive good: The impact of a 'pay it forward' style kindness intervention on giver and receiver well-being. *The Journal of Positive Psychology, 10*(4), 293– 302. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.9 65269

Raposa, E. B., Laws, H. B., & Ansell, E. B. (2016). Prosocial behavior mitigates the negative effects of stress in everyday life. *Clinical Psychological Science*, *4*(4), 691-698. https://doi.org/10.1177%2F2167702615611 073

Rowland, L. (2018). Kindness: Society's golden chain. *The Psychologist*, *31*, 30-35.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-de- termination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Ryan, R. M., & Hawley, P. (2016). Naturally good? Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence. *The Oxford Handbook of Hypo-egoic Phenomena*, 205–222. https://doi.org/10.1093/ox- fordhb/9780199328079.013.14

Sanderson, R., & McQuilkin, J. (2017). Many kinds of kindness: the relationship between values and prosocial behaviour. In S. Roccas & L. Sagiv (Eds), *Values and Behavior* (pp. 75–96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56352- 7_4

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : Les apports de la théorie de l'autodétermination. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Éds.), *Traité de psychologie positive* (pp. 273–312). De Boeck.

Schwartz, S. H. (2006a). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie, 47*(4), 929–968. https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929

Schwartz, S. H. (2006b). *Basic human values: An overview*. Consulté sur https://yourmo-rals.org/schwartz.2006.basic%20hu- man%20values.pdf

Taş, İ., & İskender, M. (2017). An examination of meaning in life, satisfaction with life, self-concept and locus of control among teachers. *Journal of education and training studies, 6*(1), 21-31. https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2773

Trew, J. L., & Alden, L. E. (2015). Kind- ness reduces avoidance goals in socially anxious individuals. *Motivation and Emotion, 39*(6), 892–907. https://doi.org/10.1007/s11031-015-9499- 5

Wach, M., & Hammer, B. (2003). *La structure des valeurs est-elle universelle? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. L'Harmattan.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology, 44*(6), 1785–1788. https://doi.org/10.1037/a0013860

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–244. https://doi.org/10.1037/a0016984

Pour citer cet article :

Paquet, A., & Fenouillet, F. (2020). Gentillesse et bienveillance comme ressources psychologiques. *Sciences & Bonheur, 5*, 27–43.

Bilan et conclusion : Ce chapitre approfondit d'une part les liens possibles entre bienveillance et gentillesse et d'autre part, les bénéfices associés aux deux concepts en envisageant finalement la bienveillance comme une ressource psychologique. Il introduit la distinction entre une gentillesse authentique motivée soit intrinsèquement soit de manière intégrée, liée alors à une valeur, la bienveillance. La définition retenue ici de la bienveillance est celle d'une valeur visant le bien-être d'autrui (Paquet et al., 2019). La gentillesse (ici définie comme des actions) est associée à un cortége de corrélats positifs, en particulier au bien-être (e.g., Martela & Ryan, 2016).

La définition retenue dans l'article ne permet pas la mise en évidence d'un lien positif entre la valeur de bienveillance et la psychopathologie, un des six critères de définition d'une ressource psychologique selon Csillik (2017). C'est pourquoi la conclusion de l'article souligne la nécessité de poursuivre des recherches empiriques, la bienveillance demeurant une candidate comme ressource puisqu'elle remplit au moins quatre des autres critères de définition. Ainsi, la conception contemporaine multimensionnelle de la bienveillance liée notamment à son évolution conceptuelle incite particulièrement à reconsidérer cette proposition. En effet, de nombreux auteurs (e.g., Malti, 2021 ; Youngs et al., 2021) décrivent la dimension comportementale comme constitutive de la bienveillance et Cevik (2022) en fait une condition *sine qua none*. Comment cette conceptualisation contemporaine affecte l'évaluation de la bienveillance comme ressource ? Cette question sera considérée au sein de la partie « Discussion » à l'aune des résultats des travaux empiriques et des travaux plus récents d'autres auteurs.

Enfin, cet article envisage la conceptualisation de la bienveillance selon une perspective motivationnelle en faisant appel à la TAD (Deci & Ryan, 2000) qui pourrait être une théorie féconde dans la compréhension de la bienveillance.

IV. La bienveillance et la Théorie de l'autodétermination

Avant d'explorer les liens entre la TAD (Deci & Ryan, 2000) et la bienveillance, il convient de présenter la TAD succintement.

IV.1. La Théorie de l'Autodétermination (TAD)

La TAD (Deci & Ryan, 2000) est une macro-théorie de la motivation et de l'épanouissement de l'individu, organismique et dialectique. Organismique car selon la TAD, les

humains ont une propension, naturelle, intrinsèque à se réaliser pleinement, à être actif, curieux et prosociaux. Dialectique car d'une part, cette propension les amène naturellement à assimiler et faire leurs les valeurs culturelles et normes sociales de leur environnement, et en particulier des autruis significatifs. Dialectique, car d'autre part, cette tendance innée est également conditionnelle. Elle dépend des conditions sociales qui peuvent soutenir ou contrecarrer la satisfaction de trois besoins fondamentaux présents chez l'humain : le besoin d'autonomie – se sentir à l'origine de ses comportements-, le besoin de compétence – se sentir efficace dans la réalisation de ses comportements-, et le besoin d'affiliation – se sentir connecté et valorisé dans ses relations (e.g., Ryan & Deci, 2017). Les environnements propices à la satisfaction des besoins de l'individu sont qualifiés de soutenants (Ryan & Deci, 2017). Parmi ces conditions sociales, le soutien à l'autonomie est celui qui a reçu le plus d'attention (Leenknecht et al., 2017) ; le soutien de la compétence est quant à lui dénommé structure, et celui du besoin d'affiliation, implication (Ahn et al., 2021). Le terme de climat motivationnel est également employé, pour caractériser les environnements soutenant les besoins en raison de leur impact positif sur la motivation (e.g., Sarrazin et al., 2006). Les environnements soutenants sont ainsi associés à une meilleure satisfaction des besoins psychologiques de l'individu et à une myriade de conséquences positives en termes de fonctionnement psychologique optimal tandis que les climats motivationnels contrôlants sont en relation avec une plus grande détresse psychologique et une moindre performance (Ryan & Deci, 2017). En effet, au cœur de la TAD (et comme son nom l'indique) se trouve le concept d'autodétermination, soit le sentiment et la capacité de l'individu de sentir qu'il fait ses propres choix d'actions sans être contrôlé ou subir de pressions (Hui & Tsang, 2012). Ce degré d'autodétermination dans la réalisation de comportements entraîne la description dans la TAD de différentes formes, qualitativement distinctes, de motivations.

Les bases de données empiriques et théoriques de la TAD se sont organisées au fil du temps en six mini-théories qui s'interpénètrent (Ryan & Deci, 2017 ; Ryan et al., 2022).

La première mini-théorie de la TAD, la théorie de l'évaluation cognitive (e.g. Ryan & Deci, 2017) analyse l'influence des évènements sociaux (récompenses, menaces et punitions, feed backs) et intrapersonnels (implication de l'ego par exemple) sur la motivation intrinsèque – la propension naturelle à se développer en termes de curiosité, d'exploration, de manipulation et donc d'amélioration des compétences, et sur la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence en particulier.

La deuxième mini-théorie, la théorie de l'intégration organismique traite de l'intériorisation de la motivation extrinsèque, qui peut varier, comme stipulé ci-dessus, dans son degré d'autodétermination aboutissant à la description de sous-types de motivations extrinsèques nommés styles de régulation influençant également les performances et le bien-être.

La troisième mini-théorie, la théorie de l'orientation de causalité, examine les différences individuelles dans la façon de chacun de s'engager dans des comportements, définissant trois types d'orientations aux corrélats distincts : 1) l'orientation autonome, reposant sur l'intérêt et la valeur, 2) l'orientation contrôlée, reposant sur les récompenses, et l'approbation et 3) l'orientation impersonnelle, reposant sur la perte d'intentionnalité et d'engagement.

> La quatrième mini-théorie, la théorie des besoins psychologiques fondamentaux explore l'importance universelle de l'autonomie, de la compétence et de la satisfaction des relations pour l'épanouissement humain, ainsi que le rôle important de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques dans les résultats allant du bien-être et de la vitalité, du côté positif, à la violence et à la psychopathologie, du côté négatif (Ryan et al., 2022, p. 10, traduction libre).

La cinquième mini-théorie, la théorie du contenu des buts, approfondit les aspirations et les objectifs de vie intrinsèques (croissance personnelle, qualité des relations et contribution sociale) et extrinsèques (argent, renommée, pouvoir, attractivité). Ces buts sont mis notamment en relation avec la satisfaction des besoins fondamentaux et la motivation.

La sixième mini-théorie, la théorie de la motivation relationnelle décompose les caractéristiques positives des relations sociales étroites et de leurs conséquences en termes de satisfaction/soutien des besoins fondamentaux.

En tant que grande théorie du bien-être stipulant une tendance innée à la prosocialité de l'être humain, la TAD (Deci & Ryan, 2000) est susceptible d'apporter un éclairage à la conceptualisation de la bienveillance qui demande à être pensée (Réto, 2016).

La mise en perspective de la bienveillance et de la TAD (Deci & Ryan, 2000) proposée ci-dessus (Paquet & Fenouillet, 2020) trouve écho dans les travaux contemporains s'inscrivant dans ce cadre théorique. La bienveillance y est en effet désormais reconnue comme une variable d'intérêt (Andersson et al., 2021 ; Kantola & Pentillä, 2023), et la TAD est envisagée comme un

des modèles théoriques d'étude de la bienveillance (Binfet, 2022) en donnant en particulier un cadre de compréhension des effets de la bienveillance.

IV.2. TAD comme cadre de compréhension de la bienveillance

La TAD (Deci & Ryan, 2000) permet de mieux comprendre pourquoi les humains agissent prosocialement (les motivations prosociales) et d'expliquer les effets contradictoires de la prosocialité sur le bien-être (Hui et al., 2020 ; Rinner et al., 2022).

IV.2.1. Prosocialité et satisfaction des besoins

La TAD propose un cadre explicatif des comportements prosociaux et antisociaux à travers le prisme de la micro-théorie des besoins psychologiques fondamentaux. D'une part, les comportements prosociaux satisfont les besoins psychologiques des individus (Ryan & Deci, 2017) même s'ils ne sont pas en contact direct avec le bénéficiaire (Martela & Ryan, 2016). A contrario, les comportements antisociaux (ici la mise à l'écart d'autrui) sont associés à la frustration des besoins psychologiques et à la détresse de l'émetteur antisocial (Legate et al., 2013). Les humains trouvent donc une satisfaction inhérente de leurs besoins en se montrant prosociaux ou bienveillants. D'autre part, un niveau élevé de satisfaction des besoins prédirait une plus grande prosocialité et mènerait vers la bienveillance. A l'inverse, un niveau élevé de frustration des besoins mènerait vers de la malveillance (Ryan & Deci, 2017).

Plus précisément, le concept de climat motivationnel ou sa conception multidimensionnelle, le soutien des besoins (Tessier, 2006), permet d'appréhender des chemins menant à la prosocialité. Dans le monde de l'éducation, le soutien à l'autonomie des enseignants est associé négativement au harcèlement chez les jeunes (Roth et al., 2010), aux conflits et propos agressifs (López et al., 2011). Les comportements contrôlants parentaux prédisent l'agressivité ultérieure des enfants (Joussemet et al., 2008) et sont corrélés positivement au cyberharcèlement (Fouasini et al., 2016). Dans le milieu sportif, le soutien à l'autonomie du coach est associé positivement à la coopération (Delrue et al., 2017) tandis que leurs comportements contrôlants entraînent des comportements antisociaux (Delrue et al., 2017 ; Hodge & Gucciardi, 2015). L'idée sous-jacente est que la frustration du besoin d'autonomie entraîne la mise en place de comportements compensatoires qui sont contrôlants (Hawley et al., 2002 ; Ryan et al., 2021). Au

final, les actes les plus noirs de la malveillance tels que les viols ou les meurtres en série découleraient d'une frustration sévère et chronique des besoins fondamentaux (Ryan et al., 2021).

IV.2.2. Prosocialité et motivation autonome

Comme abordé précédemment dans l'article de 2020 de Paquet et al., la bienveillance ou prosocialité fait partie de la nature humaine selon la TAD et l'enfant est intrinsèquement motivé pour agir prosocialement. Les récompenses vont miner cette motivation intrinsèque (Warnecken & Tomasello, 2008 ; Uber et al., 2016), conformément donc à la théorie de l'évaluation cognitive. L'expérience de Warnecken et Tomasello (2008) concernait des comportements d'aide récompensés matériellement chez des enfants âgés de vingt mois. Leurs résultats ont été confirmés par Ulber et al. (2016) auprès d'enfants de trois ans dans une tâche d'allocation injuste de ressources. A nouveau dans cette expérience, les récompenses matérielles ont influencé négativement le partage des participants comparativement aux éloges ou à l'absence de feed-back. De plus, il n'est pas nécessaire que ce soit l'enfant lui-même qui apporte de l'aide à une autre personne qui en a besoin. Même si le bénéficiaire obtient de l'aide d'une autre personne, les variations de la dilatation de la pupille, mesurant « l'empathie » chez des enfants de deux ans, sont similaires à celles observées lorsqu'il est lui-même l'acteur de l'aide (Hepach et al., 2012). Il est donc possible d'affirmer que 1) les enfants sont, très tôt dans leur développement, intéressés par le bien-être d'autrui (Hepach et al., 2012) ou dit autrement, sensibles à la bienveillance et 2) la prosocialité est intrinsèque chez l'enfant et donc chez l'humain. A cet égard, Ryan et al. (2021) sont d'avis que la prosocialité est globalement autonome chez les humains, « les actions antisociales (étant par ailleurs) généralement perçues comme contrôlées, comme quelque chose qu'une personne "doit faire" plutôt que "veut faire" (Ryan et al., 2022, p. 33, traduction libre).

De plus, si la prosocialité dérive globalement d'une motivation autonome (Ryan et al., 2021), l'orientation générale de l'individu ou le style autonome versus contrôlant, c'est-à-dire la tendance générale motivationnelle de l'individu, a des effets sur l'adoption d'actes prosociaux. L'orientation vers l'autonomie est liée positivement à l'engagement dans les comportements prosociaux (Gagné, 2003), cette relation étant partiellement médiatisée par la satisfaction du besoin d'autonomie. A l'inverse, les individus orientés vers le contrôle agiront de manière

davantage antisociale (Ryan et al., 2022). Mais la prosocialité ne dérive pas toujours d'une motivation autonome (Ryan et al., 2022).

IV.2.3. Effets des motivations prosociales sur le bien-être

La prosocialité est globalement associée au bien-être et cette relation est médiatisée par la satisfaction des trois besoins (Feng & Zang, 2021 ; Kwok et al., 2013 ; Weinstein & Ryan, 2010). Le besoin d'affiliation apparait comme celui ayant le plus d'impact dans les sociétés collectivistes, nommément la Chine (Feng & Zhang, 2021).

Cependant la TAD (Deci & Ryan, 2000) montre que seules les motivations prosociales autonomes seront associées au bien-être. En effet, la motivation autonome à la prosocialité prédit les émotions positives tandis que la motivation contrôlée est associée à des émotions négatives (Rootenberg, 2021). A l'aide de quatre études différentes, manipulant des devis transversaux, longitudinaux et expérimentaux, Weinstein et Ryan (2010) mettent en évidence les effets bénéfiques de la motivation autonome de l'aide sur le bien-être, l'estime de soi, et la vitalité de l'émetteur de la prosocialité, contrairement à la motivation contrôlée qui n'a pas de relation avec le bien-être. Cette relation entre le bien-être et la motivation autonome de l'émetteur est médiatisée par la satisfaction des besoins. La satisfaction du besoin d'autonomie apparaît prépondérant dans l'effet de la prosocialité sur le bien-être selon Rinner et al. (2022) répliquant les résultats de Weintein et Ryan (2010) liant les motivations autonome et contrôlée de la prosocialité au bien-être. Le bénéficiaire voit également des effets sur son bien-être différents lorsque l'aide est motivée de manière autonome ou de manière contrôlée. Les bénéficiaires d'une aide autonome ressentent davantage d'émotions positives, de vitalité, de sentiment de proximité avec l'émetteur, et ont une meilleure estime d'eux-mêmes (Weinstein & Ryan, 2010) que ceux ayant été aidés de manière contrôlée. Dans le cadre de soins à un patient douloureux, l'aide autonome versus contrôlée de l'aidant affecte également le bien-être du bénéficiaire via la satisfaction des besoins fondamentaux du bénéficiaire (Kindt et al., 2016) avec davantage de gratitude, d'attitudes positives envers l'aidant et de sentiment de proximité (Weinstein et al., 2010). Il semble bien que ce soit le type de motivations qui impacte le bien-être de l'individu mais pas le fait d'avoir agi prosocialement ou antisocialement. En effet, dans une étude expérimentale où les participants devaient choisir de donner (impact positif) ou de retirer de l'argent à la Croix-Rouge (impact négatif), Martela & Ryan (2021) montrent que l'impact positif augmente le bien-être, en accord avec les effets positifs de la

prosocialité décrits antérieurement, mais que l'impact négatif n'était pas associé à une détresse. Ces auteurs font l'hypothèse d'une atténuation de l'impact négatif par l'atténuation de la motivation contrôlée induite par la tâche par une motivation autonome d'aide à l'amélioration des connaissances scientifiques.

Enfin, Curren et Ryan (2020) approfondissent la question des motivations autonomes dans l'effet de la prosocialité en introduisant l'expression spécifique de bienveillance authentique. Celle-ci est sans attente de réciprocité et par nature motivée intrinsèquement. Ils dépassent dans cette proposition théorique le seul plan du degré d'autodétermination de la bienveillance en y ajoutant une dimension résolument altruiste.

Pour résumer, la TAD (Deci & Ryan, 2000) éclaire la compréhension de la prosocialité en postulant que la satisfaction des besoins mène à la prosocialité, la frustration des besoins orientant vers les comportements antisociaux. Les humains sont globalement motivés de manière autonome à agir prosocialement et cette motivation prosociale est liée positivement au bien-être de l'émetteur et du bénéciaire. Lorsque la prosocialité est associée à une motivation contrôlée, les effets sur le bien-être s'estompent.

La TAD s'intéresse également spécifiquement à la bienveillance, envisagée comme un sous-domaine de la prosocialité (Hart & Hart, 2023).

IV.3. Bienveillance comme objet d'intérêt spécifique de la TAD

En tant que variable d'intérêt, la bienveillance est le plus souvent traduite par le terme *beneficence* dans la littérature anglophone. Ce terme de *beneficence* est défini comme l'évaluation personnelle ou le sentiment subjectif d'être capable de donner ou d'avoir un impact positif sur autrui (Martela & Ryan, 2015). A cette définition de la bienveillance est associée une mesure, un questionnaire en quatre items mesurant donc la perception de l'individu de sa propre bienveillance. La bienveillance (le sentiment d'être bienveillant) est un prédicteur du sens à la vie (Martela et al., 2017), du sens à une activité, de la vitalité, de la vitesse d'exécution d'une tâche attentionnelle et des émotions positives (Martela & Ryan, 2016), du sens au travail (Martela et al., 2021), et du bien-être, indépendamment de la satisfaction des besoins psychologiques, ce qui a amené à envisager la bienveillance comme un quatrième besoin fondamental (Martela & Ryan, 2015). Cette hypothèse a été réfutée par ces derniers en 2019, la bienveillance devenant un augmentateur du

bien-être mais sa frustration n'est pas associée à de la détresse chez l'individu alors qu'il s'agit d'un paramètre de définition des besoins psychologiques fondamentaux.

Le sentiment d'être bienveillant dans la TAD (Deci & Ryan, 2000) est également considéré comme médiateur de la relation entre les comportements prosociaux et le bien-être (Martela & Ryan, 2015) mais aussi entre l'impact social évalué par un salarié d'une entreprise et son degré de créativité, d'innovation (Papachristopoulos et al., 2023). Enfin, la bienveillance donne l'opportunité d'interactions sociales par exemple et l'étude qualitative de Davis (2022) décrit le sentiment d'être bienveillant comme un prédicteur de la satisfaction des trois autres besoins fondamentaux.

Pour conclure, les études mentionnées ci-dessus s'enracinant dans le cadre de la TAD (Deci & Ryan, 2000) ont en commun de se pencher sur la bienveillance dont fait preuve l'individu, que ce soit sous le terme de prosocialité ou de *beneficence*, défini comme le sentiment de l'individu d'être bienveillant ou d'avoir un impact positif (Martela & Ryan, 2015). Or, la question de la bienveillance concerne autant les individus que les collectifs (Réto, 2018) et depuis 2013, la bienveillance est un attendu institutionnel au sein des établissements scolaires (e.g., Paquet et al., 2019).

V. La bienveillance à l'école

La bienveillance à l'école a le plus souvent été envisagée exclusivement du point de vue de l'enseignant. Ce n'est pas l'état d'esprit de la Loi de Refondation pour l'école de 2013 qui évoque aussi celle des élèves entre eux. Cette formulation incitant l'ensemble de la communauté scolaire à la bienveillance peut être appréhendée à travers le concept de *school kindness* (Binfet et al., 2016) correspondant à la perception de l'élève de la prévalence et de l'encouragement de la prosocialité au sein de son établissement scolaire. Dans la mesure où ce concept de bienveillance à l'école repose en partie sur la bienveillance de l'enseignant, une rapide exploration des travaux sur ce thème sera également nécessaire, permettant à la fois de nourrir la réflexion sur le concept de bienveillance à l'école tout en le distinguant de la bienveillance de l'enseignant.

V.1. Bienveillance de l'ensemble de la communauté éducative

V.1.1. Invitation de la bienveillance à l'école

Introduction : Le chapitre qui suit peut être retrouvé sous la référence : Paquet., A., Binfet., J.T., Paquet, Y., (2019). La bienveillance à l'école : essai de définition et exemples de la perception des élèves. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Dir), *Psychologie positive. État des savoirs, champs d'application et perspectives* (p. 133-150). Dunod.

Il débute par un état des lieux de la bienveillance à l'école à partir de sa convocation dans les textes officiels de l'Éducation Nationale qui n'en donnent cependant pas de définition ou de moyens concrets pour qu'elle se déploie. Une réflexion sur les définitions de la bienveillance, la gentillesse et l'altruisme ouvre ensuite la voie d'une analyse de la bienveillance sous un angle motivationnel. Ce chapitre se termine par une concrétisation de la bienveillance à l'école à travers 1) des exemples d'actes bienveillants à mettre en œuvre par l'enseignant et 2) la description de la manière dont les enfants scolarisés comprennent et agissent la gentillesse.

La bienveillance à l'école :
Un essai de définition et des exemples de la perception des élèves

Annie Paquet, Académie de la Réunion

John Tyler Binfet, University of British Columbia

&
Yvan Paquet, Université de la Réunion

Résumé du chapitre

La bienveillance à l'école pourrait être un axe de réflexion face à des constats scolaires accablants (diminution du sentiment d'efficacité personnelle, des émotions positives par exemple). Cela est d'autant plus important que la bienveillance s'inscrit désormais dans les programmes de l'Éducation Nationale. Mais qu'est-ce que la bienveillance ?

En partant de la gentillesse et en passant par l'altruisme, nous montrerons que la bienveillance est une valeur qui vise le bien-être des autres, à l'origine (parfois) de nos comportements de gentillesse.

Plus spécifiquement dans le contexte scolaire, elle devient une attitude pour soutenir les élèves tant dans leurs apprentissages académiques que dans leurs compétences transversales en contribuant de manière générale à leur bien-être et leur réussite (Marsollier, 2018). Si des auteurs se penchent actuellement sur la question de la bienveillance à l'école (Marsollier & Jellab, 2018 ; Masson, 2018), des recherches scientifiques complémentaires et systématiques sur la gentillesse et la bienveillance s'avèrent indispensables. L'un des pionniers dans ce domaine est John Tyler Binfet qui nous livre dans ce chapitre les perceptions des élèves sur ce qu'est la gentillesse. Pour les enfants scolarisés, la gentillesse se définit notamment par la démonstration de respect, l'aide physique et l'aide émotionnelle.

Ce chapitre se veut donc un état des lieux des recherches sur la gentillesse et la bienveillance en général et plus spécifiquement à l'école. Il se conclut par de nombreux questionnements en termes de bienveillance et de climat de classe, de bienveillance et de satisfaction à la l'école, bienveillance et motivation des élèves.

Mots clés : bienveillance, école, altruisme, apprentissage, motivation

Introduction

Le constat est édifiant et inquiétant : entre le CM 2 et la terminale, une diminution globale et significative du sentiment d'efficacité personnelle, des émotions positives, du bien- être, de l'intérêt pour l'école et du flow, ainsi qu'une augmentation des émotions négatives sont observables chez les élèves français (Martin-Krumm, Fenouillet, Heutte et Besanson, 2014). Quelle solution pourrait-on apporter? La bienveillance à l'école pourrait être un axe de réflexion afin de remédier à ce constat. En effet, une recherche récente montre qu'un programme d'éducation

fondé sur la bienveillance à l'école induit des bénéfices non seulement sur l'apprentissage mais aussi sur le développement socio-émotionnel des jeunes et peut améliorer le climat à l'école (Flook, Goldberg, Pinger et Davidson, 2015).

S'intéresser à la bienveillance à l'école apparaît comme d'autant plus important que ce terme est devenu incontournable depuis la concertation de 2012 du premier Ministre de l'époque Vincent Peilhon et à la suite de la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'Ecole de la République dès 2013. En effet, « l'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser » (Bulletin Officiel du 26 mars 2015). La bienveillance n'est pas cantonnée à la seule école maternelle. Elle se retrouve également dans les programmes des écoles élémentaires et des collèges. Ainsi, dans les principes généraux de l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4 (du cours préparatoire à la troisième), « (...) une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves (...) » est convoquée (BO du 26 novembre 2015). Selon Roux-Lafay (2016), le paradigme d'une éducation bienveillante s'impose socialement depuis quelques années. La formulation des textes officiels est intéressante. Ce n'est pas uniquement d'un enseignant bienveillant qu'il s'agit mais bien d'une école bienveillante, ce qui suppose différents mouvements : bienveillance de l'enseignant bien sûr et du système éducatif envers les élèves, mais aussi bienveillance des élèves entre eux, des enseignants entre eux, et de la hiérarchie des enseignants envers ceux-ci. *Quid* d'une école bienveillante sans bienveillance des élèves, des enseignants, de la hiérarchie ? La bienveillance à l'école doit être pensée à l'aune d'une pluralité de points de vue (Jellab, 2018). Cela est d'autant plus important à souligner que dorénavant la bienveillance, inscrite dans le socle commun de compétences des élèves de cycle 3, fait partie du référentiel de compétences des enseignants.

La bienveillance est donc irrémédiablement invitée dans nos cours d'école sans pour autant que les programmes n'en donnent une définition opérationnelle. Dans les textes, elle est à la fois une réponse permettant de lutter contre le développement de la violence, une démarche permettant de prévenir les situations d'absentéisme, une injonction dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire puis de l'inclusion, et enfin une modalité d'évaluation à privilégier pour limiter l'anxiété des élèves (Réto, 2016).

Qu'est-ce-que la bienveillance ? Ce concept reste insaisissable, peu étudié en éducation ou en psychologie. Pourtant, c'est un mot qui fait florès dans de nombreux champs disciplinaires comme en témoignent les expressions ci-après : management bienveillant (monde de l'entreprise), accompagnement bienveillant (monde médical), écoute bienveillante (monde de la psychothérapie), attitude bienveillante, autorité bienveillante, éducation bienveillante (monde de l'éducation). A force d'utiliser ce mot tout azimut, ne risque-t-il pas de devenir galvaudé ? Une définition plus rigoureuse s'impose vraisemblablement dans ce contexte. Il y a urgence à non seulement définir la bienveillance mais aussi à savoir si on peut la mesurer et surtout si on peut la développer. Puisqu'il faut désormais avoir à faire à une école bienveillante, comment la mettre en place concrètement ? Pourrait-on imaginer à terme la mise en place de programmes de développement de la bienveillance ? Quels en seraient les bénéfices ? Mais avant tout, qu'est-ce

que la bienveillance et comment les enseignants, les élèves et les chercheurs la définissent-ils et l'opérationnalisent-ils ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en proposant dans un premier temps un essai de définition de la bienveillance via l'altruisme et la gentillesse ; puis dans un second temps, nous aborderons la perspective de la bienveillance et de la gentillesse à l'école d'un point de vue théorique mais aussi du point de vue des élèves.

1. De la bienveillance à la gentillesse via l'altruisme : point de vue théorique

La bienveillance est un terme ubiquitaire dont le champ lexical est vaste : gentillesse, compassion, soin porté à l'autre, empathie, indulgence, altruisme sont parfois utilisés en tant que synonymes de bienveillance. C'est un terme aux limites floues et discutées (Réto, 2016) dans ses rapports à la gentillesse et à l'altruisme. Des définitions du dictionnaire, il ressort que la bienveillance est une tendance générale à être favorable envers quelqu'un ; la bienveillance est une disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui. L'altruisme est le souci désintéressé du bien d'autrui (Larousse, 2018). La gentillesse correspondrait à la mise en place de comportements visibles sous- tendus par la bienveillance. Ces définitions mettent en évidence l'enchevêtrement de ces trois concepts et la nécessité de les clarifier. Que rapportent les études scientifiques sur ces trois concepts ? Tout d'abord, il faut souligner la pauvreté des travaux sur les actes de gentillesse (Binfet, 2015) et encore plus sur la bienveillance. Quant à l'altruisme, si de nombreux écrits s'y sont intéressés depuis de nombreuses années, ce n'est pas tant pour en investiguer les bénéfices que pour savoir si l'altruisme véritable existe. Au final, définir la gentillesse, l'altruisme et la bienveillance et enfin présenter la frontière entre ces trois termes semble complexe.

Commençons par la gentillesse. Il existe peu de définitions (Binfet, 2016). La gentillesse consiste à aider autrui et à en prendre soin (Peterson et Seligman, 2004) à travers des comportements qui bénéficient aux autres et qui les rendent heureux (Kerr, O'Donovan et Pepping, 2014). La gentillesse comprend trois composantes : motivationnelle, émotionnelle et comportementale (Otake, Shimai, Tanaka-Matsumi, Otsui et Frederickson, 2006). Ainsi dans la gentillesse, il existerait une motivation à être gentil avec les autres, une reconnaissance des actes de gentillesse et enfin, l'adoption d'actes de gentillesse dans la vie quotidienne. Pour dire simplement, la gentillesse est la qualité d'une personne qui émet des actes en faveur d'autrui pour augmenter son bien-être ou son confort. La gentillesse se manifesterait donc par des actes sous-tendus par une motivation à intervenir en faveur d'autrui.

Quelle est cette motivation ? Serait-ce de l'altruisme ? En effet, selon la définition de Batson et Shaw (1991, p. 108), l'altruisme *est « un état motivationnel ayant le but ultime d'accroître le bien-être de quelqu'un d'autre »*. Quelle est la valeur de ce but ? Finalement, pourquoi aide-t-on ? Cette simple question a tourmenté les scientifiques pendant de nombreuses années. En effet, de nombreux bénéfices aux comportements d'aide ont été mis en évidence. Il existe différentes formes d'aide. Par exemple, donner de l'argent à des œuvres caritatives, aider un étranger à changer sa roue crevée, ou encore aider une personne âgée à traverser la route... Les scientifiques ont identifié différentes raisons à ces comportements d'aide en termes de bénéfices

pour le donneur. S'appuyant sur des études antérieures, Anik, Aknin, Norton et Dunn (2009) ont montré que l'on peut identifier plusieurs raisons d'aider allant de raisons économiques (réduire ses impôts par exemple), à des raisons psychologiques (augmenter son bien-être) en passant par des raisons sociales (signaler son statut). *In fine*, c'est toujours un bénéfice pour soi qui est recherché. Ainsi, quand on donne de l'argent à une banque alimentaire, une activation du *striatum ventral* (région du cerveau associée à la valeur de nombreux stimuli gratifiants) est observée, ce qui n'est pas le cas lorsqu'on prend l'argent pour soi-même (Harbaugh, Mayr et Burghart, 2007). Il y aurait donc plusieurs raisons de réaliser des actes altruites. Midlarsky (1991) en propose cinq : 1) une augmentation de l'intégration sociale, 2) une distraction de l'agent altruiste de ses propres problèmes, 3) une signification (*meaningfulness*) augmentée, 4) une perception augmentée de l'auto-efficacité et de la compétence et 5) une humeur augmentée et un style de vie physiquement plus actif.

D'une manière générale, les travaux s'accordent à dire que donner rend les gens plus heureux (Anik et al., 2009) et que les actes altruistes augmentent le bien être, améliorent la santé physique et mentale, et la longévité (Post, 2005). Plus spécifiquement, les travaux sur la gentillesse montrent qu'elle augmente les émotions positives et le bien-être (e.g. Layous et Lyubomisky, 2014). Elle a également des effets sur la satisfaction de vie (Lyubomirsky, Scheldon et Schkade, 2005 ; Buchanan et Bardi, 2010 ; Pressman, Kraft et Cross, 2015 ; Kerr, O'Donovan et Pepping, 2014), sur les relations sociales (Boehm et Lyubomirsky, 2009) et sur l'acceptation par les pairs (Layous, Nelson, Oberle, Schonert-Reich, et Lyubomirsky, 2012) et sur la maladie (Gander, Proyer, Ruch, et Wyss, 2012 ; Kerr, O'Donovan et Pepping, 2014 ; Buchanan et Bardi, 2010 ; Friis, Johnson, Cutflied et Consedine , 2016).

Mais n'aide-t-on que pour être plus heureux, augmenter son bien-être ? N'y a-t-il pas des situations où le bien-être d'autrui est la motivation unique à agir sans penser à d'éventuels bénéfices pour soi-même ? La question fondamentale est donc de savoir si le véritable altruisme existe sans motivations orientées vers soi plus ou moins inconscientes (Deschamps et Finkelstein, 2012).

La théorie de l'autodétermination, théorie de la motivation la plus populaire actuellement et qui a connu un véritable essor ces dernières années (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011), est une théorie qualitative de la motivation qui reconnaît l'existence de plusieurs types de motivations allant de « motivations autonomes » (*i.e.* spontanées, choisies, volontaires) versus « contrôlées » (*i.e*. obligées, contrôlées par des pressions) (Sarrazin et al., 2011, p 274). Il y a ainsi un continuum de la motivation allant d'un comportement effectué par intérêt et plaisir inhérents, à l'action à un comportement effectué en l'absence totale d'intentionnalité, en passant par un comportement produit pour satisfaire aux valeurs de l'individu et des comportements émis sous des pressions internes et/ou externes.

Nos comportements d'aide (peu importe qu'on les qualifie ici de gentils, d'altruistes ou de bienveillants) pourraient donc théoriquement être motivés par la satisfaction inhérente qui en découle ou parce qu'ils satisfont des valeurs importantes à nos yeux. Les valeurs sont des croyances qui sont reliées aux émotions, et vont motiver l'action et guider l'évaluation des actions. Les valeurs fonctionnent comme des standards pour juger ou pour justifier une action. Selon Schwartz (2006), il existe dix valeurs fondamentales et universelles : autonomie, universalisme,

tradition, conformité, sécurité, pouvoir, accomplissement, hédonisme, stimulation et la bienveillance. La valeur de bienveillance provient selon Schwartz (2006) de la nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse. La bienveillance met l'accent sur le souci du bien-être des autres. Autrement dit, lorsqu'un individu agit avec bienveillance, il serait simplement motivé par le souci du bien-être des autres. Le bonheur de l'autre serait l'unique but, dans le respect de sa personne, en valorisant ce qu'il est ou fait. Dans cette valeur, la personne est animée par la volonté d'impacter positivement l'autre. Il s'agit ainsi de se centrer sur le bien de l'autre et non sur le sien propre comme le met en valeur l'expression de *« bienveillance authentique »* qui se fonde sur la gratuité, sans calcul d'une réciprocité à venir (Pellegrin-Romegioff, Diné et Bruyère, 2016).

Pour résumer, la bienveillance est une valeur qui vise le bien-être de l'autre. Elle s'appréhende en partie à travers des comportements de gentillesse qui se laissent (ou pas) à voir et est motivée par une état motivationnel : l'altruisme. Néanmoins les actes de gentillesses, motivés par l'altruisme, ne sont pas tous uniquement sous-tendus par la bienveillance, comme nous l'avons vu précédemment ces actes peuvent êtres motivés par les bénéfices personnels que nous en tirons. Ainsi, comme le propose la théorie de l'autodétermination, les actes de gentillesse, motivés par l'altruisme, peuvent être réalisés dans deux buts : soit pour les bénéfices personnels que nous en tirons, soit parce qu'ils correspondent à nos valeurs propres, valeurs que l'on peut qualifier de bienveillance. Nous pourrions donc résumer la voie de la bienveillance comme suit :

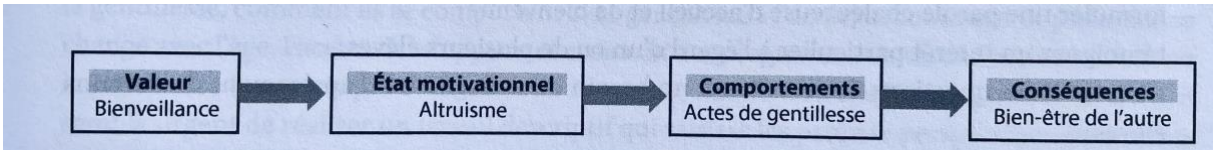


Figure 7.1 – Illustration de la relation de la bienveillance à la gentillesse

Cette proposition de conception théorique de la bienveillance, de l'altruisme et de la gentillesse demande encore à être vérifiée et reste générale. Qu'en est-il dans le contexte scolaire ? Que devient cette définition quand on la contextualise à l'école ?

2. La bienveillance et la gentillesse à l'école : quelques éléments théoriques

Pour Jellab (2018), la bienveillance ne doit pas être un concept général avec les mêmes significations selon qu'il s'agisse des élèves, des salariés ou des enseignants. C'est une notion polysémique qui suscite des réserves parce qu'elle sous-entendrait un abandon de l'exigence scolaire. Pour autant elle doit être prise au sérieux par l'ensemble de la société. Tout d'abord par la communauté éducative puisque les textes officiels la régissant exhortent à la bienveillance comme il a été décrit en début de ce chapitre. Ensuite, par la société dans sa globalité car elle est à la fois un moyen de respecter la dignité de chaque personne mais aussi un levier qui permet de construire les adultes de demain (Jellab, 2018). Elle est importante car elle vise à long terme deux objectifs : la réussite de l'élève mais aussi son bien-être. Marsollier (2018, p. 58) rejoint complètement son collègue en énonçant les objectifs autrement : « la bienveillance est une attitude

fondamentale pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages disciplinaires et transversaux, et contribuer à leur bien-être et leur réussite ». Cependant, il ne distingue pas la bienveillance de l'enseignant de celle de l'élève. Il parle de bienveillance en général à l'école. Selon lui, la bienveillance vise à la fois l'épanouissement de l'autre, son bien-être, ses progrès et sa protection. Elle s'observe dans les actes et la communication. Il apparaît ainsi qu'à l'instar de ce qui a été dit sur la bienveillance en général, la bienveillance à l'école est également une valeur qui va s'observer dans des actes. Marsollier (2018) parle d'attitudes de bienveillance et en donne une multitude d'exemples dans son ouvrage en distinguant les moments pédagogiques. Par exemple, lors de l'accueil en classe, les exemples d'attitudes bienveillantes listés par Marsollier (2018, p 66) sont :

- « formuler une parole chaleureuse d'accueil et de bienvenue,
- témoigner un intérêt particulier à l'égard d'un ou de plusieurs élèves,
- s'ouvrir à des questions éventuelles, à un besoin de dialogue ou d'apaisement de certains élèves,
- proposer des exercices de mobilisation de l'attention (respiration, visualisation, méditation, mouvements corporels, - rendre les élèves attentifs, présents à eux-mêmes par des propos adaptés à la situation, en prenant le temps nécessaire. »

Pour Bernardin (2013), la bienveillance éducative peut s'exprimer à deux niveaux : celui de la relation, celui des activités. Au niveau de la relation, il s'agit d'avoir une relation affectivement chaleureuse et rassurante sur fond de capacités d'empathie. C'est aussi avoir des attentes positives. Au niveau des activités, c'est présenter des situations riches, variées et ambitieuses, c'est donner le droit à l'erreur, clarifier les objectifs des séances, interdire les moqueries...

S'il n'existe pas encore clairement de définition de la bienveillance à l'école. Il est possible de dire celle-ci est multi-axiale et concerne à la fois les élèves et tous les acteurs de la communauté éducative. Elle est un enjeu majeur pour la réussite et le bien-être des élèves. Comme valeur, elle se manifeste dans des comportements de gentillesse et dans la perception que les enseignants et les élèves ont de leur propre bienveillance et de celle d'autrui. Quelles sont concrètement ses manifestations à l'école ? Si Marsollier (2018) nous en donne de nombreux exemples du point de vue de l'enseignant, ceux-ci ne proviennent à priori pas de recherches systématiques sur le sujet mais plutôt de sa grande expérience. Des recherches complémentaires doivent donc être menées sur le sujet. Concernant la bienveillance et la gentillesse du point de vue de l'élève, la littérature et plus particulièrement les travaux de Binfet (2015, 2016) nous donne déjà quelques perspectives intéressantes comme l'illustrent les études présentées dans la partie suivante.

3. La bienveillance et la gentillesse à l'école : la perspective des élèves

La promotion de la gentillesse et de la bienveillance fait l'objet d'un très large soutien que ce soit auprès des parents ou des éducateurs qui encouragent systématiquement les enfants à « être gentils ». En effet, la valorisation du comportement prosocial (défini comme l'aide, le partage, le confort et la coopération, Eisenberg et al., 2006) tel que la gentillesse des enfants, est un principe courant dans les missions ou les visions de la majorité des écoles. Cependant, malgré cet accent mis sur le comportement gentil des enfants, il existe étonnamment peu de données empiriques sur la question de comment les enfants eux-mêmes conceptualisent la gentillesse, comment ils se

comportent avec gentillesse à l'école, et comment ce phénomène change avec l'âge. Face au développement croissant des programmes scolaires pour promouvoir la gentillesse (par exemple, *Greater Good in Action* ; *Random Acts of Kindness Foundation*), il semble urgent de réaliser un travail descriptif qui saisisse les propres perspectives des enfants sur la gentillesse.

Ainsi, cette section présente trois études canadiennes conçues pour identifier les façons dont les enfants conceptualisent la gentillesse, et pour identifier comment ils se comportent avec gentillesse à l'école. Le but de cette section est de fournir des exemples et *in fine*, de mieux comprendre comment les étudiants jeunes comprennent la gentillesse.

3.1 Méthodes

Deux méthodologies distinctes ont été utilisées. Pour capturer les conceptions de la gentillesse de l'école maternelle à la troisième année dans les études #1 et #2, une méthode de « *dessiner-dire* » (Einarsdottir et al., 2009 ; Wright, 2007) a été appliquée, dans laquelle les enfants ont illustré (1) comment ils définissent la gentillesse, (2) un exemple d'un acte gentil qu'ils ont fait, et (3) un dessin qui illustre un acte gentil réalisé par un professeur. Le codage *in situ* a été utilisé, dans lequel la réponse de chaque participant a été documentée *verbatim* en réponse à « Qui est dans ton dessin ? » et « Qu'est-ce qui se passe ? ». Pour accéder aux conceptualisations de la gentillesse des étudiants plus âgés dans l'Étude #3, une enquête comprenant des questions ouvertes (par exemple, « Que veut dire être gentil ? », « Donne un exemple d'un acte gentil que tu as fait récemment ? ») a été réalisée. Une analyse de contenu qualitative (Hsieh & Shannon, 2005) a été utilisée pour identifier les thèmes courants dans les réponses. Pour chaque étude, la concordance inter-évaluateurs était élevée (> 80%). L'approbation de l'éthique de la recherche universitaire, le consentement parental et du district scolaire, et l'assentiment des étudiants (sous forme verbale pour les jeunes étudiants et sous forme écrite pour les étudiants plus âgés) ont été obtenus pour chacune des trois études.

3.2 Résultats

Les conclusions préliminaires pour les actes de gentillesse des enfants dans toutes les trois études ont révélé des points thématiques communs (voir Tableau 1).

Tableau 1 - Pourcentage des thèmes fréquentes dans les actes bienveillants par étude

Thème*	Étude 1 %	Étude 2 %	Étude 3 %
Les comportements inclusifs (par ex., accueillants, chaleureux)	13	9	-
L'amitié (par ex., activités qui maintiennent les amitiés)	13	60	-

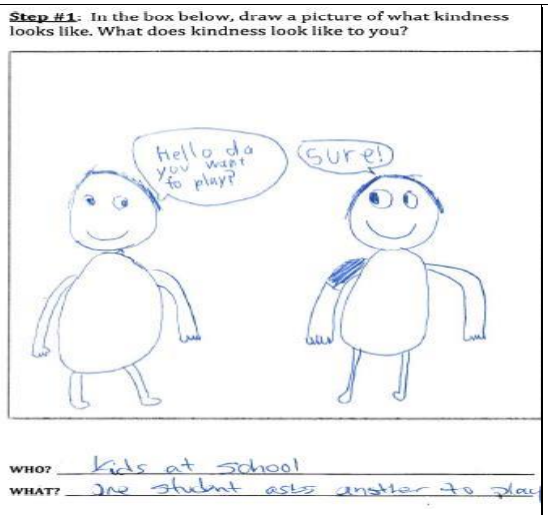
La démonstration du respect (par ex., être poli)	**4**	**12**	**10**
L'aide physique (par ex., aider aux étudiants qui sont tombés)	**24**	**10**	**34**
L'aide émotionnelle (par ex., demander à un étudiant qui pleure s'il va bien)	**10**	**3**	**8**
La protection / le plaidoyer (par ex., défendre des étudiants intimidés)	-	-	9

*Seuls les thèmes les plus courants dans toutes les études sont exprimés.

Dans toutes les études, les actes gentils des enfants reflétaient des thèmes de démonstration de respect aux autres, et d'aide à la fois physique et émotionnelle. Les différences selon le sexe se sont révélées dans les actes de gentillesse des jeunes enfants, et des différences significatives entre les classes scolaires ont été observées dans les actes gentils des enfants plus âgés. Un résumé de chacune des études et des exemples de la perception de la gentillesse des étudiants sont présentés ci-dessous.

RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE #1

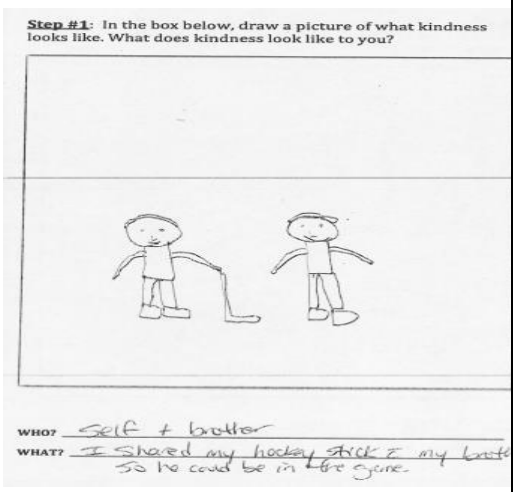
(N = 112, âge M = 6,05, $ÉT$ = 0,85 ; 51% femmes, école maternelle jusqu'à deuxième année). Les constatations ont indiqué que les étudiants percevaient la gentillesse dans le cadre des relations dyadiques, les bénéficiaires de la gentillesse leur étaient familiers, et les actes gentils étaient généralement dirigées vers l'extérieur ; *l'aide physique, l'entretien d'amitiés, l'inclusion des autres* et *l'aide émotionnelle* étaient les thèmes courants dans les dessins. Les garçons dessinaient les actes de gentillesse sous forme d'aide physique davantage que les filles, dont les dessins expliquaient la gentillesse comme l'entretien des relations familiales (pour les constatations complètes de l'étude, voir Binfet et Gaertner, 2015).



Étape #1 : Dans l'encadré ci-dessous, fais un dessin de la gentillesse. Comment la gentillesse te parait-elle ?
Personne 1 : *« Salut, veux-tu jouer ? »*

Personne 2 : *« Bien sûr. »*

Qui ? *Enfants à l'école.*
Quoi ? *Un étudiant demande à un autre de jouer.*



Étape #1 : Dans l'encadré ci-dessous, fais un dessin de la gentillesse. Comment la gentillesse te parait-elle ?
Qui ? *L'étudiant et son frère.*

Quoi ? *J'ai partagé mon bâton de hockey avec mon frère pour qu'il puisse participer au jeu.*



Étape #2 : Dans l'encadré ci-dessous, fais un dessin de quelque chose de gentil que tu as fait à l'école récemment. Qu'as-tu fait pour démontrer de la gentillesse à l'école ?
Personne 1 : « Ça va ? »

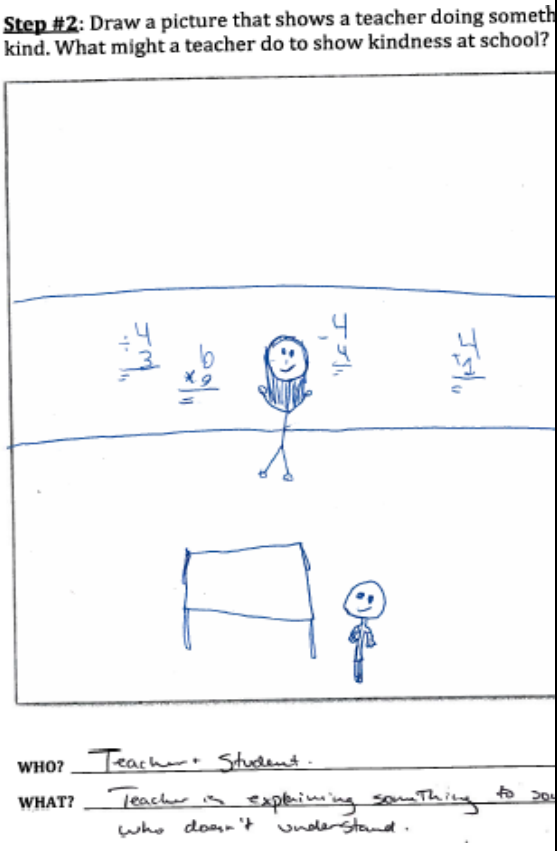


Étape #2 : Dans l'encadré ci-dessous, fais un dessin de quelque chose de gentil que tu as fait à l'école récemment. Qu'as-tu fait pour démontrer de la gentillesse à l'école ?
Qui ? L'étudiant et le professeur.

Personne 2 : « Oui mais je suis blessé. » **Qui ?** L'étudiant et son ami de la maternelle. **Quoi ?** Je l'aide parce qu'il est tombé d'un toboggan.	**Quoi ?** J'aide le professeur en écoutant.

RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE #2

(*N* = 652, âge *M* = 7,40, *ÉT* = 1,21 ; 50% femmes, école maternelle jusqu'à troisième année). En conformité avec les thèmes courants dans l'étude 2, les dessins des actes gentils des étudiants reflétaient des thèmes tel que *l'entretien de l'amitié, l'aide physique* aux autres, et *la démonstration de respect.* Les participants dans cette étude devaient dessiner un acte gentil d'un professeur, et leurs dessins de la gentillesse des professeurs révélaient que les étudiants décrivaient l'enseignement lui-même comme un acte de gentillesse, et que les professeurs démontraient de la gentillesse en aidant les autres physiquement. Dans le cadre des dessins, il n'y avait pas de différences selon le sexe des participants ; cependant, on a identifié des différences dans les thèmes principaux selon la classe scolaire (pour les constatations complètes de l'étude, voir Binfet 2016).

	
Étape #2 : Fais un dessin qui montre un acte gentil d'un professeur. Que pourrait faire un professeur pour démontrer de la gentillesse à l'école ? Élève : *« Pouvez-vous m'aider ? »*	**Étape #2 :** Fais un dessin qui montre un acte gentil d'un professeur. Que pourrait faire un professeur pour démontrer de la gentillesse à l'école ?

Professeur : *« Oui. »* **Qui ?** *Le professeur et l'étudiant.* **Quoi ?** *Le professeur m'aide parce que je n'ai pas compris.*	**Qui ?** *Le professeur et l'étudiant.* **Quoi ?** *Le professeur explique quelque chose à quelqu'un qui ne comprend pas.*

RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE #3

(*N* = 1.753, âge *M* = 10,91, *ÉT* = 1,24 ; 48% femmes, du CM1 à la 4ème).

Le but de cette étude était d'examiner les conceptualisations de la gentillesse des élèves du CM1 à la 4ème (c'est-à-dire leur définition de la gentillesse et un exemple d'un acte de gentillesse qu'ils ont fait). Dans toutes les définitions et tous les exemples de la gentillesse, les thèmes de *l'aide aux autres, la démonstration du respect* et *l'encouragement des autres* étaient les plus dominants. Les résultats de cette étude aident à s'opposer à l'accent traditionnel mis sur la compréhension du comportement antisocial, en affirmant comment les étudiants conceptualisent la gentillesse dans le contexte scolaire (note : manuscrit qui fait actuellement l'objet d'un examen).

<u>Les Définitions de la Gentillesse des Élèves Intermédiaires</u>

1. Qu'est-ce que ça veut dire, être gentil ? ***(Définis la gentillesse).*** *Respectueux et généreux et se préoccuper des émotions et des sentiments des autres.*

1. What does it mean to be kind? (*Define kindness*).

Respectful and giving and caring about other peoples emotions and feelings.

2. Qu'est-ce que ça veut dire, être gentil ? ***(Définis la gentillesse).*** *Aider les gens et être gentil avec tout le monde, même si on ne l'aime pas.*

1. What does it mean to be kind? (*Define kindness*).

To help people and to be nice to everyone including if you don't like them.

3. Qu'est-ce que ça veut dire, être gentil ? ***(Définis la gentillesse).*** *La gentillesse veut dire aider les personnes si elles sont tristes ou blessées, offrir l'aide aux personnes quand elles sont en difficulté, et faire que d'autres personnes se sentent heureuses*

1. What does it mean to be kind? (*Define kindness*).

Kindness means helping people out, if they are sad or hurt, Offering to help people when they are struggling, And making other people feel happy

4.Qu'est-ce que ça veut dire, être bienveillant ? ***(Définis la bienveillance).***

Etre gentil et seulement intimider ses propres frères et sœurs.

1. What does it mean to be kind? (*Define kindness*).

being nice and only bullying your brothers and sisters.

Les Exemples des Actes Gentils des Étudiants Intermédiaires

3. What is an example of kindness YOU have done at school? (*Describe*)

I have seen people lonely, and invited them to have fun with me and my friends. That is an example of kindness. I have done at this school

3.Donne un exemple de gentillesse que TU as fait à l'école ? ***(Décris-le).*** *J'ai vu des personnes seules, et je les ai invitées à s'amuser avec moi et mes amis. Cela est un exemple de gentillesse que j'ai fait à l'école.*

3. What is an example of kindness YOU have done at school? (*Describe*)

We have a special needs girl at our school and I don't know her but she thinks I'm her best friend and I play along and pretend Im her best friend

3.Quel est un exemple de gentillesse que TU as fait à l'école ? ***(Décris-le).*** *Nous avons une fille aux besoins spéciaux dans notre école et je ne la connais pas mais elle pense que je suis son meilleur ami et je joue le jeu et fais semblant d'être son meilleur ami*

3. What is an example of kindness YOU have done at school? (*Describe*)

I've held the door open if someone was carrying a heavy object. Little things make a difference.

3. Quel est un exemple de gentillesse que TU as fait à l'école ? *(Décris-le).*
J'ai tenu la porte si quelqu'un portait un objet lourd. Les petites choses font la différence.

Conclusion

Une analyse des thèmes récurrents des actes de gentillesse décrits par les participants montrent que trois thèmes sont partagés dans les trois études présentées dans ce chapitre : 1) l'aide physique ; 2) la démonstration de respect ; et 3) l'aide émotionnelle. Les jeunes élèves du primaire semblent accorder plus d'importance aux actes gentils qui se concentrent sur l'inclusion des autres et sur l'entretien d'amitiés que les élèves plus âgés, qui soulignent davantage la défense des autres.

Ces premiers résultats permettent d'apporter de nouvelles informations aux professionnels et aux chercheurs intéressés par la pédagogie et la recherche du développement des comportements prosociaux des étudiants. Les éducateurs et les parents qui cherchent à renforcer les actes gentils des étudiants peuvent, à l'aide des résultats présentés ici, reconnaitre la gentillesse des étudiants et le fait qu'ils démontrent de la gentillesse de diverses façons. Les conclusions des études présentées ici renforcent les données issues de la psychologie positive et de l'éducation positive. Ces domaines dont un des objectifs est d'identifier les forces et les caractéristiques positives des individus trouveront des éléments pertinents dans l'identification de comment les étudiants se comportent d'une manière prosociale plutôt qu'antisociale. Ces résultats encouragent également les efforts de ces enseignants et parents favorables au développement des comportements qu'ils veulent voir chez les enfants plutôt qu'à la restriction ou la punition des comportements indésirables.

Les résultats de ces études donnent également des informations aux chercheurs qui veulent identifier plus précisément comment les étudiants manifestent de la gentillesse à l'école. Néanmoins des travaux complémentaires sont nécessaires afin d'appréhender les effets de programme d'intervention pour le développement de la gentillesse et la bienveillance sur les perceptions et descriptions des élèves. Le travail présenté ici représente une vue naissante des conceptualisations de la gentillesse par les jeunes étudiants de l'école publique mais des recherches complémentaires sont nécessaires afin de mieux comprendre comment la gentillesse devient quelque chose de désirable et recherchée par ces jeunes.

Conclusion et perspectives

Pour conclure, la recherche sur la gentillesse et la bienveillance à l'école en est encore à ses balbutiements. Des études plus approfondies doivent encore être réalisées. L'objectif de ce chapitre était de faire un premier état des lieux théoriques des définitions de la gentillesse, bienveillance et altruisme et de présenter les premières représentations des enfants de la

gentillesse. Ainsi, la gentillesse a été définie en tant qu'actes motivés par de l'altruisme. Cependant, tous ces actes de gentillesse et d'altruisme n'ont pas pour seule motivation le bien-être de l'autre. La recherche de satisfaction personnelle peut aussi être une raison d'engager de tels comportements. Néanmoins, il apparaît que si ces comportements sont réalisés dans le but de satisfaire la valeur individuelle qu'est la bienveillance, l'objectif pourrait alors être uniquement le bien-être de l'autre. Mais de nombreuses questions se posent encore. De par sa définition même comme valeur, la bienveillance semble être un état désirable. Mais quels sont les enjeux d'une école bienveillante ? Jellab & Marsollier (2018) répondent à cette question par la réussite de tous et le bien-être des élèves. Cette réponse, aussi pertinente qu'elle soit, demande à être étayée par des recherches scientifiques. Quel est l'impact de la bienveillance sur les relations sociales et en particulier à l'école sur le climat de classe ? Quelles relations entretiennent la bienveillance et la satisfaction à l'école ? Quelles conséquences pour la motivation des élèves ?

Des études complémentaires sont actuellement en cours afin tout d'abord d'avoir une mesure de la bienveillance scolaire en français et de vérifier le lien intuitif entre bienveillance, climat de classe et motivation.

Références bibliographiques

Anik, L., Aknin, L. B., Norton, M. I., & Dunn, E. W. (2009). Feeling good about giving: The benefits (and costs) of self-interested charitable behavior. *Harvard Business School Marketing Unit Working Paper*. 10. 12.

Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological inquiry*. *2*(2). 107-122.

Bernardin, J. (2013). La bienveillance en éducation. Présenté aux assises de l'Education, Saint-Etienne-du-Rouvray.

Binfet, J. T. (2015). Not-so Random Acts of Kindness: A Guide to Intentional Kindness in the Classroom. *International Journal of Emotional Education*. *7*(2). 49-62.

Binfet, J. T., & Gaertner, A. (2015). Children's conceptualizations of kindness at school. *Canadian Children. 40*. 27-39.

Binfet, J. T. (2016). Kindness at School: What Children's Drawings Reveal About Themselves, Their Teachers, and Their Learning Communities. *Journal of Childhood Studies*. *41*(2). 29-42.

Boehm, J. K., & S. Lyubomirsky. (2009). The promise of sustainable happiness. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (p. 667- 677). Oxford, UK: Oxford University Press.

Buchanan, K. E., et Bardi, A. (2010). Acts of kindness and acts of novelty affect life satisfaction. *The Journal of social psychology*. *150*(3). 235-237.

Deschamps, J. F., et Finkelstein, R. (2012). Existe-t-il un véritable altruisme basé sur les valeurs personnelles ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*. 1. 37-62.

Einarsdottir, J., Dockett, S., et Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care. 179.* 217-232.

Eisenberg, N., Fabes, R., et Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 646-718). New York, NY: Wiley.

Friis, A. M., Johnson, M. H., Cutfield, R. G., et Consedine, N. S. (2016). Kindness matters: a randomized controlled trial of a mindful self-compassion intervention improves depression, distress, and HbA1c among patients with diabetes. *Diabetes Care*. *39*(11). 1963-1971.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., et Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology. 51*(1). 44-51.

Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., et Wyss, T. (2012). The good character at work: An initial study on the contribution of character strengths in identifying healthy and unhealthy work-related behavior and experience patterns. *International archives of occupational and environmental health*. *85*(8). 895-904.

Greater Good in Action. (n.d.). *Three ways for schools to help kids cultivate kindness*. Récupéré de http://greatergood.berkeley.edu/article/item/three_ways_schools_kindness.

Harbaugh, W. T., Mayr, U., et Burghart, D. R. (2007). Neural responses to taxation and voluntary giving reveal motives for charitable donations. *Science*. *316*(5831). 1622-1625.

Hsieh, H. F. et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research. 15,* 1227-1288.

Jellab, A. (2018). Parier sur la bienveillance pour une école de la réussite. in C. Marsollier et A. Jellab, *Bienveillance et bien-être à l'école* (p. 17-56). Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault.

Kerr, S. L., O'Donovan, A., et Pepping, C. A. (2015). Can gratitude and kindness interventions enhance well-being in a clinical sample?.*Journal of Happiness Studies. 16*(1). 17-36.

Layous, K., et Lyubomirsky, S. (2014). The how, why, what, when, and who of happiness: Mechanisms underlying the success of positive activity interventions. *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides*. 473-495.

Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., et Lyubomirsky, S. (2012). Kindness counts: Prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *PloS one*. 7(12), e51380.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., et Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of general psychology*. *9*(2). 111.

Marsollier, C. (2018). De la nécessité d'accorder toute sa valeur éthique à la bienveillance active in C. Marsollier et A. Jellab, *Bienveillance et bien-être à l'école* (p. 57-80). Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault.

Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Heutte, J. et Besanson, M. (2014). Wellbeing, Motivation and Student Achievement. *Book of abtracts of the International Conference on Applied Psychology*. Paris. 9-13 juillet.

Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., et Fredrickson, B. L. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. .*Journal of Happiness Studies. 7*(3). 361-375.

Pellegrin-Romeggio, F., Diné, S., et Bruyere, C. (2016. July). La bienveillance, une nouvelle forme de management pour la Grande Distribution ? In RIODD 2016.

Peterson, C., et Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.

Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International journal of behavioral medicine*. *12*(2). 66-77.

Pressman, S. D., Kraft, T. L., et Cross, M. P. (2015). It's good to do good and receive good: The impact of a 'pay it forward'style kindness intervention on giver and receiver well- being. *The Journal of Positive Psychology. 10*(4). 293-302.
Random Acts of Kindness Foundation (2017). *Kindness in the classroom.* Récupéré de: https://www.randomactsofkindness.org/for-educators#our_approach
Réto, G. (2016). Le caring, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*. 40.
Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*. 42.
Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie positive. Bruxelles: De Boeck*. 273-312.
Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*. 47(4). 929-968.
Wright, S. (2007). *Graphic-Narrative Play: Young Children's Authoring through Drawing and Telling*. International Journal of Education & the Arts. 8(8). 1-28.

Bilan et conclusion : Ce chapitre d'ouvrage de 2019 met en exergue le hiatus entre la prescription de la bienveillance à l'école par les législatifs français et le manque de définition claire à laquelle se référer. Il débute donc par une proposition de définition de la bienveillance en général (valeur, antécédent des comportements de gentillesse, visant le bien-être d'autrui). Il reconnait ensuite l'inadéquation de cette définition à la bienveillance à l'école, terme englobant la perspective des élèves, des enseignants et des autres acteurs de la communauté éducative, et souligne la nécessité de se doter d'un outil de mesure francophone permettant l'exploration des bénéfices et conditions de la bienveillance dans un établissement. Depuis la parution de ce chapitre, la bienveillance, et en particulier la bienveillance à l'école, ont fait l'objet de nombreux travaux de conceptualisation comme exposé dans la section I de cette thèse. A l'instar de la conceptualisation de bienveillance en général, la bienveillance à l'école peut se définir de manière restreinte, ne soulignant qu'une dimension, ou de manière plus large (Wibowo & Ayriza, 2023).

V.1.2. Concept de perception de la bienveillance à l'école ou *school kindness*

Dans une revue systématique de la bienveillance à l'école, Wibowo et Ayriza (2023) montrent que celle-ci est définie tantôt comme les activités (comportements, paroles) d'aide et de soutien émotionnel (dimension comportementale), tantôt comme les émotions et les cognitions reflétant tendresse et générosité (dimensions cognitive et affective) et tantôt selon sa finalité, soit

le développement personnel de l'élève ou l'établissement de relations saines, correspondant dès lors davantage à la dimension intentionnelle.

La bienveillance à l'école selon Binfet et al. (2016) correspond à l'évaluation par l'élève de la prévalence de la bienveillance des enseignants, des autres adultes de l'établissement et des autres élèves, mais aussi de son évaluation de la valorisation de la bienveillance au sein de l'établissement envisagée dès lors comme norme. Elle s'appréhende notamment à travers la manière dont les individus de la communauté scolaire s'intéressent aux autres et s'en soucient. Elle envisage également à quel point la prosocialité y est encouragée (Lee & Huang, 2021). Elle devient alors une dimension du climat scolaire (Binfet et al., 2016).

La bienveillance à l'école a été également discutée en termes de *school caring climate* (Newton et al., 2007) qui s'enracine dans les travaux anglo-saxons du *care* et qui correspond à l'évaluation par l'élève du sentiment de sécurité dans les relations, d'encouragement et de valorisation fourni par son environnement scolaire (Newton et al., 2007). Cette définition se focalise donc sur l'aspect affectif tandis que la définition de Binfet et al. (2016) est plus globale.

En 2019, Datu et Park notaient le faible nombre d'études sur la perception de bienveillance à l'école et de ses conséquences en particulier. Les travaux se sont depuis démultipliés et montrent un cortège de corrélats positifs associé au concept (Paquet et al., 2023).

Parallèlement à l'étude de l'appréhension globale de la bienveillance à l'école à travers le concept de *school kindness,* l'étude de la bienveillance spécifique dont fait preuve l'enseignant a également connu un essor particulier.

V.2. Bienveillance de l'enseignant

Un examen de la littérature de la conceptualisation de la bienveillance de l'enseignant permet d'observer deux tendances : l'une de sa définition et l'autre de son opérationnalisation.

V.2.1. Définition de la bienveillance de l'enseignant selon les différentes perspectives.

La perspective conséquentialiste (Pfattheicher et al., 2022) est retrouvée chez Newton et al. (2007) pour qui la bienveillance de l'enseignant correspond au sentiment de l'élève de sécurité dans la relation et globalement de son sentiment d'être valorisé en tant qu'individu et en tant qu'apprenant.

Adoptant une perspective motivationnelle (Pfattheicher et al., 2022), Kosanitis et Latte (2017, p. 4) font de la bienveillance « la préoccupation sincère de l'enseignant pour le bien-être et l'apprentissage de ses étudiants ». Ils rejoignent ainsi la perspective intentionnelle décrite par di Batistta et al. (2021) pour définir la bienveillance, qui est l'évaluation par l'élève des « bonnes » intentions de l'enseignant.

La plupart des auteurs définissent la bienveillance de l'enseignant selon une perspective substantielle en mettant l'accent sur une ou plusieurs de ses dimensions. Ainsi, pour Doré-Côté (2007), la bienveillance est caractérisée par une relation empreinte de chaleur reposant principalement par l'attention et la disponibilité à l'élève (dimension cognitive). Marsollier (2018a) va davantage insister sur les valeurs en énonçant que la bienveillance repose sur trois principes fondamentaux : le respect de l'élève, l'acceptation de ses limites actuelles et la croyance en son éducabilité. Virat (2014) cible la dimension affective (Réto, 2018) en évoquant le terme d'amour compassionnel chez l'enseignant. En référence à Sprecher et Fehr (2005) et Virat (2014), l'amour compassionnel peut être appréhendé comme les dispositions mentales (les sentiments, les cognitions) ainsi que les comportements focalisés sur le soin de l'autre, le sentiment d'être concerné par l'autre, la tendresse, avec une tendance au soutien et à la compréhension. L'amour compassionnel se distingue de la bienveillance de l'enseignant car cette dernière minimiserait la charge émotionnelle de la relation (Réto, 2018).

La dimension dispositionnelle est associée à la dimension motivationnelle chez trois auteurs. La bienveillance est alors conçue comme une disposition affective qui vise le bien et le bonheur de l'autre (Numa-Bocage, 2021) ou encore comme « une disposition, proche de l'empathie, qui vise non seulement à protéger [autrui] mais aussi à favoriser son épanouissement et à rechercher son bien-être, avec l'idée d'une posture morale associée » (Piot, 2018, parag 6). Enfin comme introduit précédemment, Masson (2020) propose également une définition établie sur une perspective dispositionnelle (attitude positive envers autrui, capacité à discerner le bien de l'autre) et une perspective motivationnelle (une volonté de prendre soin, de porter une attention à chacun, de tenir compte des affects).

Il est à souligner que la perspective comportementale dans la bienveillance de l'enseignant n'apparaît pas explicitement. Cela s'explique peut-être par la difficulté de traduire la bienveillance en actions puisqu'elle se manifeste dans une incarnation très fine, de toutes petites choses (Réto,

2018). Elle va au-delà de gestes techniques car en relation avec une conception de l'autre. Cependant cette perspective comportementale transparaît chez les auteurs s'attachant à opérationnaliser la manière dont la bienveillance de l'enseignant se traduit.

V.2.2. Opérationnalisation de la bienveillance de l'enseignant

La bienveillance de l'enseignant semble se manifester de différentes manières.

Tout d'abord, l'enseignant bienveillant s'intéresse globalement à ce que l'élève pense, souhaite ou ressent (Bielefeldt, 2024). Il prend en compte ses besoins et son bien-être (Réto, 2019), notamment ses besoins psychologiques fondamentaux (Shankland et al., 2018), ce qui suppose une écoute active (Bielefeldt, 2024) pour reconnaître ses affects en général et comprendre ses difficultés ou ses problèmes (Bielefeldt, 2024 ; Numa-Bocage, 2021 ; Réto, 2018), pour accepter son point de vue (Réto, 2018).

De surcroît, il adapte le contenu (Bielefeldt, 2024) de ses leçons, exercices et évaluations en s'appuyant sur la différenciation pédagogique (Masson, 2019 ; Réto, 2018) pour mettre les élèves en situation de réussite (Masson, 2019). Le feed-back de l'évaluation est ciblé sur les progrès de l'élève plutôt que sur les attendus institutionnels (Bielefeldt, 2024 ; Réto, 2018) et l'erreur est envisagée comme une ressource permettant le progrès (Bielefeldt, 2024).

Il aide également l'élève à développer ses possibilités car il a confiance en son potentiel (Numa-Bocage, 2021) et croit en sa réussite (Bielefeldt, 2024).

Pour finir, il facilite les relations interindividuelles (Numa-Bocage, 2021) en mettant en place des tâches coopératives (Masson, 2020) ou en incitant les élèves à faire preuve de bienveillance entre eux par exemple à travers la valorisation de leurs forces personnelles dans des temps dédiés (Bielefeldt, 2024).

Ainsi, l'opérationnalisation de la bienveillance de l'enseignant s'attache à décrire comment elle peut se traduire pédagogiquement. Dans cette optique, le concept de climat motivationnel correspondant à des comportements soutenant ou non les besoins fondamentaux (e.g., Sarrazin et al., 2006) pourrait apporter des éléments complémentaires.

V.2.3. Opérationnalisation de la bienveillance de l'enseignant via le soutien des besoins fondamentaux

Introduction : Le chapitre d'ouvrage à suivre peut être retrouvé sous la référence : Paquet., A., Fenouillet, F., Paquet, Y., (2021). Quelle place pour la motivation dans la réussite des élèves ? Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Grand Manuel de la Psychologie Positive : Fondements, théories et champs d'intervention* (p. 429-443). Dunod.

Il repose sur la façon dont l'enseignant, facteur environnemental, peut susciter la motivation autonome de ses élèves dans les apprentissages via la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux ou facteur individuel, en manifestant de la bienveillance. La bienveillance de l'enseignant est d'abord définie en référence à la définition de la bienveillance en général (valeur visant le bien-être d'autrui, Paquet et al., 2019) puis déclinée au travers de comportements soutenant les besoins fondamentaux pendant les différents temps pédagogiques. Enfin, les processus théoriques impliqués dans les bénéfices de la bienveillance de l'enseignant sur le bien-être et la réussite des élèves sont explorés.

Quelle place pour la motivation dans la réussite des élèves ?

PAQUET Annie

Université Paris Nanterre

FENOUILLET Fabien

Université Paris Nanterre

PAQUET Yvan

Université de la Réunion

Résumé court :

La motivation de l'élève est associée à sa réussite scolaire. Ce chapitre souligne l'interdépendance motivationnelle élève-enseignant. Il met l'accent sur la bienveillance de l'enseignant, tant sur ses manifestations (sous l'angle de la TAD) que sur ses processus.

Résumé long :

La motivation de l'élève est associée à sa réussite à l'école. Cette évidence empirique est ici approfondie via la littérature existante sur différents concepts et théories motivationnels. Après une vue d'ensemble de la motivation, telle qu'est est présentée dans le modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2016), la théorie de l'autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985), dans ses rapports entre motivation et réussite, est exposée. Ces rapports ne peuvent être appréhendés que sous l'angle d'une interdépendance motivationnelle entre l'élève et son environnement qui crée (ou pas) les conditions propices à la réussite. L'enseignant devient alors la pierre angulaire du rapport entre la motivation de l'élève et sa réussite. En effet, il transmet un cadre motivationnel en même temps qu'il en est constitutif. C'est toute la complexité de la notion de bienveillance de l'enseignant, qui favorise la motivation autonome de ses élèves, en incarnant lui-même ce qu'il souhaite transmettre, et concourt parallèlement à la satisfaction des trois besoins fondamentaux de l'élève.

Mots clés : motivation, réussite scolaire, motivation autodéterminée, bienveillance, besoins fondamentaux

Questions

1) En quoi la motivation apparaît comme un concept à plusieurs facettes ?
2) Quelles sont les conséquences d'une motivation autodéterminée de l'élève à l'école ?
3) Dans le cadre de la TAD, comment peut-on définir un enseignant bienveillant ?

Introduction

Motivation et réussite scolaire… deux termes tellement indissociés qu'ils en deviennent presque synonymes pour de nombreuses personnes. Il est désormais clair que la motivation de l'élève est associée à sa performance (Mo, 2019 ; Koca, 2016). Ce constat reste à relativiser de par la présence de plusieurs éléments. Le premier réside dans la pluralité des motivations décrites dans la littérature et notamment dans la théorie de l'autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985) ainsi que dans le modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2016). Les différentes formes de motivation de l'élève ont des conséquences différentes sur les résultats scolaires (performances, bien-être, orientations de but, etc, Howard, Bureau, Guay, Chong & Ryan, 2020). Le second est relatif aux relations sociales dans le système scolaire. La motivation et la réussite sont dépendantes d'autres facteurs tels que l'enthousiasme des parents et de l'enseignant (Jungert, Levine & Koestner, 2020) ou une relation élève-enseignant positive (Koca, 2016) ou encore les émotions ressenties par l'élève, les émotions positives entraînant une spirale ascendante vertueuse à de nombreux points de vues (Frederickson, 2001). Or, ces émotions si personnelles ou singulières qu'elles soient, sont corrélées avec le support apporté par l'enseignant (Lei, Cui & Chiu, 2018). Ces facteurs non exhaustifs démontrent, si besoin était, l'étendue de la complexité de la relation entre motivation et réussite scolaire.

Tout d'abord, une vue d'ensemble sur la motivation sera exposée, différenciant la motivation considérée comme un état, de la motivation considérée comme un processus, telle qu'est est présentée dans le modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2016). Ce modèle permet d'expliquer le rapport entre les concepts et les théories motivationnelles. La suite du chapitre sera consacrée à l'une d'entre elles, la théorie de l'autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985). La dernière partie du chapitre est consacrée à une attitude importante pour la motivation de l'élève : la bienveillance. Cette dernière est mise en relation avec les apports de la TAD et permet d'apporter des éléments de compréhension sur les processus sous-jacents de la réussite scolaire.

I) La motivation en quelques lignes

Le terme de motivation a été introduit en psychologie au milieu du 20éme siècle pour expliquer le dynamisme du comportement. Avant cette introduction, les auteurs parlaient principalement d'instinct (James, 1890), terme qui reste encore utilisé par exemple quand on parle d'instinct de conservation ou maternel. Bien que l'instinct soit maintenant rarement utilisé pour parler de la motivation humaine, il a introduit une conception qui perdure encore actuellement. Le concept d'instinct laisse supposer que la motivation serait un état, autrement dit qu'on serait ou qu'on ne serait pas motivé, tout comme on aurait ou pas l'instinct maternel par exemple. Ainsi, il y aurait des individus qui seraient motivés et d'autres qui ne le seraient pas. Pour l'expliquer, les théoriciens de l'époque proposaient des listes d'instincts plus ou moins longues qui ont d'ailleurs, pour certains, beaucoup évolué (pensons à l'instinct de chasse de James en 1890).

> Définition
>
> La motivation est un terme valise recouvrant une complexité considérable de concepts intervenant entre le motif et le résultat d'une action.

Le concept d'instinct a cessé peu à peu d'être utilisé par les psychologues mais reste un concept majeur de la psychologie animale. Vers le milieu du 20éme siècle, de nombreux autres concepts ont émergé comme celui très connu de besoin (Maslow, 1943) et d'autres un peu moins comme le drive (Hull, 1954). L'utilisation du terme motivation n'a pas marqué d'une croix blanche

une nouvelle découverte en psychologie humaine, mais, plutôt, l'émergence, à partir des années 1950, d'une conception commune à différentes notions. Il existe actuellement de nombreux concepts et théories dans ce qu'il est possible d'appeler, le champ de la motivation. En plus de notions d'instinct et de drive, on peut citer l'intérêt, le but, la valeur, le *flow*, les motifs ou encore la volonté. La motivation est donc un terme valise qui peut être utilisé en lieu et place d'autres termes qui visent à expliquer la même chose avec des approches différentes. La conception de la motivation en tant qu'état, conduit à se dire que les nouveaux concepts introduits suite aux instincts correspondent à différents états, mais ce n'est pas tout à fait le cas. Les années 1950 ont été marquées par l'émergence de la psychologie cognitive ce qui a sans doute contribué à mettre en évidence une articulation possible entre ces états pour expliquer un processus. La motivation en tant que processus introduit l'idée qu'elle évolue en fonction des situations. De plus, alors que la motivation état est uniquement liée à l'individu, la motivation processus peut prendre son origine dans les paramètres de la situation. La motivation état suppose, en quelque sorte, de « relever le compteur » motivationnel de l'individu afin d'évaluer sa motivation. La motivation processus considère que la motivation est fluctuante et situationnelle, il est donc possible d'agir sur les paramètres de la situation pour agir sur elle. Les théories les plus anciennes, comme celles qui expliquent que la motivation est un besoin ou un instinct, considèrent que la motivation est un état. Pour ces théories, l'essentiel est de repérer le niveau de la ou des différentes formes de motivations qui sont définies par la théorie. Les théories plus récentes vont prendre en compte certaines variables qui participent au processus motivationnel et qui peuvent être internes ou externes à l'individu sans qu'elles puissent être qualifiées d'état motivationnel. Par exemple, le type ou niveau de récompense, la probabilité d'échec ou de réussite, la difficulté de l'activité vont expliquer la fluctuation de la motivation ou d'une variable qui est supposée lui être fortement liée, telle que la performance. Bien entendu, il existe des théories qui vont combiner les deux conceptions.

On peut comptabiliser actuellement plus d'une centaine de théories motivationnelles (Fenouillet, 2016). Certaines ont un poids plus important que d'autres mais aucune ne rend compte de tous les aspects de la motivation. Le modèle intégratif est une synthèse possible de ces 101 théories motivationnelles en s'appuyant sur les concepts qu'elles utilisent pour expliciter la nature de la motivation. En articulant ces concepts, il est possible de mettre en évidence qu'ils ne se situent pas tous au même niveau (instinct et besoin par exemple) et qu'ils sont ordonnables en fonction d'un ordre d'apparition. Par exemple, le besoin préexiste au but qui lui-même est supposé se « produire » avant le choix. Il devient donc possible d'établir une sorte de processus motivationnel permettant d'articuler les concepts motivationnels entre eux.

En procédant de la sorte, il serait cependant difficile de mettre en évidence un processus résumant la motivation dans sa globalité. Par ailleurs, on peut facilement s'apercevoir que les théories ne réinventent pas la roue à chaque fois. Elles font des emprunts à d'autres pour nombre d'entre elles. Il est ainsi possible de regrouper les concepts par famille ou ensemble conceptuel.

Le modèle intégratif repose sur sept ensembles conceptuels qui sont articulés pour former un processus. La figure 1 permet à la fois de présenter ces sept ensembles mais aussi leur articulation.

Les deux premiers ensembles, celui des motifs, représente le cœur de la motivation. En effet, fondamentalement, la motivation explique pourquoi l'individu fait ou ne fait pas quelque chose. Les motifs donnent cette explication. Les motifs permettent donc de caractériser la motivation, de lui donner un nom. Il existe d'innombrables motifs à nos actions mais les théories

motivationnelles permettent d'établir des catégories de motifs qui peuvent définir une forme de motivation particulière.

Les motifs primaires comprennent deux grandes catégories, les instincts et les besoins qui sont postulés par les théories comme étant préexistants à d'autres motifs considérés comme secondaires. Les douze motifs secondaires du modèle intégratif sont, là aussi, des catégories qui vont permettre d'assembler des concepts différents qui parlent d'une réalité psychologique assez proche. Par exemple, la valence peut être considérée comme une forme de valeur, concept qui fait partie des 12 motifs secondaires.

Cependant, il ne suffit pas d'avoir un motif pour agir et encore moins pour parvenir au résultat. Dans le domaine scolaire, on pourrait dire qu'il ne suffit pas d'être motivé pour réussir. Du motif au résultat, différentes théories motivationnelles ont mis en évidence la présence de variables intermédiaires qui sont, elles aussi, affichées sur la figure 1. Il serait trop long de présenter ces différents ensembles dans le cadre de cette courte présentation du concept de motivation, les lecteurs intéressés peuvent se reporter à Fenouillet (2016). Ces différents ensembles permettent cependant de mettre en évidence que s'il est important d'établir la motivation/ le motif, celui-ci ne produira l'effet escompté qu'à travers un processus.

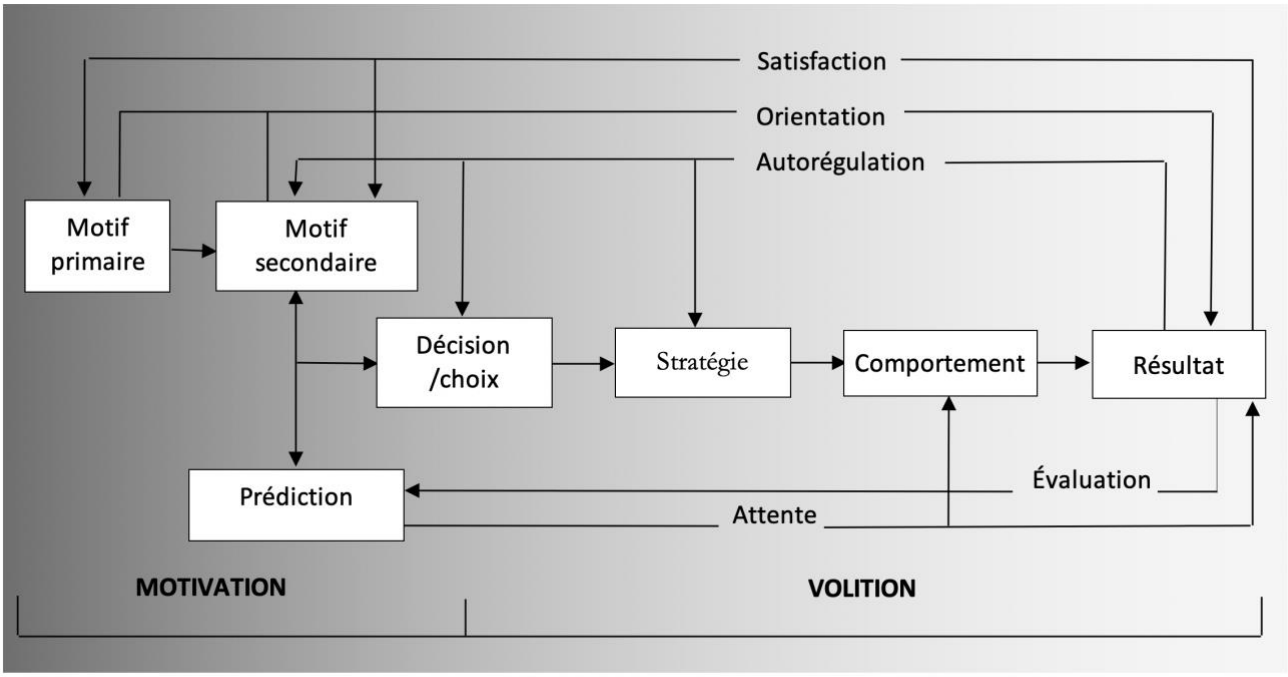


Figure 1. Modèle intégratif de la motivation

Cette brève introduction du concept de motivation ne doit pas faire perdre de vue qu'il s'agissait ici principalement d'introduire ce concept pour mieux comprendre son implication dans le monde scolaire. La théorie de l'autodétermination s'avère être une théorie particulièrement intéressante à ce niveau. Elle propose un éclairage particulièrement pertinent des besoins ainsi que des motifs intrinsèque et extrinsèque. En tant que théorie moderne de la motivation, elle permet

également d'expliquer comment l'environnement est à même de modifier ces motifs et d'atteindre de nombreux résultats.

II) La théorie de l'autodétermination et réussite scolaire

La motivation et la réussite scolaire semblent souvent associées dans les idées collectives. Ainsi, « En général, les parents et les enseignants considèrent que la présence ou l'absence de motivation est associée à la réussite scolaire » (Guay & Lessard, 2016, p 251). Pour Martin-Krumm et Boniwell (2015), dès qu'il s'agit d'expliquer la réussite ou l'échec de l'élève, une des premières raisons invoquées est leur motivation ou leur absence de motivation.

Depuis plusieurs années, la théorie de l'autodétermination (TAD, Deci et Ryan, 1985) constitue le cadre de référence pour explorer les liens entre motivations et réussite scolaire. Ainsi, les premiers travaux s'intéressaient à l'impact de l'environnement sur la motivation intrinsèque qui se retrouve dans le plaisir inhérent à l'action accomplie et non pas pour d'éventuelles conséquences positives ou d'évitement de conséquences négatives (Sarrazin, Pelletier, Deci & Ryan, 2011). Ces premiers résultats montraient ainsi l'impact négatif de la récompense sur la motivation intrinsèque et positif des feed-back positifs axés sur la compétence.

La suite des travaux sur la TAD s'attachait à comprendre les différentes formes que pouvait revêtir la régulation des comportements par l'environnement. On retrouve cette forme de motivation lorsque l'action est accomplie en vue d'un résultat particulier, à des fins plus ou moins personnelles. Ces travaux ont permis d'aboutir à un modèle plus heuristique, qui tout en opposant motivation autonome et motivation contrôlée, termes se substituant ainsi aux motivations intrinsèque et extrinsèque (Sarrazin, Pelletier, Deci & Ryan, 2011), propose un continuum de la motivation plutôt qu'une opposition intrinsèque/extrinsèque (voir le schéma du continuum de motivation dans le chapitre 32 de Paquet et Paty dans cet ouvrage).

Ce continuum des différentes formes de régulations propose donc des comportements décrits comme autodéterminés (ou autonomes) associés aux régulations intrinsèque, intégrée et identifiée et des comportements non-autodéterminés (ou contrôlés) associés à l'amotivation, la régulation externe et introjectée.

Les conséquences positives, vertueuses, épanouissantes des motivations autodéterminées dans le contexte scolaire ont été largement documentées. Pour revue, voir Guay et Lessard (2016) qui distinguent 1) des conséquences comportementales en termes de persévérance et de réussite scolaire, 2) des conséquences cognitives en termes mnésiques, de challenge cognitif, de niveau de traitement de l'information (superficiel ou profond) et l'utilisation de stratégies métacognitives (attention, autoévaluation, planification) et 3) des conséquences affectives en termes d'émotions positives, de plaisir, de satisfaction à l'école, de moindre anxiété et de bien-être subjectif avec des nuances concernant la motivation introjectée qui semble avoir un coût affectif non négligeable pour l'élève car corrélée à l'anxiété.

Définition

La motivation autonome de l'élève est un facteur de réussite scolaire mais doit être envisagée dans une interrelation entre les motivations d'autruis significatifs mettant notamment en place un climat soutenant l'autonomie.

Il existe donc des évidences théoriques et empiriques reliant directement motivation autonome de l'élève et réussite scolaire. Ce lien n'étant plus à démontrer, il s'agit de se demander comment nourrir cette motivation autonome ?

Certes, la théorie de l'autodétermination postule que l'être humain est motivé de manière intrinsèque à apprendre, à découvrir, à se développer. Mais force est de constater que l'enfant n'est pas toujours motivé comme élève. Quels pourraient donc être les déterminants de la motivation de l'élève ?

Dans un premier temps, la motivation de l'enseignant peut être prise en considération. D'après l'étude de Radel, Sarrazin, Legrain et Wild (2010), il existe une sorte de contagion motivationnelle de l'enseignant vers l'élève. Leur étude s'intéresse aux motivations intrinsèques *vs* extrinsèques. Elle montre que l'élève fait des inférences sur le type de motivation de l'enseignant qui transmet un contenu de cours. A partir du moment où il suppose une motivation intrinsèque chez l'enseignant, il a tendance à adopter lui-même le même type de motivation et plus encore, à propager cette motivation à un nouvel élève à qui il doit transmettre le même contenu.

Dans un second temps, l'influence de l'environnement doit être prise en compte, plus particulièrement, l'impact du soutien à l'autonomie des parents, de l'enseignant et des pairs (Guay et Lessard, 2016). Soutenir l'autonomie de l'élève, c'est reconnaître et considérer son point de vue et ses sentiments, c'est aussi lui procurer des informations utiles et signifiantes et enfin, lui offrir la possibilité de faire des choix (Moreau & Mageau, 2013). S'appuyant sur des travaux antérieurs, Sarrazin, Cheval et Isoard-Gautheur (2016) décrivent des « styles relationnels » de l'intervenant opposant un « style soutenant l'autonomie » favorisant des motivations autonomes et un style « contrôlant » favorisant des motivations contrôlées qui seraient des styles indépendants. Cependant, favoriser la motivation intrinsèque dans les activités scolaires semble plus complexe car « force est de reconnaître que la plupart des tâches scolaires ne sont pas intrinsèquement intéressantes » (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006). Ces auteurs plaident donc pour le développement d'une motivation autodéterminée, regroupant les motivations intrinsèques, identifiée et intégrée. Cette motivation autodéterminée semble pouvoir être catalysée par trois attitudes de l'enseignant : 1) soutien de l'autonomie de l'élève en lui offrant des choix 2) justification de l'utilité des activités scolaires et 3) reconnaissance des émotions et ressentis des élèves en faisant preuve d'empathie envers eux et de chaleur (Assor, Kaplan et Roth, 2002 ; Ryan et Grolnick, 1986, cités par Sarrazin et al., 2006). Ces trois types de comportements pourraient alors être des caractéristiques des enseignants appelés « bienveillants » ?

III) La bienveillance de l'enseignant : son impact sur la motivation et la réussite scolaire

La bienveillance de l'enseignant est devenue un terme incontournable depuis la loi de Refondation pour l'école de 2013. De manière générale, la bienveillance est une valeur qui vise le bien-être d'autrui ; elle crée un état motivationnel appelé altruisme ; elle se manifeste ensuite par des actes de gentillesse (Paquet, Binfet et Paquet, 2019). Dit autrement, la bienveillance est une croyance personnelle, dérivée de croyances sociales, qui oriente l'individu vers l'action prosociale et lui accorde une valence positive. Ces actions prosociales sont des actes de gentillesse. Dans le domaine scolaire, ces actes de gentillesse sont multiformes. Avec Réto (2017), c'est un ensemble de petits signes concrétisés par une expression, le plus souvent du visage (un air, un sourire, un regard). C'est aussi un ensemble de petits gestes caractérisés par l'ouverture à l'autre. C'est enfin un ensemble de petits « mots » caractérisés dans le langage par un ton particulier ou plus franchement par une parole gentille. Marsollier (2018, p 66-67) fait de son côté une liste

d'exemples d'attitudes de bienveillance. C'est, par exemple, « formuler une parole chaleureuse d'accueil et de bienvenue » lors de l'accueil en classe des élèves. C'est aussi « adapter sa voix aux interventions individuelles ». C'est encore proposer des exercices de mobilisation de l'attention.

Définition

La bienveillance est une croyance personnelle, dérivée de croyances sociales, qui oriente l'individu vers l'action prosociale et lui accorde une valence positive. Ces actions prosociales sont des actes de gentillesse (plus consensuellement appelées attitudes ou comportements bienveillants. Appliquée à l'enseignant, elle nourrit les besoins fondamentaux des élèves dans le cadre de la TAD (Deci & Ryan, 1985).

La bienveillance scolaire est dans la lignée de l'éducation positive et entretient des relations étroites avec la théorie des besoins fondamentaux de Deci et Ryan (2014). En effet, Shankland, Bressoud, Tessier et Gay (2018) la définissent comme une « disposition inconditionnelle de l'enseignant à prendre en compte les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale de leurs élèves » (paragr 12). Les trois attitudes de l'enseignant favorisant la motivation autodéterminée se retrouvent ici. L'enseignant bienveillant conforte le besoin d'autonomie de son élève. Il favorise le sentiment de l'élève d'être acteur (et non un pion ou simple exécutant) de son apprentissage. L'enseignant bienveillant développe également le sentiment de compétence de son élève. Par exemple, il annonce clairement les objectifs de l'activité et les critères de réussite. Cela amène l'élève à mettre du sens sur la tâche et à se sentir efficient face la demande, lui trouvant alors une utilité. Enfin, l'enseignant bienveillant favorise le besoin d'affiliation de l'élève. En s'adaptant à la singularité de chaque élève (voir le chapitre de Oger et al. dans cet ouvrage), en prenant en considération les affects de chaque élève et en leur accordant un regard inconditionnellement positif (c'est-à-dire, spécifiquement, en croyant à sa capacité d'apprendre et de progresser, et plus globalement en voyant en lui un « alter ego » (Giron, 2018).

Tableau 1 : Comportements de gentillesse sous tendus par la bienveillance de l'enseignant nourrissant les besoins fondamentaux, inspiré de Martin-Krumm & Boniwell (2015, p 153), Marsollier (2018), Shankland et al. (2018), Sarrazin et al. (2006) et Sarrazin et al. (2011).

Temps	Autonomie	Compétence	Affiliation
Pour les 3 besoins	1. Proposer des exercices de mobilisation de l'attention et de relaxation 2. Mettre en place des règles de fonctionnement du groupe en explicitant leur nécessité/maintenir le cadre 3. S'assurer des conditions de travail comme la température ou le matériel adéquat 4. Proposer un emploi du temps adapté en jonglant entre activités coûteuses cognitivement et activités plus ludiques 5. Considérer les erreurs de comportements comme inhérents au développement 6. Considérer l'erreur comme une étape de l'apprentissage		
De manière générale	1. Offrir la possibilité de faire des choix 2. Préférer des formulations telles que « je te suggère », « il est possible de » plutôt que « tu devrais » ou « il faut »	1. Adopter un langage simple, clair, adapté 2. Donner du sens aux activités 3. Formuler des encouragements	1. Sourire 2. Parler chaleureusement 3. S'intéresser à chaque élève de manière singulière 4. Prendre en compte les singularités de chaque élève

	3. Éviter les dates butoirs Permettre aux élèves de prendre des décisions 4. Prévoir une plage horaire de travail en autonomie	4. Accueillir sans jugement la parole de l'élève 5. Faire respecter les temps de parole de chaque élève, l'écoute mutuelle 6. S'adapter au rythme de chaque élève 7. Énoncer le fait qu'on a confiance en lui, l'encourager dans son engagement 8. Proposer des tâches variées 9. Faire des demandes explicites « j'attends de toi/vous que.. »	5. Considérer positivement l'élève 6. Moduler le ton de sa voix 7. Manifester des marques d'affection et de respect 8. Se préoccuper des soucis de chaque élève
En amont de l'activité	1. S'appuyer sur les intérêts ou préférences des élèves 2. Mettre en place les conditions favorables au développement de l'autonomie comme le matériel à disposition	1. Anticiper les difficultés éventuelles 2. Structurer son enseignement en définissant des objectifs à chaque activité 3. Anticiper les différentes procédures à adopter pour être en réussite 4. Différencier qualitativement et quantitativement sa pédagogie pour que chacun soit dans une situation représentant un défi 5. Proposer une tâche adaptée à l'âge et aux compétences	1. Faire preuve d'empathie pour chaque élève (se préoccuper de ses besoins à partir de ses compétences notamment)
Pendant l'activité	1. Permettre un temps de travail en autonomie 2. Éviter de donner trop vite la solution	1. Faire le lien avec les connaissances déjà acquises 2. Être ouvert à des questions éventuelles 3. Expliquer clairement les objectifs concrets de l'activité 4. Donner des encouragements et expliciter les procédures pour réussir 5. Aider à expliquer les succès et échecs en termes de cause interne, contrôlable et instable	1. Offrir la possibilité de travail en groupe ou collaboratif 2. Encourager les échanges 3. Favoriser la coopération
Après l'activité	1. Encourager le tutorat 2. Demander quelle est l'activité suivante en fonction de l'emploi du temps 3. Proposer des activités de réinvestissement de la notion abordée en autonomie	1. Dédramatiser les éventuelles erreurs en disant par exemple qu'il est normal d'être mal à l'aise quand on apprend, discuter des erreurs communes 2. Faire des feedbacks positifs en valorisant ce qui est acquis et les efforts consentis ; préférer dire « et » plutôt que « mais ») 3. S'assurer de la compréhension de « tous »	1. Rechercher la validation des pairs 2. Féliciter le groupe classe pour leur attention et engagement 3. Proposer des situations de tutorat

Si les définitions de la bienveillance scolaire sont encore éparses, ses bénéfices sont consensuels. L'enseignant qui fait preuve de bienveillance favorise le bien-être et la réussite scolaire de ses élèves (Giron, 2018 ; Masson, 2018 ; Shankland et al., 2018 ; Jellab, 2018). « La bienveillance est une attitude fondamentale pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages disciplinaires et transversaux, et contribuer à leur bien-être et leur réussite (Marsollier, 2018, p 58). Comment expliquer cet impact ?

Selon Masson (2018), il existe différentes pistes pour expliquer la relation entre la bienveillance scolaire (celle de l'enseignant) et le bien-être et la réussite de l'élève. Masson (2018) commence ses propos en soutenant que la bienveillance influence directement la motivation. Il fait ensuite appel au concept de sentiment d'efficacité personnel (SEP qui est la croyance de l'individu en sa capacité à réussir les actions nécessaires pour parvenir à un but. Selon Masson (2018), la bienveillance, de par sa nature même, nourrit le SEP, ce qui a pour effet de l'augmenter et d'impacter par la suite la réussite scolaire, le lien entre SEP et performances scolaires n'étant plus à démontrer (par exemple, Masson & Fenouillet, 2013). Masson (2018) poursuit en exposant le concept d'estime de soi scolaire qui peut se définir comme la valeur que l'on s'accorde comme élève. La bienveillance suppose d'être exigent envers les élèves pour les valoriser s'ils réussissent et pour protéger leur estime scolaire s'ils échouent. Ainsi, la bienveillance augmente l'estime de soi scolaire par des tâches exigeantes qui nécessitent toutes les ressources cognitives des élèves. Masson (2018) enchaîne ses propos en faisant la relation entre bienveillance et but poursuivi par l'élève dans l'apprentissage. La bienveillance, en donnant un statut positif à l'erreur, en donnant un feed-back positif aux élèves sur leurs performances et sur eux-mêmes, en favorisant le travail en groupe (ce qui nécessite coopération plutôt que compétition), oriente les élèves vers un but de maîtrise de l'activité plutôt que vers un but orienté vers la compétition avec autrui. De plus, à travers l'attitude positive portée à l'élève et l'exigence qu'on a envers lui, la bienveillance améliore les compétences psychosociales, ce qui a un effet sur l'apprentissage des élèves. D'autre part, la bienveillance selon Masson (2018) a un impact sur le climat scolaire par le biais :

1. de la coopération qui est mise en place (qui augmente par ailleurs la bienveillance des élèves entre eux) ;
2. de la pédagogie différenciée qui crée les conditions pour que tous les élèves progressent ;
3. de comportements qui permettent aux élèves de se sentir sécurisés.

Enfin, la bienveillance suscite des émotions positives chez les élèves comme la joie ou la fierté et limite les émotions négatives. En cela, elle a des conséquences indirectes sur leurs capacités cognitives (attention, motivation, créativité et plus généralement apprentissages).

Ainsi, plaider pour un enseignant bienveillant devient une évidence dans la mesure où l'on distingue la bienveillance du laxisme. Le laxisme est « l'attitude de quelqu'un qui est excessivement indulgent, tolérant » (Larousse en ligne). Or, être bienveillant, c'est permettre à l'élève d'évoluer dans un cadre sécurisant car son bien-être est en jeu. Réto (2017) définit quatre dimensions dans la bienveillance :

1. une dimension intentionnelle qui correspond à la volonté de faire apprendre et de faire progresser l'élève. La dimension intentionnelle correspond à la volonté que les élèves se développent « bien » dans leurs dimensions physiques, émotionnelles, sociales, culturelles et académiques ;
2. une dimension interactionnelle qui signifie qu'il y a un ajustement constant entre distance et proximité entre l'enseignant et ses élèves ;

3. une dimension affective qui correspond à la prise en compte par l'enseignant de ses propres affects et de ceux de ses élèves ;

4. une dimension attentionnelle. Être bienveillant, c'est prêter attention à chacun de ses élèves. Donc la bienveillance, c'est le contraire du laxisme car elle suppose une volonté forte et permanente de « bien-veiller » au développement de l'élève dans toutes ses sphères. De plus, la bienveillance fournit à l'élève des ressources externes et internes le protégeant d'éventuels effets délétères d'évènements stressants (voir le chapitre Oger et al.).

Le législatif ne s'y est pas trompé et a fait de la bienveillance de l'enseignant une compétence professionnelle à part entière (référentiel de compétences des professeurs des écoles). Cette injonction « louable » reste à prendre avec précaution. En effet, cette incitation externe (suscitant une motivation contrôlée) peut ne pas avoir les effets escomptés. S'intéressant aux effets d'une motivation autonome vs contrôlée des actes prosociaux, Weinstein et Ryan (2010) montrent que les actes prosociaux ont les effets positifs attendus sur l'émetteur et le bénéficiaire si et seulement si la motivation est autonome. Cette dernière impacte positivement le bien-être de l'émetteur et augmente l'estime de soi et l'affiliation du bénéficiaire, ce qui n'est pas observé dans le cas d'une motivation contrôlée.

Il est temps aujourd'hui de se demander comment chacun, individuellement, personnellement, peut participer au développement d'une motivation autonome chez l'élève. Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) offrent des pistes intéressantes mais les travaux sur la bienveillance de l'enseignant viennent enrichir ces perspectives et les effets et mécanismes de la bienveillance scolaire présentés ici s'avèrent être des pistes en continuité des travaux précédents sur la TAD. En effet, dans une enquête sur les pratiques autour de la bienveillance scolaire, Saillot (2018) met en évidence que les professionnels répondant à l'enquête sont convaincus de l'importance de la bienveillance. Ce résultat est éminemment réconfortant. Néanmoins deux éléments sont à soulever :

1. Comment inciter les enseignants les moins convaincus à faire preuve de bienveillance ? L'enseignant doit lui-même internaliser cette valeur, être persuadé de son bien-fondé autrement que par motivation contrôlante au risque de ne pas avoir les effets escomptés

2. La bienveillance demande encore à être pensée (Réto, 2016). Il faut poursuivre les efforts de définition de la bienveillance en éducation et distinguer ses manifestations de ses mécanismes (Réto, 2016). Il s'agit donc désormais de conforter les effets positifs de la bienveillance à travers des études empiriques, de recenser davantage et de catégoriser les comportements de gentillesse de l'enseignant émanant de sa bienveillance et enfin d'investiguer comment développer la bienveillance tant chez les convaincus que chez les sceptiques.

Conclusion

Pour conclure, les recherches sur le lien entre la motivation et la réussite scolaire se poursuivent et s'affinent. Récemment, en 2020, Howard, Bureau, Guay, Chong et Ryan, montrent que c'est la motivation liée aux valeurs personnelles (et non pas la motivation intrinsèque) qui est reliée le plus fortement aux résultats scolaires. Ils expliquent leur découverte par le fait que la motivation intrinsèque est dépendante de l'état émotionnel, donc fluctuante ; alors que la motivation identifiée (les auteurs ne mentionnant pas la motivation intégrée) concerne à la fois des tâches intéressantes et inintéressantes, ce qui est important pour la persistance des comportements socialement désirables. Cette observation paraît fondamentale dans la perspective d'une contagion motivationnelle décrite ci-dessus. La relation causale entre motivation et réussite scolaire s'estompe, au profit d'une boucle vertueuse incluant motivation de l'enseignant (et probablement

celle d'autres autruis significatifs dont les parents), motivation de l'élève, valeurs personnelles des uns et des autres, et réussite de l'élève ; avec en toile de fond, la question du bien-être de chacun, notion au cœur de la bienveillance (Paquet, Binfet & Paquet, 2019).

Bibliographie

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Publishing Co.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: *Relationships motivation theory. In Human motivation and interpersonal relationships* (53-73). Springer, Dordrecht

Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, *56*(3), 218.

Giron, C., (2018). Pour des enseignants bienveillants : étude critique de l'entrée de la notion de bienveillance dans le champ scolaire français. *Science et Bonheur, 3,* 29-48.

Guay, F., & Lessard, V. (2016). La théorie de l'autodétermination appliquée au contexte scolaire : état actuel des recherches. Dans Y. Paquet, N. Carbonneau & R. J. Vallerand (éds). *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués* (251-267), Bruxelles : De Boeck Supérieur

Howard, J., Bureau, J., Guay, F., Chong, J., & Ryan, R. M. (2020). *Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from Self-Determination theory*. Unpublished manuscript.

Hull, C.L. (1943). *Principles of Behavior*. New York, Appleton-Century-Crofts.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (2 vol.), New York: Holt.

Jellab, A. (2018). La bienveillance, un nouveau *care* en éducation ? Plaidoyer critique et constructif pour une notion pédagogiquement vive. Dans A. Jellab & C. Marsollier (éds), *Bienveillance et bien-être à l'école. Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante (*19-56)*,* Boulogne-Billancourt : Levrault-Berger.

Jungert, T., Levine, S., & Koestner, R. (2020). Examining how parent and teacher enthusiasm influences motivation and achievement in STEM. *The Journal of Educational Research*, 1-8.

Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership*, *6*(2), n2.

Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, *8*, 2288.

Marsollier, C. (2018). De la nécessité d'accorder toute sa valeur éthique à la bienveillance active. Dans A. Jellab & C. Marsollier (éds), *Bienveillance et bien-être à l'école. Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante (*57-79)*,* Boulogne-Billancourt : Levrault-Berger.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 370-393.

Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, (4), 374-392.

Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2015). *Pour des ados motivés : les apports de la psychologie positive*. Paris : Odile Jacob.

Moreau, E., & Mageau, G. A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie. *Psychologie française*, *58*(3), 195-227.

Mo, J. (2019). How is students' motivation related to their performance and anxiety?. PISA in Focus, 92. Paris : OECD Publishing.

Paquet, A., Binfet J. T., & Paquet, Y., (2019). La bienveillance à l'école : essai de définition et exemples de la perception des élèves. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (éds), *Psychologie positive. État des savoirs, champs d'application et perspectives* (133-150), Malakoff : Dunod.

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 577.

Réto, G. (2016). Le *caring*, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? *Éducation et socialisation.* Les Cahiers du CERFEE, *40*.

Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? *Recherches & éducations,* (18).

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 157, 147-177

Saillot, É. (2018). «Conforter une école bienveillante et exigeante»: représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29.

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, R., & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans C-M. Krumm & C. Tarquinio (ÉDS). *Traité de psychologie positive* (273- 311), Bruxelles : De Boeck.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en Éducation*, *29*, 1–24.

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(2), 222-244.

Bilan et conclusion : Ce chapitre appréhende la bienveillance comme une valeur pouvant se traduire en comportements soutenant les besoins psychologiques des élèves. Il poursuit ainsi la conceptualisation de la bienveillance selon une perspective motivationnelle en l'opérationnalisant à l'aide du concept de climat motivationnel, envisagé de manière multidimensionnel, soit s'intéressant aux différents comportements soutenant chacun des trois besoins psychologiques (Sarrazin et al., 2006). Le concept de climat motivationnel offre à la fois un cadre analytique des attitudes bienveillantes décrites dans la littérature et un enrichissement du panel de comportements à déployer par l'enseignant pour être bienveillant. Ces comportements sont référés aux différents temps pédagogiques (avant, pendant et après l'activité). Ce chapitre décrit également les processus théoriques impliqués dans les bénéfices pour les élèves associés à la bienveillance de l'enseignant.

PROBLEMATIQUE

S'intéresser à la bienveillance entraîne la considération simultanée de ses deux dimensions. La dimension individuelle concerne la bienveillance dont fait preuve l'individu tandis que la dimension collective considère la bienveillance dans une globalité, au sein d'une entreprise par exemple ou au sein de l'école (Réto, 2018).

La bienveillance individuelle ou la bienveillance à l'école peuvent être conceptualisées à travers différentes perspectives. Parmi celles-ci, la perspective motivationnelle se focalise sur les motivations à la bienveillance. Dans la littérature, les motivations mises en avant s'articulent autour de trois pôles : le degré d'orientation envers soi/envers autrui des comportements (égoïsme/altruisme), l'intérêt plus global pour la société, le devoir moral ou professionnel (Mercier & Deslandes, 2019 ; Lim & Matsuura, 2023).

La TAD (Deci & Ryan, 2000) permet d'élargir le champ de la réflexion de la perspective motivationnelle de la bienveillance. Elle rend possible la compréhension de l'adoption de la prosocialité en général ainsi que de ses effets. Les besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits dans les actions prosociales et inversement la satisfaction des besoins fondamentaux engendre la prosocialité (e.g., Ryan & Deci, 2017). La prosocialité (aide par exemple) est associée au bien-être de l'émetteur et du bénéficiaire uniquement si elle est motivée de manière autonome (e.g., Kindt et al., 2016 ; Weinstein & Ryan, 2010). La TAD s'intéresse également à un aspect spécifique de la prosocialité, le sentiment d'être bienveillant ou *beneficence*. Ce sentiment de l'individu d'être bienveillant a été envisagé comme un quatrième besoin fondamental (Martela & Ryan, 2015) et prédit la satisfaction des trois autres besoins fondamentaux (Davis, 2022). A ce jour, les motivations à la bienveillance (*kindness, beneficence*) n'ont pas l'objet d'études dans le cadre de la TAD (Deci & Ryan, 2000).

Or il existe une injonction sociétale de dépassement de soi et de réalisation individuelle passant par un appel à la bienveillance devenant la panacée de différentes problématiques sociales, « en mesure de « panser » les maux de notre époque » (Réto, 2018, p. 38). Alors qu' « on ne peut

imposer à quiconque d'être bienveillant, fût-ce par des prescriptions juridiques et institutionnelles : un tel mouvement ne peut venir que de l'agent moral lui-même, qui reconnaît l'intérêt d'être bienveillant, et décide lui-même d'y tendre et de s'y exercer » (Terraz & Denimal, 2018, parag. 9).

De plus, la quête de bien-être individuel via cet appel à la bienveillance (Réto, 2018) n'est pas sans interroger la dimension altruiste/égoïste de la bienveillance mise alors en œuvre.

Ainsi, cette « obligation » à se montrer bienveillant peut susciter une motivation contrôlée et cette orientation vers le propre bien-être de l'individu peut susciter des motivations égoïstes, menant alors l'individu vers une bienveillance « non authentique » en opposition à la bienveillance authentique, décrite par Curren et Ryan (2020). Celle-ci est définie comme une bienveillance motivée de manière autonome et orientée vers autrui (altruisme) et est liée au bien-être de l'émetteur. De ces propositions découle l'hypothèse d'une première étude :

Hypothèse 1 : la bienveillance authentique est associée au bien-être de l'individu (émetteur) tandis que la bienveillance non authentique est associée à une diminution du bien-être voire une augmentation du mal-être.

Dans sa dimension collective, soit spécifiquement ici la bienveillance à l'école, cette injonction est également observée (Frigout, 2020 ; Noe, 2024 ; Réto, 2018). Elle est liée à un changement de paradigme (Noe, 2024 ; Réto, 2018) depuis la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République de 2013. L'école de Jules Ferry centrée sur le conformisme doit laisser la place à une école centrée sur l'épanouissement de l'enfant, formant des citoyens éclairés, réfléchis et empathiques (Noe, 2024), ce que Réto (2018) nomme une mutation des attentes.

Cette mutation des attentes concerne également les émetteurs de la bienveillance au sein des établissements. L'approche centrée sur la bienveillance de l'enseignant a laissé place à l'approche globale. L'ensemble des acteurs du système éducatif est appelé à la bienveillance (Paquet et al., 2019) correspondant pleinement à la notion de bienveillance à l'école ou *school kindness* (Binfet et al., 2016).

Il est néanmoins remarquable que cet appel à la bienveillance en France a curieusement suscité des travaux sur la dimension individuelle de la bienveillance à l'école, soit la bienveillance dont fait preuve l'enseignant. En effet, les pratiques bienveillantes de l'enseignant ont fait l'objet de nombreux travaux francophones depuis 2016 environ. La bienveillance de l'enseignant se manifeste en particulier dans la différenciation pédagogique, l'évaluation formative, le droit à l'erreur, vue comme inhérente au développement des connaissances, et donc positive, l'utilisation d'un langage encourageant et valorisant, la coopération, l'entraide mises en place et l'absence d'amorce de compétition (Bielefeldt, 2024 ; Masson, 2020 ; Noe, 2024 ; Reto, 2018 ; Saillot, 2018). Mais la mise en œuvre effective de la bienveillance par l'enseignant est sujette à de nombreux obstacles : la subjectivité de la notion, le manque de formation des enseignants à la bienveillance et en particulier à l'inclusion, la difficulté à poser un cadre face aux problèmes comportementaux des élèves, le manque de moyens humains ou matériels, le manque de bienveillance de la hiérarchie, le mal-être des enseignants, la dissonance entre la perception des élèves et la perception des enseignants (Noe, 2024). En effet, « la seule volonté ministérielle, affichée dans les différents discours et programmes, n'est pas suffisante et représente, à l'heure actuelle, une vision utopiste […] » (Noe, 2024, p. 589).

Se pencher alors sur la dimension collective de la bienveillance, telle qu'appréhendée par le concept de *school kindness* (Binfet et al., 2016) dans la littérature anglophone, présente l'intérêt de correspondre davantage aux prescriptions ministérielles. Il devient alors nécessaire de se doter d'un outil de mesure francophone de la perception de bienveillance à l'école permettant d'en explorer les bénéfices et les antécédents. Dans la littérature anglophone, la perception de bienveillance est mesurée à l'aide de la *School Kindness Scale* (SKS ; Binfet et al, 2016). Cet outil de mesure unidimensionnel, en cinq items, et aux propriétés psychométriques fiables, pourrait donc être validé en français et participer à l'opérationnalisation de la bienveillance à l'école. Une deuxième étude s'attachera ainsi à valider la SKS (Binfet et al., 2016) en français.

En référence à la TAD (Deci & Ryan, 2000), la bienveillance de l'enseignant est définie comme la prise en compte inconditionnelle par l'enseignant des besoins psychologiques fondamentaux des élèves (Shankland et al., 2018). Paquet et al. (2021) proposent une liste de comportements soutenant chacun des besoins fondamentaux témoignant de la bienveillance de l'enseignant. Ce soutien des besoins peut donc être considéré comme un cadre d'analyse des

caractéristiques de la mise en œuvre de la bienveillance de l'enseignant. En effet, certains invariants de la bienveillance de l'enseignant (Réto, 2018) se déclinent sans peine en termes de soutien à l'autonomie, à la compétence ou à l'affiliation. Ainsi, sans être exhaustif, la coopération mise en place peut être assimilée au soutien à l'affiliation et la différenciation pédagogique au soutien à la compétence. De plus, d'un point de vue théorique, la bienveillance à l'école favoriserait la motivation des élèves (Masson, 2019). Sur le plan empirique, la perception de bienveillance à l'école est corrélée positivement au sentiment d'efficacité personnelle (Binfet et al., 2016), lui-même corrélé avec la motivation intrinsèque (Blanchard et al., 2013), mais n'a pas été explorée dans ses relations à la motivation autonome de l'élève. Tester empiriquement les liens entre la perception de bienveillance à l'école, la satisfaction des besoins et la motivation autonome serait utile 1) dans la poursuite de l'exploration des bénéfices de la bienveillance et 2) dans la compréhension des processus motivationnels en jeu.

Deux dernières études se proposent ainsi d'inscrire la perception de bienveillance dans la séquence motivationnelle décrite par la TAD avec comme hypothèses :

Hypothèse 2a : la perception de bienveillance à l'école est associée positivement à la motivation autonome des élèves.

Hypothèse 2b : la relation entre la perception de bienveillance à l'école et la motivation autonome est médiatisée par la satisfaction des besoins psychologiques.

Hypothèse 2c : le soutien des besoins psychologiques des élèves par les enseignants est associé positivement à leur perception de bienveillance à l'école.

TRAVAUX EMPIRIQUES

Avant-propos

Cette section présente les travaux empiriques de la thèse. La première partie explore les motivations à la bienveillance de l'individu et leurs corrélats à travers un article en révision dans la revue *Social Indicators Research* (Etude 1). La deuxième partie (étude 2) propose un outil de mesure de la perception de bienveillance à l'école dans un article publié (Paquet et al., 2023). La troisième partie, constituées de deux études empiriques, insère la perception de bienveillance à l'école dans la séquence motivationnelle de la TAD (Deci & Ryan, 2000) allant du soutien des besoins fondamentaux jusqu'à la motivation autonome et le bien-être (études 3 et 4).

Chaque partie est précédée d'une introduction faisant le lien avec les hypothèses émises et est suivie d'une conclusion, synthèse des éléments importants au regard des hypothèses et de la problématique. Introduction et conclusion apparaissent dans un encadré. Afin de garder une homogénéité dans la présentation globale de la thèse, chacune des trois parties débute sur une nouvelle page. Un interligne simple est utilisé pour les publications (les deux premières études) tandis qu'un interligne 1,5 est utilisé pour les troisième et quatrième études qui ne font pour le moment pas l'objet d'un article.

I. Les motivations à la bienveillance : corrélats de la bienveillance authentique et non-authentique (étude 1)

Introduction : L'article à suivre peut être cité ainsi : Paquet, A., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Binfet., J-T., & Paquet, Y. (soumis). Authentic and non-authentic benevolence: Self-Determination Theory as a framework to establish links with well-being. *Social Indicators Research.*

Les résultats des études traitant des effets de la prosocialité sur le bien-être sont contradictoires et soulèvent la nécessité de la prise en compte des motivations prosociales (Gherguel et al., 2020). Cette nécessité apparaît d'autant plus importante dans une société, ici la société française, où l'appel à la bienveillance individuelle est manifeste (Réto, 2018). Selon la TAD (Deci & Ryan, 2000), seule la motivation autonome dans la prosocialité est associée à des bénéfices (source). Ces études portent sur le comportement d'aide (e.g., Weinstein & Ryan, 2010) ou sur le don d'argent (Martela & Ryan, 2021) mais les motivations à la bienveillance n'ont pas été étudiées dans ce cadre théorique. De plus, Curren et Ryan (2020) proposent la notion de bienveillance authentique qui est une bienveillance motivée de manière autonome *et* visant le bien-être d'autrui, donc par définition, altruiste. Ce premier article, soumis à la revue *Social Indicators Research* et en cours de révisions, traite l'hypothèse 1 posée dans la problématique de cette thèse. Pour rappel, cette hypothèse était formulée comme suit : « la bienveillance authentique est associée au bien-être de l'individu (émetteur) tandis que la bienveillance non authentique est associée à une diminution du bien-être voire une augmentation du mal-être ». A cet effet, cet article explore les motivations de l'individu à la bienveillance en combinant les motivations autonomes/contrôlées à des motivations altruistes/égoïstes, à l'aide d'une échelle de motivations à la bienveillance, créée à partir de l'échelle de motivations au bénévolat (Chantal & Vallerand, 2000).

Article 1 - Authentic and non-authentic benevolence: Self-Determination Theory as a framework to establish links to well-being

PAQUET Annie, FENOUILLET Fabien, MARTIN-KRUMM Charles,

BINFET John-Tyler et PAQUET Yvan

Abstract

Prosocial motivations and their consequences are generally explored along two axes: 1) their degree of autonomy/control; and 2) their degree of altruism/selfishness. This study combined these dichotomies to elucidate the theoretical concept of authentic benevolence (defined as benevolence where the individual acts autonomously without expectation of reciprocity, thus completely altruistically; and to explore the effects of benevolence motivations on well-being by creating the Benevolence Motivation Scale (BMS). To this end, 409 participants aged between 17 and 77 years took part in a cross-sectional study and completed various well-being measures, including the BMS. An exploratory-confirmatory factor analysis and second-order analyses showed that a model with two latent second-order factors, named authentic benevolence and non-authentic benevolence, fit the data. Correlational analyses highlighted that only authentic benevolence was positively related to authenticity, empathy, life satisfaction, positive emotions, psychological fulfillment and satisfying social relationships; whereas non-authentic benevolence was negatively correlated with authenticity, life satisfaction and positive emotions. Findings from structural equation modeling supported: 1) the positive impact of authentic benevolence on positive and negative emotions, and the negative impact of non-authentic benevolence on positive emotions; and 2) the effects of satisfying the basic needs described by Self Determination Theory on the adoption of one of the two forms of benevolence. The findings are discussed within the broader context of prosocial motivations.

Introduction

Theoretical background

Benevolence is a valued quality in modern society, with illustrations such as "benevolent education" and "benevolent management" commonplace. Falling under the broader field of prosociality, benevolence is defined as a set of processes aimed at fostering the well-being of others (Bayley et al., 2021). Prosociality in general, and therefore benevolence, is associated with well-being (Hui et al., 2020). What remains empirically underexplored is what motivates individuals to be benevolent especially within the context of societal constraints or “injunctions” restricting benevolent actions (Jellab, 2019). Indeed, these injunctions can lead individuals to experience a kind of pressure to be benevolent, a controlled motivation according to Self-Determination Theory (SDT, Ryan & Deci, 2000). SDT posits that autonomous motivation (i.e., done by choice and own will) evokes beneficial effects on the individual's well-being *versus* controlled motivation (i.e.,

done under the control of external pressures, constraints or rewards) which is associated with deleterious effects. In short, autonomous motivations are associated with individual well-being and controlled motivations with ill-being (Ryan & Deci, 2017). Further, altruism and its counterpart, egoism, are also described as prosocial motivations and have opposite effects on well-being (Crocker et al., 2017). Few studies grounded in SDT have focused on benevolence. Curren and Ryan (2020) however have conceptualized authentic benevolence (AB) as altruistic and thus linked to autonomous, uncontrolled motivations where there is no expectation of reciprocity (altruism). At the other end of the spectrum is non-authentic benevolence (NAB), where motivations are either altruistic but controlled, or selfish.

Two research questions arise from this discussion and warrant investigation. First, does an authentically benevolent individual experience greater well-being benefits than a non-authentic benevolent individual? And second, does non-authentic benevolence also foster individual well-being? This gap in the scientific literature remains underexplored and additional research is required to distinguish between the motivations for benevolence, combining altruistic and selfish motivations with autonomous and controlled motivations, and their respective associated benefits. There is a need to move beyond traditional motivational dichotomies and further study the motivations undergirding benevolence, especially in a society that increasingly calls for benevolence in both work and educational contexts.

Defining benevolence

Definitions of benevolence have yet to be clearly articulated and struggle to distinguish benevolence from definitions of prosociality and kindness (Gilbert et al., 2019; Hart & Hart, 2023). Benevolence can be defined as the feeling of having a positive prosocial impact (i.e., the feeling of improving the world and life of others; Martela & Ryan, 2020) or as a value aimed at the well-being of others, orienting the individual towards kind behaviors (Paquet & Fenouillet, 2020; Schwartz, 2006). Other perspectives consider it as "the ultimate expression of kindness" (Malti, 2021, p. 633). Réto (2018) highlights the subtle corporality of benevolence which would distinguish it from kindness. Benevolence and kindness are thus semantically similar terms, sometimes used synonymously, and nested under the broader field of prosociality (Hart & Hart, 2023). Kindness is defined as “An umbrella term within the domain of prosociality, that includes a range of intrapersonal dispositions, and voluntary interpersonal behaviors that are intended to benefit an individual or a small group” (Hart & Hart, 2023, p. 10). In other words, kindness when examined within this context, is the synthesis of different elements including emotions, motivations, dispositions, value or virtue, and behaviors (Kerr et al., 2015; Knafo & Israël, 2015; Malti, 2021). Prosociality is a general term embodying “a broad set of behavioral, motivational, cognitive, affective, and social processes that contribute to, and/or are focused on, the welfare of others” (Bayley et al., 2021, p. 1).

A synthesis of varied definitions of benevolence, kindness and prosociality leads us to conceptualize benevolence as an organized set of dispositions, beliefs, personal cognitions, emotions and behaviors aimed, a priori, at the well-being of another person or small group of individuals (Hart & Hart, 2023; Kerr et al., 2015; Knafo & Israël, 2015; Malti, 2021; Martela & Ryan, 2020; Paquet & Fenouillet, 2020; Schwartz, 2006). It could thus be considered a form of

prosociality that is oriented towards an individual, a small group, an organization, or society in general (Hart & Hart, 2023).

Other terminology warranting defining include: 1) *Dispositions*: which refer to the stable aspects of personality described under the term altruistic personality (Eisenberg et al., 1999); 2) *Beliefs*: which refer to benevolence as a value (i.e., the belief that benefiting others is desirable; e.g., Schwartz, 2006); 3) *Cognitions*: which refer to the evaluation of prosocial impact (Martela & Ryan, 2020) or the ability to take another's perspective (Malti, 2021); *Emotions*: which refer to empathy or the sense of pride experienced in benevolent actions (Malti, 2021); and *Behaviors*: which are the observables and refer either to certain prosocial behaviors classically described as small acts of kindness (e.g., such as offering a cup of coffee to a friend; Nelson et al., 2015) or to more subtle manifestations such as behavioural gestures that mix both a sense of gentleness with respect (e.g., a little twinkle in the corner of the eye or a particular tone of voice mixing gentleness and respect; Réto, 2018). Collectively, these terms inform our understanding and proposed definition of benevolence that we proffer includes both processes and consequences.

Benevolence and its impact on well-being: Mixed benefits

Well-being may be conceptualized as the combination of life satisfaction and the experience of positive emotions that surpass or are greater than, negative emotions (Diener, 1984). Reflecting this, we see researchers report that participants' happiness increases as a result of their benevolent actions (see Kurtz & Lyubomirsky, 2008). This relationship between benevolence and well-being was confirmed by Hui et al. (2020), whose meta-analysis documented the collective effect of prosociality on well-being. Curiously, this research also identified inconsistent or contradictory results in the association between prosociality and life satisfaction. These contradictory results may relate to the plurality of prosocial motivations (Gebauer et al., 2008), and that the condition for increased well-being may lie not in benevolence itself but rather in the motivation behind it (Gherghel et al., 2020). Whereas few SDT studies have focused on benevolence, research to date does show the positive effects of autonomous motivation on prosociality in contrast to controlled motivation (Hardy et al., 2015). Generally speaking, although the benefits of prosociality on well-being have been investigated, those of prosocial motivation on well-being remain under-investigated. Overall, there is little research on prosocial motivations (Nikitin & Freund, 2021; Rootenberg, 2021) and, as a result, on benevolence motivations as a sub-domain of prosociality.

Motivations for benevolence through the study of prosocial motivations

Studies on prosocial motivations are limited (Nikitin & Freund, 2021; Rootenberg, 2021) and can be challenging to conduct (Eisenberg et al., 2016). Liao and colleagues (2022) however note a recent interest in exploring prosocial motivations and, across studies, two main categories of prosocial motivation have been identified: 1) altruistic *versus* egoistic; and 2) autonomous *versus* controlled. Each is explored next.

Altruistic and egoistic motivations

Prosocial behavior may be motivated by either altruism or egoism, or both concurrently, and has the aim of benefiting oneself as as well as others (Hart & Hart, 2023). At least two pitfalls

arise in the literature surrounding these interpretations. On the one hand, altruism is seen as corresponding to any behavior aimed at the well-being of others, regardless of the underlying motivations. For these "other" recipients, no personal benefit should be the goal as the ultimate motivation is fostering the well-being of others (Usman & Bulut, 2022). On the other hand and in contrast, selfish prosocial motivations have received little empirical attention (Weiß et al., 2022). We refer here to Chandel's (2015) definition of altruism as motivation to increase the well-being of others and egoism as increasing one's own well-being, and emphasize this distinction between altruistic and egoistic motivations. Prosociality can emerge from altruistic or egoistic motivations (Crocker et al., 2017). Eisenberg et al. (2016) present a heuristic model of the different prosocial motivations on an axis ranging from the most altruistic to the most egoistic motivations. Among altruistic motivations, these authors describe empathic concern, for example, or prosocial values. Among selfish motivations, we find the seeking of positive emotions, social approval, or rewards as examples. Selfish motivations are thus discussed in terms of internal rewards (or punishments) such as pride, and external rewards such as financial gain (Weiß et al., 2022). These two types of prosocial motivation have opposite effects on the well-being of the prosocial individual (Crocker et al., 2017). Subjective well-being increases more when the individual is trying to make others happy rather than seeking their own happiness (Titova & Sheldon, 2022). This is reflected in research attesting to more positive emotions and life satisfaction in adolescents with high levels of altruistic personality (Lu et al., 2019), more positive emotions in recalling altruistically versus selfishly motivated prosocial behaviors (Wiwad & Aknin, 2017), and a decrease in hedonic and eudemonic well-being for selfish motivations in prosocial spending (Caprariello & Reis, 2017). Overall, the positive effects on individual well-being of prosociality are greater when motivated by altruism than by egoism (Wiwad & Aknin, 2017) and will be greater for the altruistic individual when the motivation is autonomous (Rhoads & Marsh, 2023).

Autonomous and controlled motivations

Without explicitly referring to SDT (Ryan & Deci, 2000), some research schematically describes prosocial motivations based on pleasure, choice or willpower, and others based on pressure and duty (Gebauer et al., 2008; Gherghel et al., 2020). The former are associated with self-esteem and well-being (i.e., positive emotions and life satisfaction), whereas the latter are positively correlated with negative emotions (Gebauer et al., 2008). Prosocial motivation linked to the feeling of choice only has effects on positive affect (Guerguel et al., 2020). These characteristics of pleasure, choice versus duty and pressure, can be referred to SDT's autonomous and controlled motivations (Ryan & Deci, 2000). Autonomous and controlled motivations belong to a continuum of motivational self-determination that ranges from intrinsic to extrinsic motivation, with external regulation varying according to the degree of internalization of the behavior performed (i.e., the individual's feeling that the self is at the origin of the action). Motivation is said to be autonomous when regulation is intrinsic (i.e., pleasure) or integrated (i.e., activity corresponding to the *Self* as reflected by individual values) or identified (i.e., activity linked to important personal goals). In contrast, motivation is said to be controlled when regulation is introjected (i.e., activity subject to internal pressures such as shame or pride) or external (i.e., activity performed in the face of external pressures such as financial rewards). Research on prosociality in the context of the SDT, although not extensive, shows the positive effects of autonomous motivation on prosocial behaviour, especially in contrast to controlled motivation (Hardy et al., 2015; Liao et al., 2022). The well-being associated with prosociality is subject to the

feeling of freedom to act prosocially or not (Aknin et al., 2019) and ultimately, doing good predicts positive emotions if the prosocial activity is autonomously motivated; conversely it predicts negative emotions if the activity is performed to obtain rewards or avoid sanctions (Rootenberg, 2021).

Focusing specifically on volunteer motivations, Chantal and Vallerand (2000) go beyond the dichotomous characterization of prosocial motivations according to degree of self-determination or degree of altruism. Their Volunteer Motivation Scale (EMAB, Chantal & Vallerand, 2000) is an eight-dimensional motivational scale that combines the motivations described by the SDT with the notions of altruism and egoism. The eight dimensions of the EMAB are respectively: 1) an intrinsic altruistic dimension; 2) an integrated altruistic dimension; 3) an identified altruistic dimension; 4) an introjected altruistic dimension; 5_an intrinsic egoistic dimension; 6) an identified egoistic dimension; 7) an external egoistic dimension; and 8) an amotivation. Within the context of the quality of involvement in volunteering, their correlational analyses show inverse relationships between altruistic autonomous motivations and egoistic controlled motivations. Authentic *versus* non-authentic benevolence can also be viewed from this view of integrating altruistic/selfish motivations with the autonomous/controlled motivations described by the SDT.

From autonomous prosocial motivations to authentic benevolence

According to SDT, humans are naturally inclined to live together, internalize prosocial values and act consistently with these values (Ryan & Hawley, 2016). Human evolution and culture both orient humans towards benevolence (Ryan & Deci, 2017), which emerges for consideration as a fourth basic need (Martela & Ryan, 2016; Martela & Ryan, 2020) alongside the other three fundamental needs classically described by the SDT, which are: 1) the need for autonomy - the feeling of being at the origin of one's behaviors; 2) competence - the feeling of being effective in one's achievements; and 3) affiliation - the feeling of being connected to and having value for other people (Ryan & Deci, 2017). These latter three are known to mediate the relationship between prosociality and well-being (Feng & Zang, 2021; Kwok et al., 2012; Weinstein & Ryan, 2010) with autonomy in particular emerging as a key variable in this relationship (Hui & Shallcross, 2017; Donald et al., 2021). Relatedly, the work of Martela and Ryan (2016) gives benevolence a prominent place in individual fulfillment, firstly because it predicts well-being independently of other basic needs, and secondly because it also satisfies the latter. In this way, benevolence satisfies basic needs and leads indirectly to well-being; but it also leads directly to well-being. However, benevolence would only increase well-being if it were authentic, with no expectation of reciprocity, and therefore completely altruistically motivated. When motivation is controlled, benevolence would be accompanied by lower positive emotions and satisfaction (Curren & Ryan, 2020).

Across the scientific literature, a variety of terms are used to reference the concept of AB as completely altruistic and autonomous (Curren & Ryan, 2020). Karylowski (1982) describes exocentric altruism (i.e., being prosocial to make others feel good = AB) versus endocentric altruism (i.e., being prosocial to feel good). True altruism (where the main motivation is the well-being of others = AB) is in opposition to pseudo-altruism (where conscious or unconscious benefits are expected as the main motivation; Feigin et al, 2014). These terms share similarity to classical psychological altruism (where the desire to help is oriented towards the good of others = AB) versus non-classical psychological altruism (where the desire to help is oriented towards oneself)

described by Piccini and Schultz (2018). Finally, Lim and Matsuura (2023) distinguish authentic kindness (which is benevolence = AB) versus conditional kindness (where prosociality is strategic), superficial kindness (where prosociality derives from norms) and optimal kindness (which aims at the interest of others with nevertheless with an interest in oneself). Finally, AB could be defined as benevolence linked to autonomous (intrinsic and integrated regulation) altruistic motivation (Curren et al., 2020; Paquet & Fenouillet, 2020) whereas NAB would derive from controlled altruistic motivations or selfish motivations.

The virtuous loop described by SDT

Benevolence can be seen as a form of prosociality (Gilbert et al., 2019; Hart & Hart, 2023). On the one hand, research on altruistic and egoistic motivations for prosociality shows that altruistic motivations are associated with increased well-being (e.g., life satisfaction, positive emotions) and interpersonal relationship satisfaction of the benevolent individual, whereas egoistic motivations are linked to poorer well-being and relationship evaluation, as well as low empathic concern (Crocker et al., 2017). On the other hand, autonomous prosocial motivations are associated with well-being for the individual in contrast to controlled motivations (Hardy et al., 2015; Liao et al., 2022). Moreover, autonomous motivations positively predict prosociality via empathy and negatively predict antisocial behavior (Mask et al., 2005). Last, prosociality (and therefore benevolence, which is a form of it) increases well-being, but well-being also generates prosociality. There is thus a positive feedback loop at play (Hui, 2022; Rhoads & Marsh, 2023). In SDT, well-being stems from the satisfaction of three fundamental needs: 1) autonomy; 2) competence; and 3) affiliation (Ryan & Deci, 2017). This theory describes a virtuous path from need satisfaction to growth and prosociality, and conversely a darker path from need frustration to ill-being and antisocial behavior. Indeed, an environment that supports psychological needs enables intrinsic prosocial tendencies to be realized (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Hawley, 2016;). Also, the satisfaction of needs predicts altruism, whereas the frustration of basic needs predicts egoism (Barberis et al., 2023).

As far as we know, AB (and its counterpart, NAB) is currently conceptualized uniquely on theoretical considerations only, and has not yet been supported by empirical evidence. Moreover, the social injunction to benevolence (Jellab, 2019) can be experienced as pressure for the individual and therefore lead to controlled forms of motivation with deleterious effects. Recall that the literature views prosocial motivations dichotomously in terms of autonomy/control or altruism/selfishness. An integrative perspective on this dichotomy would therefore be relevant to a finer-grained understanding of benevolent motivations and their effects, via the concept of authentic benevolence and its counterpart, non-authentic benevolence.

Research Aims

This research aims to empirically demonstrate the theoretical concept of authentic benevolence (Curren & Ryan, 2020). It also seeks to explore the antecedents and effects of authentic and non-authentic benevolence. To this end, four steps were necessary.

Step 1: Development of a French Benevolence Motivation Scale (BMS)

To establish AB an autonomous altruistic motivation (Curren & Ryan, 2020), the first step required generating a scale for measuring benevolence motivations integrating autonomous, controlled, altruistic and egoistic motivations. To our knowledge, no such scale exists. To this end, we adapted the *Volunteer Motivation Scale* (EMAB, Chantal & Vallerand, 2000) to measure

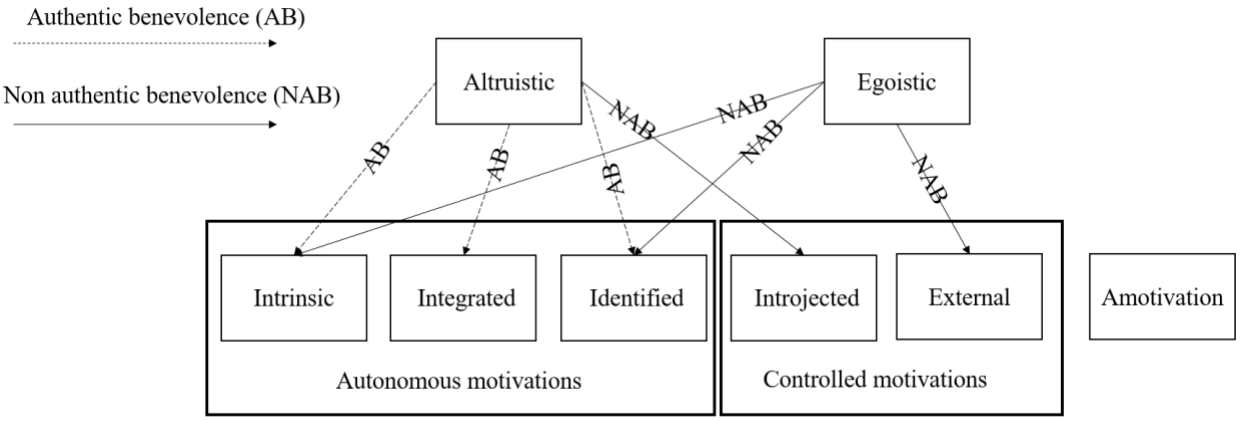
benevolence. The aim of this first step was to create a scale capturing different motivations for benevolence incorporating eight dimensions similar to those of the EMAB (Chantal & Vallerand, 2000).

Step 2: Highlighting two second-order factors in the BMS

The second stage aimed to statistically demonstrate the concept of AB and its counterpart, NAB, using the BMS. To do this, we anticipated that the eight dimensions (or first-order factors) of the BMS would be distributed into two second-order factors. The first second-order factor (AB) should correspond to the two latent first-order factors, altruistic intrinsic motivation and altruistic integrated regulation (Paquet & Fenouillet, 2020) but also to the altruistic identified regulation as part of the autonomous altruistic motivation (Ryan & Deci, 2017). The second second-order factor (NAB) should correspond to the other first-order latent factors: introjected altruistic regulation and intrinsic, identified and external egoistic regulation (see Figure 1). Amotivation, defined as the absence of motivation and being neither altruistic nor egoistic, is theoretically linked to neither AB nor NAB.

Figure 1

Theoretical relationships between authentic and non-authentic benevolence with autonomous/controlled motivations and altruism/egoism.



Step 3: Identifying distinct correlates of the two types of benevolence

It was hypothesized that only AB would be positively correlated with life satisfaction, psychological fulfillment, positive emotions, satisfaction of basic needs, quality of interpersonal relationships, sense of social belonging, empathy and feeling of authenticity. In turn, we hypothesized an opposite pattern for the NAB.

Step 4: Highlighting the antecedents and effects of authentic versus non authentic benevolence

The aim of this fourth stage was to test the virtuous path suggested by the SDT. We hypothesized that the satisfaction of psychological needs positively predicts AB, which, in turn, positively predicts positive emotions. We assumed an absence of link or a weaker link between need satisfaction and NAB, which in turn predicts negative emotions.

Methodology

Participants

Our sample was comprised of 409 participants (*N* = 409; 341 female/58 male, 10 participants did not indicate their sex; *M*age = 44.94, *SD* = 13.26, range = 17-77 years).

Measures

Benevolent motivations were measured using the *Benevolent Motivation Scale* (BMS) developed for the current study and inspired by Chantal and Vallerand's (2000) Volunteer Motivation Scale (EMAP). This 32-item scale has the advantage of combining autonomous/controlled motivations and altruistic/selfish motivations by presenting eight dimensions: intrinsic altruistic, integrated altruistic, identified altruistic, introjected altruistic, intrinsic egoistic, identified egoistic, external egoistic and amotivation.

To construct the benevolence motivation scale, two specialists in self-determination theory adapted the volunteer motivation items to those reflecting benevolence. For example, the questionnaire statement: *"In general, why do you help others on a voluntary basis?*" became *"In general, why are you benevolent?."* This adaptation and phrasing was chosen because of its very general character and because it corresponded to the definition of benevolence given at the outset of our paper (i.e., organized set of dispositions, beliefs, personal cognitions, emotions and behaviors aimed, from the outset, at fostering the well-being of another person or small group). In addition, no definition of benevolence was provided as part of the scale, so as to avoid directing or influencing the respondent towards any particular aspect of benevolence. Our adaptation of the EMAP resulted in the generation of 32 items, some that mirrored closely items found in the EMAP (e.g., *"to feel joy when I help others"* became *"to feel joy when I am kind to others"*) and others that were more strongly differentiated (e.g., *"because I associate volunteering with the pleasure of learning"* became *"because I associate benevolence with the pleasure of seeing myself as a good person"*). A 7-point Likert scale ranging from 1 = *strongly disagree*- to 7 = *strongly agree*- was used. The internal consistency of the eight dimensions measured by Cronbrach's alpha ranged from .73 to .91 in the three studies used to validate the scale.

We expected our scale to be comprised of eight dimensions made up of four items. This included the intrinsic altruistic dimension corresponding to the pleasure experienced when benevolence is directed towards others. A second dimension consisted of integrated altruistic regulation where the individual believes that benevolence is part of their personality. The third dimension was identified altruistic regulation where the individual believes that benevolence is important to them as it helps to build a better society. Fourth, the introjected altruistic regulation category which is linked to moral pressure. In contrast, the fifth dimension was egoistic intrinsic motivation which is linked to the pleasure of having a good self-image. In the sixth dimension, identified egoistic regulation, the individual believes that benevolence is important to them as a means of socialization, satisfying the need for affiliation. In the seventh dimension, egoistic external regulation, rewards or punishments for the self are expected. And finally, in amotivation, the individual does not see the point of their benevolence.

Authenticity was measured using the "Authentic Life" subscale of the Authenticity Scale (Grégoire et al., 2014). Four items measure the consistency between an individual's behaviors and values, actions and emotions using a 7-point Likert-type scale (1= "*doesn't describe me at all*" and 7 = "*describes me very well*"). A high score indicates a strong match between behaviors and values

or emotions. In the validation study, Cronbrach's alpha was equal to .73 and in the present study, McDonald's omega was equal to .78.

The quality of interpersonal relationships was measured using the Quality of Interpersonal Relations Scale (QIRS, Senécal et al., 1992). This scale measures the quality of interpersonal relationships in various domains. We used only the 4 items in the "relations with people in general" dimension which uses a 5-point Likert-type scale (1 = "*strongly disagree*"; 5 = "*strongly agree*"). A high score indicates strong interpersonal relations. In the validation study, Cronbrach's alpha was equal to .89 and in the present study, McDonald's omega was equal to .88.

Empathy was measured using Karraz et al.'s (2020) empathy scale. This 6-item scale measures empathic sensitivity (i.e., the individual's concern for the well-being of others) and employs a 5-point Likert-type scale ranging from 1 ("*never*") to 5 ("*always*"). A high score reflects a high level of empathy. In the validation study, Cronbrach's alpha was equal to .77 and in the present study, McDonald's omega is equal to .70.

Social belonging was measured using the 10-item *Social Affiliation Scale* (ESAS, Richer & Vallerand, 1998). Instructions asks participants to focus on their relationships in life in general and asks participants to respond using a 7-point Likert-type scale (ranging from "*strongly disagree*" to "*strongly agree*"). We calculated an average score from the two dimensions of the original scale (intimacy and acceptance) and in the present study, McDonald's omega was equal to 0.94.

Life satisfaction was measured using the *Life Satisfaction Scale* (ESDV-5, Blais et al., 1989). This 5-item scale measures a person's general satisfaction with life, asking participants to respond to a 5-point Likert-type scale (1="*strongly disagree*" to 5="*strongly agree*"). A high score equates to high life satisfaction. In the five validation studies, Cronbrach's alphas were higher than .80 and in the present study, McDonald's omega was equal to .70.

Psychological fulfillment was measured using the Villieux et al. (2016) fulfillment scale. This 8-item scale assesses an individual's psychological fulfillment, taking into account both hedonic and eudemonic approaches to well-being asking participants to respond using a Likert-type scale from 1 ("*strongly disagree*") to 7 ("*strongly agree*"). A high score indicates a high level of psychological fulfillment. A high score reflects a high level of empathy. In the validation study, Cronbrach's alpha was equal to .82 and in the present study, McDonald's omega was equal to .88.

Basic needs satisfaction was measured using the Basic Needs Satisfaction Scale used by Paquet et al. (2023) This 13-items scale measures the satisfaction of basic needs (autonomy, competence and affiliation). We adapted the initial prompt to: *"Thinking about your life in general, indicate how much you agree with each statement"*. Participants were asked to respond using a 7-point Likert-type scale (ranging from 1= "*not at all true*" to 7 = "*completely true*"). We calculated a score for the satisfaction of each need and an overall score corresponding to the average of the 13 items. The higher the score reflected that the more basic needs were satisfied. In the present study, McDonald's omega was equal to .90.

Positive and negative emotions were measured using SPANE (Martin-Krumm et al., 2018). SPANE measures the positive and negative emotions felt by an individual over the last 4 weeks through 12 items. Participants are asked to respond using a Likert-type scale ranging from 1 ("*very rarely or practically never*") to 5 ("*very often or always*"). Two scores are calculated: 1) an average score for positive emotions; and 2) an average score for negative emotions. A high score reflects a high level of positive or negative emotions. In the validation study, Cronbrach's alpha was equal to .90 for positive affect and .80 for negative affect. In the present study,

McDonald's coefficients were .93 for positive emotions and .88 for negative emotions respectively.

Procedure

All the scales were placed on an online survey platform (i.e., Lime Survey) and a link to the questionnaire was posted on various social networks (e.g., Facebook, Linkedln etc). Participants were informed that the study focused on the different reasons that lead an individual to be benevolent, and of the absolutely anonymous nature of the data collected. Given the anonymous and public nature of this online questionnaire in which respondents were free to choose whether or not to participate, no university research ethics approval was required.

Statistical analysis and data analysis

McDonald's ω was used to assess internal consistency of the MTAS and Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) to assessed factor structure. Model fit was assessed with the following indicators and their recommended cut-off values (Hu & Bentler, 1999): RMSEA ≈.08, SRMR ≈.08, CFI ≈.95, and TLI ≈.95. To be acceptable, fit indicators must not exceed the following thresholds: RMSEA and upper 90% CI < .10, CFI and TLI >.90.

Concurrent validity was examined through relations with authenticity, empathy, life satisfaction, psychological flourishing, need satisfaction, positive and negative affects, and positive relations.

Descriptive statistics were performed with R 4.0.4 (package Psych 2.09) and Jamovi 2.2.5.0. Confirmatory analyses and structural equation modeling were performed with M*plus* version 8.8 (Muthén & Muthén, 2017). The deviation from the normal distribution is important for one item for the benevolence motivation scale (BMS), therefore for the factorial analyses we used the maximum likelihood robust (MLR) estimator. Missing data were computed using full-information maximum likelihood.

Results

Measurement model validation

To validate our measurement model, we used Exploratory Confirmatory Structural Equation Modeling (ESEM). Unlike confirmatory factor analysis (CFA), ESEM allows items to be correlated with all factors, and thus combines the advantages of exploratory factor analysis and CFA in a single analysis (Asparouhov & Muthén, 2009; Marsh et al., Kaur, 2014; Marsh et al., 2013). From the preliminary analyses, we found two items with cross-correlations on more than one factor, so we eliminated these items for the final analysis. Table 1 depicts the factor loadings, descriptive statistics, and internal consistency for the 30 BMS items. The ESEM showed a good fit to the data: $\chi^2(223) = 452.40$, $p < .001$, RMSEA = .050 [90% CIs .043 – .057], SRMR=.018, CFI=.965, and TLI=.932.

Table 1

Result of Exploratory Confirmatory Structural Equation Modeling, Omega and Descriptive Statistics

Items	Factors								Descriptive Statistics			
	1	2	3	4	5	6	7	8	*M*	*SD*	*Sk*	*Kr*
AMI1	**.87**	.03	.01	-.03	-.01	-.01	.04	-.03	3.83	1.13	-.87	.10
AMI2	**.82**	.08	-.04	-.03	.02	-.01	.03	-.02	3.90	1.08	-.99	.51
AMI3	**.70**	-.02	.04	.04	.02	.05	-.05	.10	3.78	1.15	-.80	-.07
AMI4	**.67**	-.06	.03	.09	.03	-.01	.01	.05	3.89	1.06	-.96	.52
AIR1	.04	**.90**	-.03	-.01	-.03	-.02	.04	.00	4.28	.88	-1.23	1.24
AIR2	.01	**.89**	.01	.00	.02	-.03	-.02	.04	4.34	0.88	-1.47	2.07
AIR3	.00	**.89**	.02	.03	-.03	.02	.01	-.03	4.14	.99	-1.00	.37
AIR4	-.01	**.86**	.03	-.01	.02	.04	-.04	.02	4.05	.98	-.95	.50
AID1	.09	.05	**.59**	.00	.07	.15	-.07	-.07	4.12	1.15	-1.25	.66
AID2	-.03	.15	**.55**	.06	.04	-.03	.01	-.07	4.14	1.01	-1.25	1.16
AID3	-.05	.00	**.91**	-.02	.00	.00	.02	.06	3.63	1.29	-.65	-.64
AID4	.06	-.06	**.90**	.00	-.06	.02	.03	.03	3.63	1.30	-.69	-.60
AIJ1	-.09	-.01	.13	**.51**	.19	-.07	.08	.04	2.88	1.42	.07	-1.29
AIJ2	.06	.01	.00	**.84**	.04	.05	-.06	.01	2.80	1.39	.13	-1.24
AIJ3	.00	.02	-.03	**.92**	-.06	.05	.02	-.02	3.03	1.39	-.11	-1.22
AIJ4	.01	-.01	.01	**.81**	.01	-.04	.00	-.01	3.09	1.40	-.10	-1.26
EMI1	-.03	-.01	-.01	.01	**.93**	.01	-.02	.00	2.97	1.40	.00	-1.26
EMI2	.05	-.01	-.02	-.01	**.89**	.04	.01	-.01	2.87	1.36	.09	-1.20
EMI4	.06	.03	.03	.02	**.71**	.00	.12	.03	2.92	1.35	.00	-1.19
EID1	.06	.05	.15	.03	.02	**.61**	-.01	-.09	4.14	.99	-1.27	1.41
EID2	-.02	-.02	.12	.02	.01	**.76**	.01	.02	3.64	1.25	-.69	-.50
EID3	-.02	.00	-.02	-.02	.01	**.95**	.04	.03	3.72	1.22	-.71	-.44
EID4	.01	-.02	-.03	.01	-.01	**.63**	.35	.01	3.18	1.29	-.20	-.97
EEX1	-.07	.07	.01	.05	.05	.06	**.66**	.02	2.77	1.39	.12	-1.25
EEX2	.09	.00	.01	-.06	-.01	.04	**.92**	-.02	2.51	1.31	.36	-1.05
EEX3	.00	-.05	.01	.07	.26	-.03	**.61**	.01	2.93	1.38	-.01	-1.19
AM1	.03	.01	.00	-.02	.02	.07	.00	**.76**	2.94	1.31	-.05	-1.11
AM2	-.04	.09	.04	-.06	-.02	.02	-.04	**.79**	2.98	1.33	-.09	-1.15
AM3	.04	-.07	.01	.05	-.01	-.02	.02	**.81**	2.38	1.34	.54	-0.97
AM4	.00	.01	-.07	.07	.05	-.05	.04	**.69**	2.12	1.27	.83	-0.50
ω	.86	.94	.86	.88	.91	.88	.85	.85				

Note. AMI= Altruistic intrinsic motivation; AIR= Altruistic integrated regulation; AID = Altruistic identified regulation; IAIJ = Altruistic introjected regulation; EMI = Egoistic intrinsic motivation; EID = Egoistic identified regulation; EEX= Egoistic external regulation; A = amotivation

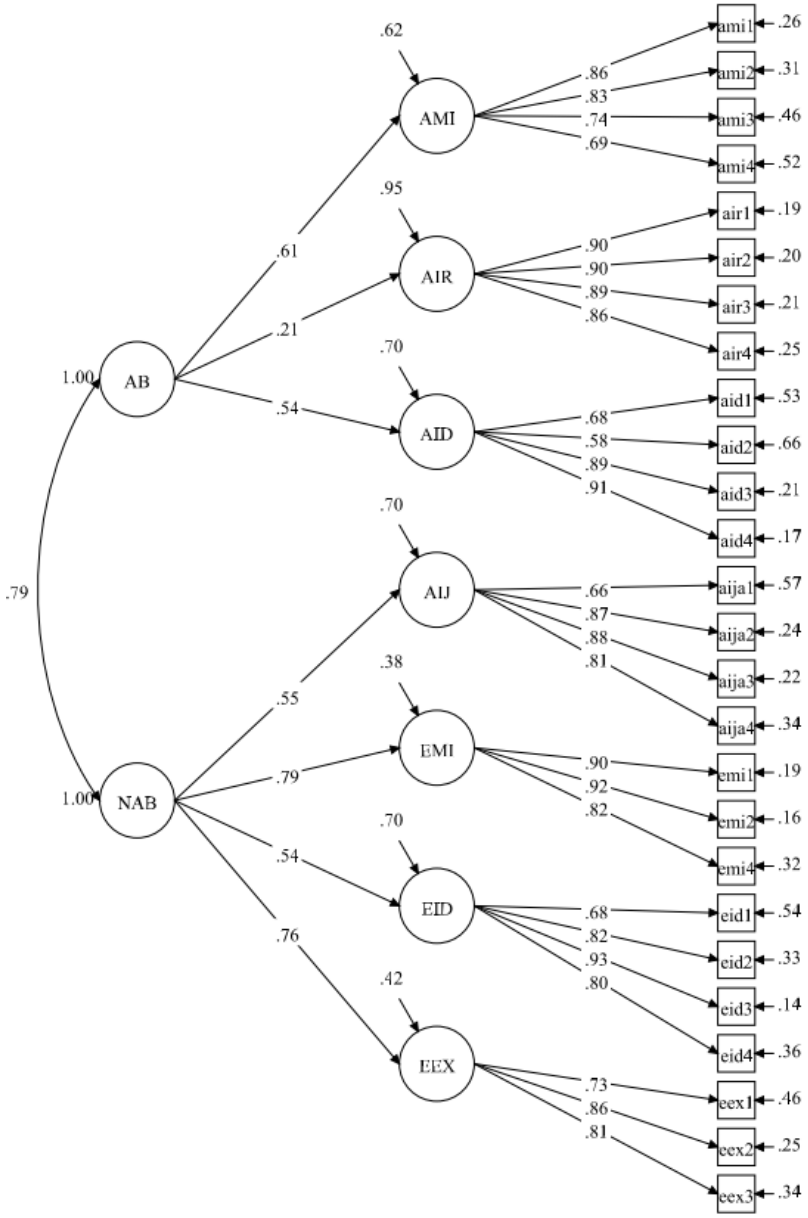
Second-order modeling

First, we tested the second-order model. The aim of this model was to better understand how benevolence was structured in relation to second-order factors. In the model we tested, we

did not include the 1st-order factor Amotivation, as authentic and non-authentic benevolence cannot theoretically be amotivated.

Figure 2

Second order model



Note. AB = authentic benevolence; NAB = non-authentic benevolence; AMI= Altruistic intrinsic motivation; AIR= Altruistic integrated regulation; AID = Altruistic identified regulation; AIJ = Altruistic introjected regulation; EMI = Egoistic intrinsic motivation; EID = Egoistic identified regulation; EEX= Egoistic external regulation

The fit indicators for this model were higher than the minimum expected values ($\chi 2(291) = 839.27$; TLI=.91, CFI=.92; RMSEA [90%CI] = .07[.06-.07]; SRMR = .08). It can therefore be said that this model fits the data correctly. As can be seen in figure 2 the first second-order factor brings together the first-order factors: altruistic intrinsic motivation, altruistic integrated

regulation and altruistic identified regulation, and will thus be called authentic benevolence. The second-order factor brings together the first-order factors: introjected altruistic regulation, intrinsic egoistic motivation, identified egoistic regulation and external egoistic regulation. It will be referred to as non-authentic benevolence.

Distinct correlates of authentic benevolence and non-authentic benevolence

The means of the items related to the second-order factors of authentic benevolence and non-authentic benevolence were calculated. As can be seen in Table 2, there is a correlation between the two forms of benevolence (r = .456, p<.001). Partial correlations neutralizing the effect of the other form of benevolence between each form of benevolence and the different dimensions of the study scales were therefore calculated.

Table 2 shows the correlations between the two forms of benevolence and various benevolence-related variables.

Table 2

Descriptive statistics, bivariate correlations between the two forms of benevolence and partial correlations with the other psychological dimensions measured by the study scales.

	N (cor)	AB	NAB	N (Des)	M	ET	ω
AB	354	1		375	4.00	.64	.85
NAB	354	.46***	1	387	3.02	.86	.89
AUTH	245	.34***	-.19**	292	5.93	.89	.78
EMP	247	.33***	-.08	291	3.92	.48	.70
LS	243	.19***	-.18**	289	3.73	.81	.86
F	239	.30***	.10	281	5.38	.95	.88
QIR	247	.18**	-.06	293	3.85	.81	.88
SB	229	.13*	.01	272	5.08	1.08	.94
A	249	.19**	-.04	293	5.68	1.00	.85
AF	244	.29***	-.11	289	5.31	.86	.80
C	245	.26***	-.10	287	4.82	1.20	.89
NS	239	.29***	-.11	281	5.26	.87	.90
PE	247	.22***	-.18**	291	3.85	.79	.93
NE	247	-.06	.13*	289	2.98	.91	.88

Note: N(cor) = N for correlations; N (des) = N for descriptive statistics; AB = authentic benevolence; NAB = non authentic benevolence; AUTH = authenticity; EMP = empathy; LS =life satisfaction; PE =positive emotions; NE =negative emotions; F = psychological fulfillment; QIR = quality of interpersonal relationships; SB =social belonging; A=autonomy; AF = affiliation; C = competence; NS = needs satisfaction
* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

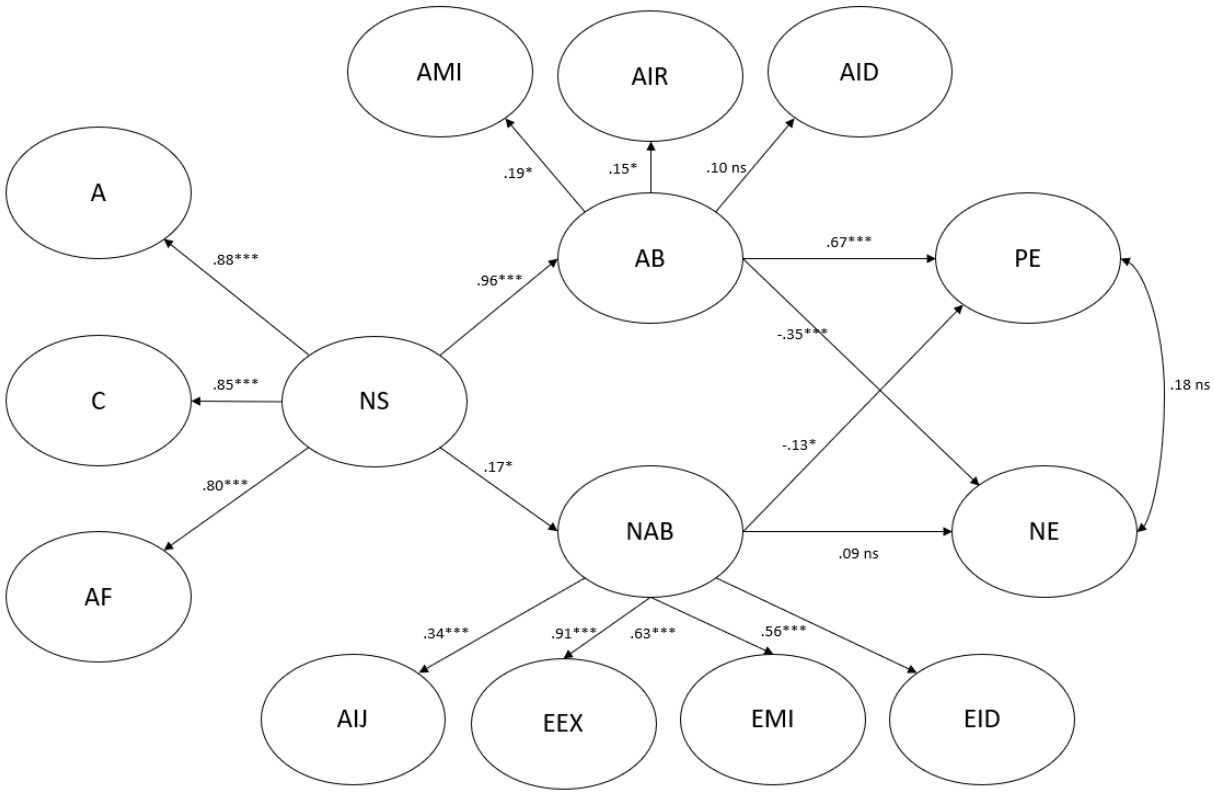
The results of the partial correlations are in line with expectations. Authentic benevolence was positively and significantly correlated with feelings of authenticity (r=.34; p<.001), empathy (r=.33; p<.001), life satisfaction (r=.19; p<.001), psychological fulfillment (r=.30; p<.001), quality of interpersonal relationships (r=.18; p<.01) and sense of social belonging (r=.13; p<.05). Authentic benevolence was also positively correlated with basic need satisfaction (r=.29; p<.001) and positive emotions (r=.22; p<.001), but not with negative emotions (r=-.06; p>.05). Conversely, non-authentic benevolence correlated negatively with authenticity (r=-.19; p<.01), life satisfaction (r=-.18; p<.01) and positive emotions (r=-.18; p<.01), positively with negative emotions (r=.13;

p<.05). It was not statistically correlated with empathy, psychological fulfillment, quality of interpersonal relationships, sense of social belonging or satisfaction of basic needs.

Modeling the relationship between the two forms of benevolence and well-being

Figure 3

Results of structural equation modeling between psychological need satisfaction (NS), authentic benevolence (AB) and non-authentic benevolence (NAB), and positive (EP) and negative (EN) emotions (standardized path coefficients)



Note. AB = authentic benevolence; NAB = non-authentic benevolence; AMI= Altruistic intrinsic motivation; AIR= Altruistic integrated regulation; AID = Altruistic identified regulation; AIJ = Altruistic introjected regulation; EMI = Egoistic intrinsic motivation; EID = Egoistic identified regulation; EEX= Egoistic external regulation; A = autonomy; AF = affiliation; C = competence; NS = needs satisfaction

The model presented in Figure 3 fits the data: $\chi 2(1024) = 2100.36$, p <.001, RMSEA = .050 [90% CIs .046 - .054], SRMR=.086, CFI=.907, and TLI=.902. However, as we can see, the second-order factor authentic benevolence (AB) was not significantly related (β =.10, ns) to the first-order factor altruistic identified regulation (IDA). However, this lack of relationship is specific to this modelling, as there was a significant link between these two factors in the measurement model presented in Table 2 (β =.28, p<.01). Psychological needs satisfaction (NS) has a positive effect on authentic benevolence (AB). We also found that satisfying psychological needs also had a positive effect on non-authentic benevolence (NAB), although the coefficient was less significant than for genuine benevolence (.96 vs. .17). We also found that positive emotions (PE) were predicted negatively by non-authentic benevolence and positively by authentic

benevolence. Negative emotions (NE) were negatively predicted by authentic benevolence (β=-.35, p<.001), but were not significantly related to non-authentic benevolence (β=.09, ns).

Discussion

The aims of this research were twofold: First to empirically demonstrate the theoretical construct of authentic benevolence and its counterpart a non-authentic benevolence; and second, to show that these two types of benevolence were associated with opposite patterns, particularly in terms of well-being for the individual.

The *Volunteer Motivation Scale* (Chantal & Vallerand, 2000) was adapted to measure the concept of benevolence. The results of first-order factor analyses (exploratory and confirmatory) of the 30-item benevolence motivation scale (BMS) revealed an eight-dimensional structure identical to that of the EMAB. The results of the second-order factorial analyses revealed that, on the one hand, three dimensions united together on one factor, authentic benevolence (AB). Recall this is where the individual is motivated to be benevolent because their prosociality is aimed at benefiting others first and foremost. That is, their benevolence is intrinsically associated with altruistic satisfaction (intrinsic altruistic motivation), or corresponds profoundly to their prosocial values (integrated altruistic regulation) or aligns with important altruistic goals and objectives for the individual (identified altruistic regulation). In contrast and on the other hand, four dimensions come together in a second factor, non-authentic benevolence (NAB), which combined both altruistic and egoistic goals. In NAB, either the motivation is altruistic but controlled, with the individual effectively seeking the well-being of others but experiencing benevolence as a constraint (introjected altruistic regulation), or the motivation is selfish. Thus, AB is underpinned by an autonomous altruistic motivation whereas NAB derives from autonomous egoistic, controlled altruistic or egoistic motivations.

AB is positively correlated with authenticity, empathy, satisfaction with interpersonal relationships and sense of affiliation whereas NAB is negatively correlated with authenticity, and neither correlated with empathy, quality of interpersonal relationships or sense of social belonging. In terms of well-being, AB is positively correlated with life satisfaction and psychological fulfillment, while NAB is negatively correlated with life satisfaction (i.e., hedonic well-being), and shows no statistically significant relationship with psychological fulfillment (i.e., eudemonic well-being).

These empirical results align with recent theoretical work by Lim and Matsuura (2023) who argue that only authentic kindness - in other words, benevolence - leads to eudemonic well-being. They associate the positive effects of altruism with well-being and social fulfillment and with egoism which they associate with ill-being and lower satisfaction with social relationships (Crocker et al., 2017). These authors imply that introjected altruistic regulation (belonging to the NAB factor) is associated with lower well-being. They also explain or situate the effects of autonomous motivations in prosociality in terms of well-being (Hardy et al., 2015; Liao et al., 2022) as they suggest that a selfish autonomous motivation to benevolence is not associated with well-being and replicate Collie's (2022) findings showing that introjected regulation is associated with negative emotions in prosociality. These results are curious as their findings suggest autonomous motivation is systematically associated with well-being, which is not the case in the autonomous but egoistic motivation of NAB. Furthermore, our results broaden the exploration of correlates of egoistic motivation, motivations which have not been extensively studied empirically (Weiß et al., 2022), and are shown to be linked to negative effects in terms of well-being, hedonic or eudemonic and selfishness (e.g., Caprariello & Reis, 2017). Our results extend the work of Andersson et al. (2021) who found a negative relationship between anxiety and depression, and

feelings of benevolence. These authors did not find a significant relationship between feelings of benevolence and well-being, but felt that their results needed to be investigated further. One avenue for further investigation could be the link between feelings of benevolence and motivations for benevolence through authenticity which can be seen as a form of eudemonic well-being (Smallenbroeck et al., 2016). However, our results need to be weighed against the fact that our sample was predominantly female, which may have had an impact on the strength of the correlations between AB (and NAB) and the variables studied. Indeed, while women have long been considered more prosocial than men, this difference in prosociality is now thought of as dynamic and contextual, not quantitative (McDonald & Kanske, 2023; Olsson et al., 2021). Gender is recognized as a moderator of the positive link between oedemonic well-being and prosociality, but not of the link between hedonic well-being and prosociality (Hui et al., 2020) and it is difficult to fully comprehend the impact of this moderation on our results insofar as our interest concerns motivations for prosociality, here benevolence. Specifically with regard to benevolent motivations, there appear to be no gender differences in prosocial motivations (Kiliçkaya, 2023). While gender does not appear to be a moderator of positive associations between well-being and prosocial motivations (Le et al., 2018; Liao et al., 2022), our results should nevertheless be interpreted with caution.

Finally, our results complement the proposals of Curren and Ryan (2020) and Paquet and Fenouillet (2020). The former were of the opinion that AB was linked to autonomous motivation, and our results extend findings in this direction by emphasizing that autonomous motivation must be altruistic; the latter hypothesized authentic kindness defined by an intrinsic altruistic or identified altruistic motivation, and our results allow us to add identified altruistic motivation. Finally, our results, in contradiction with those of Davis (2023) for whom need satisfaction does not lead to the feeling of being kind, support the virtuous loop described by the SDT (see Ryan & Hawley, 2016). We found psychological need satisfaction to be strongly correlated with AB. The latter positively predicts positive emotions and negatively predicts negative emotions. Conversely, need satisfaction is associated to a much lesser extent with NAB. NAB only negatively predicts positive emotions, and does not predict negative emotions. Our findings are thus in agreement with the work of Aknin et al. (2019) who held that a positive emotional state promotes prosociality, and in line with the results of Martela and Ryan (2020) positing that benevolence is probably not a fourth fundamental need insofar as NAB had no effect on negative emotions.

Study limitations and future directions

Despite best intentions, this study was not without limitations. One limitation lies in the sex distribution of our sample, which was predominantly female. However, as some studies argue that women tend to be more prosocial (e.g., Eisenberg & Lennon, 1983), it would be necessary to replicate this research with a balanced population comprised of varied genders. In addition, this study was correlational, and would benefit from further experimental research manipulating, for example, basic need satisfaction. Additionally, this study relied on self-reported measures and individuals may experience a distorted memory of their own egoism as a way of preserving or safeguarding their moral self-image (Carlson et al., 2020). Moreover, the social networking nature of our sample certainly limits the random recruitment of participants, due to the way information spreads via social networks. Finally, our data collection could have been strengthened had we included a basic needs frustration scale to assess the effects on the two types of benevolence.

However, at a time when benevolence is expected in many fields and is the subject of much attention, the benevolence motivation scale could serve as a valuable integrative tool in the study

of prosocial motivations which historically has been dichotomized between altruistic versus egoistic motivations and autonomous versus controlled motivations. The inclusion of the BMS in the SDT framework (Ryan & Deci, 2000) opens additional avenues of research in terms of the environments that support basic needs and potentially promote authentic benevolence. As well, in terms of theoretical research, it enables us to "reconsider the theory of self-determination from a more interpersonal angle" (Chantal & Vallerand, 2000, p. 499). Indeed, for example, the benefits of intrinsic motivation in SDT are considered on an intrapersonal level (i.e., the activity is done for pleasure, satisfaction of the individual) and would only have positive consequences (Ryan & Deci, 2017). Introducing the altruistic/selfish dimension to intrinsic motivation directs thinking towards an interpersonal perspective in which being benevolent brings intrinsic satisfaction in relation to an orientation towards others (altruistic intrinsic motivation - for the satisfaction of being kind to others), or in relation to an orientation towards oneself (egoistic intrinsic motivation: for the pleasure I feel in seeing myself as a good person). This concept of authentic benevolence thus goes beyond the traditional dichotomy of studies on prosocial motivations by drawing on an integrative analytical framework of these two polarities, and opens the path to a more nuanced understanding of prosocial motivations and their effects, both for the individual and for society.

References

Aknin, L. B., Whillans, A. V., Norton, M. I., & Dunn, E. W. (2019). Happiness and prosocial behavior: An evaluation of the evidence. *World Happiness Report*. https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=55597

Andersson, C., Stenfors, C., Lilliengren, P., Einhorn, S., & Osika, W. (2021). Benevolence – associations with stress, mental health, and self-compassion at the workplace. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.568625

Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*. Retrieved from http://www.statmodel.com/download/EFACFA810.pdf

Bailey, P. E., Ebner, N. C., & Stine-Morrow, E. A. L. (2021). Introduction to the special issue on prosociality in adult development and aging: Advancing theory within a multilevel framework. *Psychology and Aging*, *36*(1), 1-9. https://doi.org/10.1037/pag0000598

Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : validation canadienne-française du « Satisfaction with life scale. » [The satisfaction scale: Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *21*(2), 210-223. https://doi.org/10.1037/h0079854

Caprariello, P. A., & Reis, H. T. (2021). "This one's on me!": Differential well-being effects of self-centered and recipient-centered motives for spending money on others. *Motivation and Emotion*, *45*, 705-727. https://doi.org/10.1007/s11031-021-09907-0

Carlson, R. W., Maréchal, M. A., Oud, B., Fehr, E., & Crockett, M. J. (2020). Motivated misremembering of selfish decisions. *Nature Communications*, *11*(1), 2100. https://doi.org/10.1038/s41467-020-15602-4

Chandel, M., (2015) Altruism versus psychological egoism: The tendancy to engage in prosocial behaviour and the personal motives behind our actions (Bachelor thesis). https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4146.4800

Chantal, Y., & Vallerand, R. J. (2000). Construction et validation de l'Échelle de motivation envers l'action bénévole (EMAB). *Society and Leisure*, *23*(2), 477-508.

Collie, R. J. (2022). Social-emotional need satisfaction, prosocial motivation, and students' positive behavioral and well-being outcomes. *Social Psychology of Education*, *25*(2-3), 399-424. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09691-w

Crocker, J., Canevello, A., & Brown, A. A. (2017). Social motivation: Costs and benefits of selfishness and otherishness. *Annual Review of Psychology*, *68*, 299-325. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044145

Curren, R., & Ryan, R. M. (2020). Moral self-determination: The nature, existence, and formation of moral motivation. *Journal of Moral Education*, *49*(3), 295-315. https://doi.org/1.1080/0305724.202.1793744

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Donald, J. N., Bradshaw, E. L., Conigrave, J. H., Parker, P. D., Byatt, L. L., Noetel, M., & Ryan, R. M. (2021). Paths to the light and dark sides of human nature: A meta-analytic review of the prosocial benefits of autonomy and the antisocial costs of control. *Psychological Bulletin*, *147*(9), 921-946. htttps://doi.org/10.1037/bul0000338

Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*, 100–131.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development, 70,* 1360–1372.

Eisenberg, N., VanSchyndel, S. K., & Spinrad, T. L. (2016). Prosocial motivation: Inferences from an opaque body of work. *Child Development*, *87*(6), 1668-1678. https://doi.org/1.1111/cdev.12638

Feigin, S., Owens, G., & Goodyear-Smith, F. (2014). Theories of human altruism: A systematic review. *Annals of Neuroscience and Psychology*, *1*(1), 1-9. https://doi.org/10.7243/2055-3447-1-5

Feng, L., & Zhang, L. (2021). Prosocial tendencies and subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *49*(5), 1-10. https://doi.org/10.2224/sbp.9986

Gebauer, J. E., Riketta, M., Broemer, P., & Maio, G. R. (2008). Pleasure and pressure based prosocial motivation: Divergent relations to subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, *42*(2), 399-442. http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.07.002

Gherghel, C., Nastas, D., Hashimoto, T., Takai, J., & Cargile, A. C. (2020). Culture, morality, and the effect of prosocial behavior motivation on positive affect. *Ethics & Behavior*, *30*(2), 126-149. https://doi.org/10.1080/10508422.2019.1651651

Gilbert, P., Basran, J., MacArthur, M. R., & Kirby, J. N. (2019). Differences in the semantics of prosocial words: An exploration of compassion and kindness. *Mindfulness*, *10*(11), 2259-2271. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01191-x

Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif [Development of a scale of satisfaction of the fundamental requirements in sporting context]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *40*(4), 23. https://doi.org/10.1037/a0013201

Grégoire, S., Baron, L., Ménard, J., & Lachance, L. (2014). The Authenticity Scale: Psychometric properties of a French translation and exploration of its relationships with personality and well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *46*(3), 346-355. https://doi.org/10.1037/a0030962

Hardy, S. A., Dollahite, D. C., Johnson, N., & Christensen, J. B. (2015). Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach. *Journal of Personality*, *83*(5), 479-490. https://doi.org/10.1111/jopy.12123

Hart, R., & Hart, D. (2023). Untying the text: Organizational prosociality and kindness. *Behavioral Sciences*, *13*(2), 186. https://doi.org/10.3390/bs13020186

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hui, B. P. (2022). Prosocial behavior and well-being: Shifting from the 'chicken and egg' to positive feedback loop. *Current Opinion in Psychology*, *44*, 231-236. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.017

Hui, B. P. H., Ng, J. C. K., Berzaghi, E., Cunningham-Amos, L. A., & Shallcross, A. J. (2020). Rewards of kindness? A meta-analysis of the link between prosociality and well-being. *Psychological Bulletin*, *146*(12), 1084-1116. https://doi.org/1.1037/bul0000298

Hui, B. P. H., & Shallcross, A. J. (2017). Who helping helps: An event-sampling study of how basic psychological needs moderate the impact of acting prosocially. *The Journal of Positive Psychology*, 1-1. https://doi.org/1.1080/1743976.2017.1365165

Jellab, A. (2019). Parier sur la bienveillance à l'école. Enjeux pédagogiques et éducatifs pour la réussite et l'émancipation des élèves. *Tréma*, (52). https://doi.org/10.4000/trema.5530

Karras, M., Csillik, A., Delhomme, P., & Fenouillet, F. (2020). L'empathie est-elle une ressource protectrice sur la route ? *Sciences & Bonheur*, 5, 62-81.

Karylowski, J. (1982). Two types of altruistic behavior: Doing good to feel good or to make the other feel good. In V. J. Derlega & J. Grzelak (Eds), *Cooperation and helping behavior: Theories and research* (p. 397-413). Academic Press.

Kerr, S. L., O'Donovan, A., & Pepping, C. A. (2015). Can gratitude and kindness interventions enhance well-being in a clinical sample? *Journal of Happiness Studies, 16(*1), 17-36. https://doi.org/1.1007/s10902-013-9492-1

Kiliçkaya, F. Y. (2023). Emotional labor and prosocial motivation in turkey: a deep dive into the depths of human behavior. *Prizren Social Science Journal*, *7*(3), 11-22. https://doi.org/10.32936/pssj.v7i3.455

Knafo, A., Israel, S., Empathy, prosocial behaviour, and other aspects of kindness. In M. Zenter & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of Temperament* (p. 168-179). Guildford Press.

Kurtz, J. L., & Lyubomirsky, S. (2008). Towards a durable happiness. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (21-36). Praeger Publishers.

Kwok, Y. Y., Chui, W. H., & Wong, L. P. (2013). Need satisfaction mechanism linking volunteer motivation and life satisfaction: A mediation study of volunteers' subjective well-being. *Social Indicators Research*, *114*, 1315-1329. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0204-8

Le, B. M., Impett, E. A., Lemay Jr, E. P., Muise, A., & Tskhay, K. O. (2018). Communal motivation and well-being in interpersonal relationships: An integrative review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, *144*(1), 1-25. https://doi.org/10.1037/bul0000133

Liao, H., Su, R., Ptashnik, T., & Nielsen, J. (2022). Feeling good, doing good, and getting ahead: A meta-analytic investigation of the outcomes of prosocial motivation at work. *Psychological Bulletin*, *148*(3-4), 158 – 198. https://doi.org/10.1037/bul0000362.

Lim, K. H., & Matsuura, A. (2023). Blending mathematics teaching with kindness. *Journal of Humanistic Mathematics*, *13*(1), 217-231. https://scholarship.claremont.edu/jhm/vol13/iss1/18

Lu, C., Jiang, Y., Zhao, X., & Fang, P. (2020). Will helping others also benefit you? Chinese adolescents' altruistic personality traits and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, *21*, 1407-1425. https://doi.org/10.1007/s10902-019-00134-6.

McDonald, B., & Kanske, P. (2023). Gender differences in empathy, compassion, and prosocial donations, but not theory of mind in a naturalistic social task. *Scientific Reports*, *13*(1). https://doi.org/10.1038/s41598-023-47747-9

Malti, T. (2021). Kindness: A perspective from developmental psychology. *European Journal of Developmental Psychology 18*, 629–657. https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1837617

Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Parker, P. D., & Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10(1), 85–110.

Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.-A. K., Parker, P., Morin, A. J. S., Carbonneau, N., Jowett, S., Bureau, J. S., Fernet, C., Guay, F., Salah Abduljabbar, A., & Paquet, Y. (2013). Passion: Does One Scale Fit All? Construct Validity of Two-Factor Passion Scale and Psychometric Invariance Over Different Activities and Languages. *Psychological Assessment*. doi: 10.1037/a0032573

Martela, F., Lehmus-Sun, A., Parker, P. D., Pessi, A. B., & Ryan, R. M. (2023). Needs and well-being across Europe: Basic psychological needs are closely connected with well-being, meaning, and symptoms of depression in 27 European countries. *Social Psychological and Personality Science*, *14*(5), 501-514. https://doi.org/10.1`177/19485506221113678

Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. *Journal of personality*, *84*(6), 750-764. https://doi.org/10.1111/jopy.12215

Martela, F., & Ryan, R. M. (2020). Distinguishing between basic psychological needs and basic wellness enhancers: The case of beneficence as a candidate psychological need. *Motivation and Emotion*, *44*(1), 116-133. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09800-x

Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik, A., Kern, L., Besançon, M., Heutte, J., ... & Diener, E. (2018). Changes in emotions from childhood to young adulthood. *Child Indicators Research*, *11*(2), 541-561. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9440-9

Mask, L., Blanchard, C. M., Amiot, C. E., & Deshaies, J. (2005). *Can self-determination benefit more than the self? A pathway to prosocial behaviors*. Poster presented at the annual meeting of the Society for Personality and Social Psychology, New Orleans, USA.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user' s guide (8th ed.)* Muthén & Muthén.

Nelson, S. K., Della Porta, M. D., Jacobs Bao, K., Lee, H. C., Choi, I., & Lyubomirsky, S. (2015). 'It's up to you': Experimentally manipulated autonomy support for prosocial behavior improves well-being in two cultures over six weeks. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(5), 463-476. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.983959

Nikitin, J., & Freund, A. M. (2021). Does focusing on others enhance subjective well-being? The role of age, motivation, and relationship closeness. *Psychology and Aging*, *36*(1), 69-82. https://doi.org/1.1037/pag0000489

Paquet, A., & Fenouillet, F. (2020). Gentillesse et bienveillance comme ressources psychologiques. *Sciences & Bonheur, 5*, 27–43.

Paquet, A., Fenouillet, F., Binfet, J., Lorant, S., & Paquet, Y. (2023). Échelle de perception de la bienveillance à l'école : validation française de la « School Kindness Scale » [Scale of perception of benevolence at school: French validation of the School Kindness Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*. https://doi.org/10.1037/cbs0000378

Piccinini, G., & Schulz, A. W. (2018). The ways of altruism. *Evolutionary Psychological Science*, *5*(1), 58-70. https://doi.org/10.1007/s40806-018-0167-3

Reto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire, Caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke (Québec, Canada); Université Catholique de l'Ouest).

Rhoads, S. A., & Marsh, A. A. (2023). Doing good and feeling good: Relationships between altruism and well-being for altruists, beneficiaries, and observers. In *World Happiness Report 2023* (11th ed. Chapter 4, pp. 103-113)). Sustainable Development Solutions Network.

Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). *European Review of Applied Psychology*, *48*(2), 129-138.

Rootenberg, M. (2021). Doing good when you don't want to: An experience sampling study examining autonomy and compassionate Action. [Masters Thesis, York University]. https://doi.org/yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/3bd49724-d771-44e1-b297-8bcaa32572f3/content

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, *55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.

Ryan, R. M., & Hawley, P. (2016). Naturally good? Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence. Dans K.W. Brown & M. Leary (dir.), *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena* (p. 205-222). https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199328079.013.14

Sanderson, R., & McQuilkin, J. (2017). Many kinds of kindness: The relationship between values and prosocial behaviour. In S. Roccas & L. Sagiv (Eds.), *Values and behavior: Taking a cross-cultural perspective* (pp. 75-96). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56352-7-4

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, *47*(4), 929-968.

Senécal, C. B., Vallerand, R. J., & Vallières, E. F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI). *Revue européenne de psychologie appliquée, 42*, 315-322.

Usman, A. C., & Bulut, S. (2022). Altruism in positive psychology. In S. Bulut (Ed.), *Applied positive psychology* (pp. 50-83). Global Books Organization. https://hdl.handle.net/20.500.12154/1913

Villieux, A., Sovet, L., Jung, S.-C., & Guilbert, L. (2016). Psychological flourishing: Validation of the French version of the Flourishing Scale and exploration of its relationships with personality traits. *Personality and Individual Differences, 88*(1), 1-5. https://doi.org/1.1016/j.paid.2015.08.027

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(2), 222-224. https://doi.org/10.1037/a0016984.

Weiß, M., Iotzov, V., Zhou, Y., & Hein, G. (2022). The bright and dark sides of egoism. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, https://doi.org/10.3389/psyt.2022.1054065.

Wiwad, D., & Aknin, L. B. (2017). Motives matter: The emotional consequences of recalled self-and other-focused prosocial acts. *Motivation and Emotion*, *41*, 730-740. https://doi.org/10.1007/s11031-017-9638-2

Conclusion : Cet article avait pour objectif d'explorer les motivations à la bienveillance en mettant en évidence empiriquement le concept théorique de bienveillance authentique proposé par Curren et Ryan (2020). L'hypothèse formulée était que « la bienveillance authentique est associée au bien-être de l'individu (émetteur) tandis que la bienveillance non authentique est associée à une diminution du bien-être voire une augmentation du mal-être ».

Les résultats de cette première étude mettent en évidence deux facteurs de second ordre dans l'échelle de motivations à la bienveillance et sont donc en faveur de la preuve empirique de la distinction entre une bienveillance authentique et une bienveillance non-authentique. La bienveillance authentique dérive de motivations autonomes altruistes. La bienveillance non-authentique est liée soit à une motivation contrôlée altruiste, soit à des motivations égoïstes, qu'elles soient autonomes ou contrôlées.

Les analyses corrélationnelles montrent des patterns de corrélats très différents, opposés. La bienveillance authentique est entre autres corrélée positivement à la satisfaction de vie (r=.19 ; p<.001), à l'épanouissement psychologique (r=.30 ; p<.001), aux émotions positives (r=.22 ; p<.001), et n'est pas corrélée aux émotions négatives (r=-.06 ; p>.05). La bienveillance non-authentique est corrélée négativement à la satisfaction de vie (r=-.18 ; p<.01), aux émotions positives (r=-.18 ; p<.01), et corrélée positivement avec les émotions négatives (r=.13 ; p<.05).

La modélisation par équations structurelles met en évidence que la bienveillance authentique est liée positivement aux émotions positives (β=.67, p<.001), et négativement les émotions négatives (β=-.35, p<.001) ; à contrario, la bienveillance non-authentique est corrélée négativement aux émotions positives (β=-.13, p<.05), et n'est pas liée aux émotions négatives (β=.09, ns).

Globalement, les analyses mettent en évidence que seule la bienveillance authentique de l'individu est liée positivement à la satisfaction de vie et aux émotions positives. La bienveillance

non-authentique de son côté entretient des relations négatives avec la satisfaction de vie et les émotions positives.

En référence à la définition du bien-être de Diener (1984) envisagé comme l'association entre la satisfaction de vie et la balance entre les émotions positives et négatives mais aussi en envisageant l'épanouissement psychologique comme une mesure du bien-être (Ryan & Deci, 2001), il est possible de conclure que les résultats de l'étude 1 corroborent l'hypothèse posée.

Cet article participe ainsi à la conceptualisation de la bienveillance et s'intègre dans la perspective motivationnelle décrite dans la partie théorique de cette thèse.

Une question en particulier reste en suspens : Les motivations à la bienveillance d'un individu impactent-elles la perception de la bienveillance du bénéficiaire ? A l'école en particulier, les motivations d'un enseignant à la bienveillance seraient susceptibles d'influencer la perception de bienveillance à l'école de l'élève. Il s'agit d'une perspective d'étude qui sera présentée dans la partie discussion. Au préalable, un outil francophone de mesure de la perception de bienveillance à l'école apparaît nécessaire.

II. Mesure de la bienveillance à l'école (étude 2)

Introduction : L'article à suivre peut être référencé de la manière suivante : Paquet, A., Fenouillet, F., Binfet, J.T, Lorant, S., & Paquet, Y. (2023). Échelle de perception de la bienveillance à l'école : Validation française de la « School Kindness Scale ». *Canadian Journal Of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, *56*(3), 310-314. https://doi.org/10.1037/cbs0000378

Pour mieux conceptualiser, opérationnaliser, distinguer les manifestations de la bienveillance à l'école de ses processus (Réto, 2018), mais aussi pour déterminer des antécédents de la perception de bienveillance à l'école (et donc des leviers pour l'améliorer), il est indispensable de se doter d'un outil de mesure fiable. La *School Kindness Scale* (SKS, Binfet et al., 2016) apparaît comme une échelle de mesure de la bienveillance à l'école telle qu'attendue par les textes ministériels français. Ce deuxième article, publié dans la Revue Canadienne des Sciences du Comportement, vise à valider en français la SKS.

Article 2 - Échelle de perception de la bienveillance à l'école : Validation française de la « School Kindness Scale »

Annie Paquet, Fabien Fenouillet, John-Tyler Binfet, Sonia Lorant et Yvan Paquet

Résumé : Cette recherche vise à valider en langue française l'échelle de perception de la bienveillance à l'école (School Kindness Scale, SKS ; Binfet et al., 2016). Elle s'appuie sur un échantillon de 547 élèves. Les résultats des analyses factorielles confirmatoires permettent d'établir que la structure factorielle de l'échelle en français est unidimensionnelle, en conformité avec les recherches antérieures. Les indicateurs de consistance des items de cette dimension sont également conformes aux attentes. Les analyses montrent également des corrélations attendues entre la perception de la bienveillance à l'école et les émotions positives, la satisfaction de vie à l'école, le sentiment d'acceptation et de proximité aux enseignants et les comportements prosociaux. Les résultats indiquent que la version française de l'échelle de perception de la bienveillance à l'école présente des qualités psychométriques relativement robustes permettant une mesure de la bienveillance perçue dans le cadre scolaire pour un public francophone.

Intérêt public

Cette recherche consiste en la validation d'une échelle de perception de la bienveillance à l'école en français. Les résultats montrent que l'échelle peut être utilisée comme une mesure fiable de la perception de la bienveillance ouvrant la possibilité de mieux comprendre les effets et les processus de cette notion très populaire dans l'éducation contemporaine.

Mots-clés : bienveillance, échelle, mesure, école, enfant

La bienveillance à l'école : définitions et caractéristiques

A l'école, les définitions de la bienveillance sont éparses et réfèrent à une préoccupation sincère (Kozanitis & Latte, 2017), à une posture (Masson, 2018), ou une disposition inconditionnelle de l'enseignant (Shankland et al., 2018). Elle est caractérisée par différentes qualités : empathie, chaleur, disponibilité, respect, attention, et confiance (ex. : Leybina et al., 2020 ; Poulou, 2021). Elle vise le bien-être d'autrui et est attendue par l'ensemble de la communauté scolaire, les pairs inclus (Paquet et al., 2019).

Formalisée par Binfet et al. (2016), la perception de la bienveillance à l'école correspond à l'évaluation par les élèves de sa prévalence et de sa promotion dans la communauté scolaire se souciant de tous et encourageant actes prosociaux et relations positives (Lee & Huang, 2021).

Importance de la bienveillance à l'école

Sur le plan théorique, la bienveillance favorise le bien-être et la réussite scolaire (Masson, 2018 ; Shankland et al., 2018). Empiriquement, la perception de la bienveillance à l'école est associée à la satisfaction de vie, aux buts sociaux et la volonté d'adopter des comportements prosociaux et

sentiment de responsabilité sociale (Binfet et al., 2016 ; Datu & Park, 2019 ; Yurdabakan & Uz Baş, 2018). Elle est également en relation avec le soutien des pairs et le sentiment d'efficacité personnelle (Binfet et al., 2016). De plus, elle est corrélée à l'attachement et au sentiment d'appartenance à l'école (Lee & Huang, 2021 ; Oğuz-Duran & Kaya-Memiş, 2017). Elle apparaît aussi en lien avec des ressources psychologiques : optimisme (Datu & Park, 2019), résilience (Yurdabakan & Uz Baş, 2018), et combinaison de forces de caractère telles que gratitude, enthousiasme, optimisme et persévérance, nommée covitalité (Çaliskan & Duran, 2021). La perception de la bienveillance à l'école explique 14% de la variance du bien-être chez des élèves (Memiş & Duran, 2019). Elle prédit l'engagement cognitif, la volonté de l'élève de mettre en place des stratégies métacognitives, ainsi que les buts d'orientation de maîtrise ou de compétition décrits dans la théorie des buts d'accomplissement (Datu & Park, 2019). La bienveillance apparaît donc importante pour le fonctionnement optimal en impactant les plans motivationnels (engagement), sociaux (appartenance), cognitifs et affectifs (bien-être, optimisme ...).

Mesure de la perception de la bienveillance à l'école et objectif de l'étude

La School Kindness Scale (Binfet et al., 2016 ; dorénavant SKS) est à notre connaissance la seule échelle mesurant la perception de l'élève de la bienveillance dans le cadre scolaire. La SKS est une échelle unidimensionnelle en cinq items. Elle a été validée chez des élèves de 9 à 14 ans et dans différentes langues comme le turc (Yurdabakan & Uz Baş, 2018) et le polonais (Szafran & Cwojdzinska, 2021). Le but de cette étude est de valider en français la SKS (Binfet et al., 2016). Dans cette optique, nos analyses prendront en compte les résultats de Buenconsejo et al. (2023) qui démontrent que dans différents pays les indices les plus optimaux du modèle unidimensionnel incluent une relation entre les items 2 et 3.

Méthode

Participants

Notre échantillon, issu de 22 classes de différents collèges français, est composé de 547 participants (âge moyen = 12,24 ans, écart-type = 1,11, min = 10, max = 15) dont 258 filles (47%). Les participants sont issus de différents collèges situés sur L'ile de la Réunion et de la ville de Strasbourg en France Métropolitaine.

Procédure Et Instruments

Après avoir explicité le projet au sein des établissements, les chefs d'établissement et les enseignants concernés ont donné leur accord pour participer à cette étude. Le consentement des parents ainsi que l'assentiment des participants ont été ensuite obtenus. Les données, récoltées entre 2016 et 2021, ont été recueillies de manière anonyme pendant les cours sous la supervision des chercheurs responsables de l'étude. L'ensemble des élèves a renseigné la SKS et a été invité à répondre de manière individuelle et spontanée.

Afin d'investiguer différentes variables pour la validité convergente, tout en limitant le temps de passation pour les élèves impliqués, nous avons distribué des questionnaires différents selon les collèges. Ainsi, en 2016, dans un premier temps, deux classes ont rempli uniquement la SKS (n =

35) permettant de vérifier la compréhension des items par les élèves. Dans un deuxième temps, nous avons distribué à sept classes (n = 171) la SKS et un instrument de mesure des émotions ressenties à l'école. En 2018, nous avons investigué la perception de bienveillance ainsi que les émotions et la satisfaction de vie chez l'élève dans sept classes (n = 187). Enfin, en 2021, six classes de deux autres collèges (n = 154) ont renseigné la SKS et des outils de mesure du sentiment d'appartenance à l'enseignant et des comportements prosociaux. Parmi ces six classes, pour mesurer la stabilité temporelle, nous en avons sélectionné deux (54 élèves) de manière aléatoire en amont de la première passation, afin qu'elles renseignent la SKS également dans un deuxième temps (soit trois semaines plus tard).

• La perception de la bienveillance à l'école a été mesurée à l'aide de la SKS (Binfet et al., 2016) qui a d'abord été traduite en français selon la procédure de validation transculturelle développée par Vallerand (1989) suivie d'entretiens d'enfants de 10 ans pour nous assurer de leur compréhension des items. Dans l'étude de validation de Binfet et al. (2016), l'échelle est unidimensionnelle et l'alpha de Cronbach est de 0,71. Les participants ont répondu aux cinq items (voir Tableau 1) sur une échelle de cinq points (1 = « Pas du tout d'accord », 5 = « Tout à fait d'accord »). Plus le score est élevé, plus l'élève perçoit fortement la bienveillance dans son établissement.

• Les émotions positives et négatives ont été mesurées grâce à la Positive and Negative Affect Schedule (validation française de Caci & Baylé, 2007). Instrument de mesure à deux dimensions reposant sur une échelle de Likert en 7 points, il peut être renseigné par des enfants dès sept ans (Martin- Krumm et al., 2018). La consigne proposée était la suivante : « Ce questionnaire contient des mots qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces mots. Pour chacun de ces mots, tu dois indiquer à quel point il décrit comment tu te sens (en entourant ta réponse). Quatre items, ciblant les émotions positives ressenties en pensant à l'école, ainsi que quatre items pour les émotions négatives, ont été proposés. Par exemple, un item pour la dimension émotions positives était « fier(e) ». Plus le score est élevé sur une dimension, plus l'élève ressent des émotions positives vs des émotions négatives en pensant à l'école.

• La satisfaction de vie a été mesurée grâce à l'Échelle multidimensionnelle de Satisfaction de vie chez l'élève (Fenouillet et al., 2015) validée auprès de collégiens et de lycéens. Seule la dimension bien-être scolaire (sept items) a été utilisée. Les élèves devaient se positionner sur une échelle de Likert en 7 points. Un exemple d'item est « J'aime bien être à l'école ». Plus le score est élevé, plus l'élève se sent bien à l'école.

• Le sentiment d'appartenance à l'enseignant a été mesuré grâce à l'Échelle d'appartenance sociale (Richer & Vallerand, 1998) qui présente deux dimensions : le sentiment de proximité (cinq items) et le sentiment d'acceptation (cinq items) par les enseignants. Cet instrument a été utilisé auprès d'élèves à partir de 11–12 ans (ex. : Standage et al., 2006). Il s'agit d'une échelle de Likert en 7 points. Par exemple, les élèves devaient se positionner sur l'énoncé « je me sens compris ». Plus le score est élevé sur les dimensions « proximité » et « acceptation », plus l'élève se sent proche et accepté de ses enseignants.

• Les comportements prosociaux ont été mesurés grâce à l'Échelle de comportements prosociaux (Orpana et al., 2019) qui peut être administrée à des enfants à partir de 10–11 ans. Cet instrument,

unidimensionnel en cinq items, repose sur une échelle de Likert en 5 points. Un exemple d'item est : « Je rends souvent service aux gens sans qu'on me le demande ». Plus le score est élevé, plus l'élève adopte des comportements prosociaux.

Résultats

Stratégie d'analyse

Les statistiques descriptives ont été réalisées avec les logiciels R 4.0.4 (R Core Team, 2022) et Jamovi 2.2.5 (The jamovi project, 2023). Les modélisations par équations structurelles ont été réalisées avec la Version 8.5 de Mplus (Muthén & Muthén, 2017). Les données manquantes (n = 7) pour les analyses factorielles représentent moins de 5% de l'effectif total et ont été remplacées par des estimations (full information maximum likelihood). Pour les autres analyses nous avons enlevé les non-répondants car en fonction des écoles, les élèves ne répondaient pas à toutes les échelles. Nous avons testé l'ajustement des modèles à l'aide des indicateurs suivants et de leurs valeurs seuils recommandées (Browne & Cudeck, 1992) : root-mean- square error of approximation ≈ 0,08, standardized root-mean-square residual ≈ 0,08, comparative fit index (CFI) ≈ 0,90, and Tucker– Lewis index ≈ 0,90.

Analyses factorielles

Tableau 1

Statistiques descriptives et items de l'échelle

Item	Moyenne	Ecart Type	Asymétrie	Kurtose
BV1 : Les adultes de mon école symbolisent la gentillesse et la bienveillance	3,70	1,23	-0,81	-0,09
BV2 : La gentillesse et la bienveillance sont présentes régulièrement dans ma classe	3,34	1,23	-0,19	-0,91
BV3 : La gentillesse et la bienveillance sont présentes régulièrement dans mon collège	3,29	1,29	-0,23	-0,93
BV4 : Mes professeurs sont bienveillants et gentils	3,55	1,21	-0,26	-0,96
BV5 : Dans mon école, je suis encouragé à être bienveillant et gentil.	3,86	1,16	-0,85	0,03

Nota. BV = bienveillance.

Analyses factorielles

Un examen des statistiques descriptives (Tableau 1) nous permet de considérer que la distribution des données ne s'écarte pas sensiblement de la normalité, l'asymétrie étant inférieure à 2 et l'aplatissement à 7 (Kim, 2013). Comme le montre le Tableau 2, tous les items de SKS sont significativement corrélés ensemble.

Tableau 2

Résultats de la solution factorielle exploratoire et corrélations inter-items

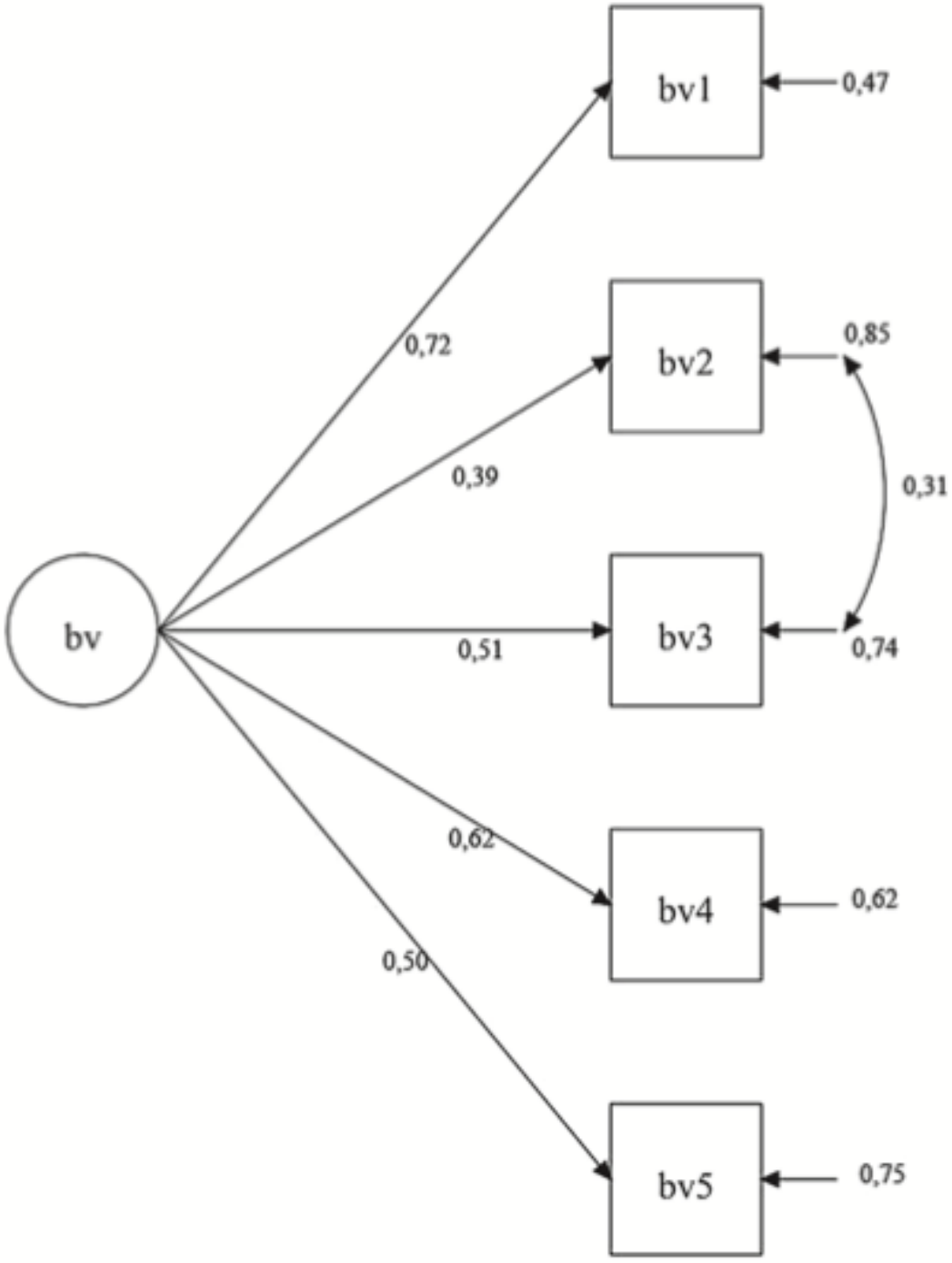
Solution factorielle	Facteur				
	1	BV1	BV2	BV3	BV4
BV1	0,66	-			
BV2	0,50	0,27	-		
BV3	0,60	0,35	0,44	-	
BV4	0,58	0,47	0,23	0,31	-
BV5	0,50	0,35	0.23	0,31	0,27
Valeur propre initiale	2,30				
% variance	46,13				
ω	0,71				

Note. Toutes les corrélations inter-items sont significatives au seuil de p<0,001

Afin de prendre en compte la validation initiale de l'échelle de Binfet et al. (2016) qui repose sur une échelle unidimentionnelle et les résultats de Buenconsejo et al. (2023) qui indiquent que le modèle qui s'ajuste le mieux est celui qui consiste à corréler les items 2 et 3 de la SKS, nous avons testé les deux modèles unidimensionnels. Pour évaluer la validité de ces deux modèles nous nous sommes appuyés sur des analyses factorielles confirmatoires avec la méthode d'extraction de maximum de vraisemblance sur l'ensemble de l'échantillon. Pour le premier modèle (sans corrélation entre les items) seul le CFI est conforme aux valeurs recommandées : $\chi^2(5) = 45{,}047$, $p < ,01$, root-mean-square error of approximation = 0,121 (CI 90% 0.090–0.155), CFI = 0,911, Tucker–Lewis index = 0,821, standardized root-mean-square residual = 0,44. Pour la deuxième solution factorielle (Figure 1) avec corrélation des items 2 et 3, les ajustements sont conformes aux attentes : $\chi^2(4) = 6{,}051$, $p > ,05$, root-mean-square error of approximation = 0,031 (CI 90% 0.000– 0.077), CFI = 0,995, Tucker–Lewis index = 0,989, standardized root-mean-square residual = 0,018. La consistance interne entre les cinq items est supérieure au seuil 0,70 requis (Tavakol & Dennick, 2011) avec un oméga de McDonald égal à 0,71.

Figure 1

Résultats de l'analyse confirmatoire



Nota. bv = bienveillance.

Validité convergente

Les corrélations les plus fortes du Tableau 3 s'observent avec le sentiment d'acceptation (r = 0,56) et de proximité (r = 0,43). De même, les comportements prosociaux (r = 0,43), la satisfaction de vie (r = 0,37) et les émotions positives (r = 0,43) sont significativement corrélés à la perception de la bienveillance. Les émotions négatives sont elles aussi corrélées significativement et négativement avec la bienveillance (r = −0,21) ce qui va dans le sens attendu. Enfin, la corrélation entre les deux passations de la SKS est significative (r = 0,57) et peut être qualifiée de bonne (Fleiss, 1986).

Tableau 3

Corrélations du sentiment d'appartenance, d'intimité, des comportements prosociaux, des émotions positives et négatives, et de la satisfaction de vie de l'élève avec la perception de bienveillance à l'école et consistances internes de ces échelles

Échelles	PBE	*n*	ω
PBE Tps2	0,57***	54	0,77
Intimité	0,43***	154	0,83
Appartenance	0,56***	144	0,83
CPS	0,43***	154	0,71
Emo Positive	0,43***	358	0,71
Emo Negative	−0,21***	356	0,67
SVE	0,37***	187	0,75

Nota. PBE = perception de bienveillance à l'école; Tps2 = temps 2; CPS = comportements prosociaux; Emo Positive = émotions positives; Emo Negative = émotions négatives; SVE = Satisfaction de vie à l'école.

Discussion

L'objectif de cette recherche était de valider l'échelle de perception de la bienveillance à l'école en langue française. En accord avec l'étude de Buenconsejo et al. (2023), la SKS-version française présente une structure unifactorielle. La perception de la bienveil-lance à l'école est liée au bien-être scolaire et au sentiment d'appartenance (ici, aux enseignants; Lee & Huang, 2021; Memiş & Duran, 2019) ainsi qu'aux comportements prosociaux, en accord avec la définition de la bienveillance de Binfet et al. (2016).

Objet d'étude spécifique récent, les conséquences et processus de la bienveillance dans le domaine scolaire ont été peu explorés (Binfet, 2022; Datu & Park, 2019). Cette échelle sera ainsi d'une grande utilité pour les travaux de recherche sur la bienveillance qui semble présenter l'avantage de se préoccuper conjointement des trois objectifs de l'école définis par l'Organization for

Economic Cooperation and Development en 2015 : le bien-être, la cohésion sociale et la réussite scolaire.

Limites de l'étude

Quelques limites méritent d'être relevées dans cette étude. Il serait intéressant de vérifier sa validité auprès d'élèves plus âgés et de répliquer plus généralement les résultats obtenus en raison de la durée de recueil des données (de 2016 à 2021). En effet, la pandémie liée au Covid 19, les mesures de distanciation sociale et l'enseignement en distanciel l'ayant accompagnée, ont probablement affecté la perception de la bienveillance des élèves au cours des deux dernières années. Malgré ces limites, cette échelle est la seule à notre connaissance à proposer une évaluation de la bienveillance scolaire à l'heure où les politiques publiques en matière d'éducation y sont de plus en sensibles. Cet outil pourra donc apporter un éclairage important pour mieux comprendre les dynamiques éducatives sur un facteur qui manque encore de mesures pour être étudié.

Abstract

This study aims to validate the French version of the School Kindness Scale (SKS; Binfet et al., 2016). It is based on a sample of 547 students. Results from confirmatory factor analyses have established that the factor structure of the French scale is unidimensional, consistent with previous research. The consistency indicators for the items in this dimension also align with expectations. Analyses also show expected correlations between perceived school kind- ness and positive emotions, satisfaction with school life, feelings of acceptance and closeness to teachers, and prosocial behaviors. The results indicate that the French version of the School Kindness Scale presents relatively robust psychometric qualities allowing a measure of perceived kindness in the school setting for a French- speaking public.

Keywords: kindness, scale, measurement, school, child

Références

Binfet, J. T. (2022). *Cultivating kindness: An educator's guide*. University of Toronto Press. https://doi.org/10.3138/9781487536015

Binfet, J. T., Gadermann, A. M., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Measuring kindness at school: Psychometric properties of a school kindness scale for children and adolescents. *Psychology in the Schools, 53(2)*, 111–126. https://doi.org/10.1002/pits.21889

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of Assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, *21(2*), 230–258. https://doi.org/10 .1177/0049124192021002005

Buenconsejo, J. U., Pianpiano, O. I., & Datu, J. A. (2023). Psychometric properties of the School Kindness Scale in Hong Kong, mainland China, and the Philippines. *Psychology in the Schools, 60(3),* 780–792. https:// doi.org/10.1002/pits.22793

Caci, H., & Baylé, F. J. (2007). *L'échelle d'affectivité positive et d'affectivité négative*. Présentée au Congrès de l'Encéphale.

Çaliskan, B., & Duran, N. O. (2021). Investigation of School Kindness and student covitality among Syrian refugee students, Turkish internally displaced students and natives at

Turkish primary schools: The Case of Bursa. *Sakarya University Journal of Education, 11(1),* 51–66. https://de rgipark.org.tr/en/download/article-file/1205074
Datu, J. A. D., & Park, N. (2019). Perceived school kindness and academic engagement: The mediational roles of achievement goal orientations. *School Psychology International, 40(5),* 456–473. https://doi.org/10 .1177/0143034319854474
Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2015). 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, 47(1)*, 83–90. https://doi.org/10.1037/ a0037624
Fleiss, J. L. (1986). *Design and analysis of clinical experiments*. Willey.
Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics, 38(1),* 52–54. https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52
Kozanitis, A., & Latte, K. (2017, 10 mai). *Influence de la relation pédadagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire: Une revue de la littérature*. colloque Journée de la recherche sur la motivation au collégial, Montréal, Canada.
Lee, C. J., & Huang, J. (2021). The relations between students' sense of school belonging, perceptions of school kindness and character strength of kindness. *Journal of School Psychology, 84*, 95–108. https://doi.org/10 .1016/j.jsp.2020.12.001
Leybina, A., Pons, F., & Semenov, Y. (2020). Russian teachers' perceptions of kindness and its manifestations in educational activities. *Russian Psychological Journal, 17(4),* 5–20. https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.1
Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik, A., Kern, L., Besançon, M., Heutte, J., Paquet, Y., Delas, Y., Trousselard, M., Lecorre, B., & Diener, E. (2018). Changes in emotions from childhood to young adulthood. *Child Indicators Research, 11(2),* 541–561. https://doi.org/10.1007/s12187- 016-9440-9
Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Dunod.
Memiş, A. K., & Duran, N. O. (2019). Investigation of the relationship between school kindness and psychological and emotional well-being among primary school students. *Elementary Education Online, 18(4),* 1671–1686. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632917
Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (8th ed.).
Oğuz-Duran, N., & Kaya-Memiş, A. (2017). An Investigation of the relationship between students' perceived school kindness and school attachment. *Online Journal of Counseling & Education, 6(3),* 1671–1686. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632917
Organization for Economic Co-operation and Development. (2015, avril). *Do teacher–student relations affect students' well-being at school*? Consulté le 15 mars 2022 à https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pi sainfocus/PIF-50-(eng)-FINAL.pdf
Orpana, H., Pearson, C., Dopko, R. L., & Kocum, L. (2019). Validation du questionnaire de l'Échelle de satisfaction des besoins intrinsèques des enfants chez les jeunes canadiens: propriétés psychométriques, validité critérielle et analyse factorielle confirmatoire reposant sur une approche multitraits-multiméthodes. *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada, 39(1),* 26–35. https://doi.org/10.24095/hpcdp .39.1.03f
Paquet, A., Binfet, J. T., & Paquet, Y. (2019). La bienveillance à l'école: essai de définition et exemples de la perception des élèves [Benevolence at school: Attempt of definition and

pupil's perceptions]. D. C. Martin- Krumm & C. Tarquinio (Dir.), *Psychologie positive. État des savoirs, champs d'application et perspectives* (pp. 133–150). Dunod. https:// doi.org/10.3917/dunod.marti.2019.01.0131

Poulou, M. S. (2021). Perceptions of kindness in pre-service early childhood teachers. *Advances in Developmental and Educational Psychology, 3(1),* 90–96. https://doi.org/10.25082/ADEP.2021.01.002

R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-pro ject.org/

Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS) [Construction and validation of the sense of social belonging scale]. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 48(2),* 129–137. https://www.lrcs.uqam.ca/wp-co ntent/uploads/2017/04/Construction-et-validation-de-l%C3%A9chelle- du-sentiment-dappartenance-sociale.pdf

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance: une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives recherches en éducation, 29.* https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77(1),* 100–110. https://doi.org/10.1080/02701367 .2006.10599336

Szafran, J., & Cwojdzinska, A. (2021) Kindness as an important element of social emotional education at school: Translation and initial validation of the Polish version of the School Kindness Scale—A preliminary study. In S. Walasek, E. Jurczyk-Romanowskie, & E. Musial (Eds.), *Wychowanie do życia w rodzinie* (Vol. XXV, 2/1021). Wydawnictwo Naukowe EDUsfera. https://doi.org/10.34616/wwr.2021.2.219.237

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55. https://doi.org/10 .5116/ijme.4dfb.8dfd

The jamovi project. (2023). *Jamovi* (Version 2.2.5). https://www.jamovi.org

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française [Toward a methodology for the transcultural validation of psychological questionnaires: Implications for research in the French language]. *Canadian Psychologie/Psychologie Canadienne, 30(4),* 662– 680. https://doi.org/10.1037/h0079856

Yurdabakan, R., & Uz Baş, A. (2018). Factor structure, measurement invariance, criterion validity, and reliability of the School Kindness Scale: Turkish middle school sample. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37(8),* 1002–1015. https://doi.org/10.1177/0734282918803500

Conclusion : Les résultats de l'étude 2 soutiennent la validité factorielle et de contenu de la version française de l'échelle de perception de bienveillance à l'école. La version francophone de la SKS (Binfet et al., 2016) est ainsi un outil aux qualités psychométriques fiables. Il pourra être d'une grande utilité pour les chercheurs francophones intéressés dans la compréhension de ce phénomène mais aussi aux établissements scolaires souhaitant évaluer comment leurs élèves

perçoivent la bienveillance ou l'impact des mesures éducatives qu'ils mettent en œuvre. Plus modestement, cette étude participe à l'exploration des corrélats de la bienveillance en montrant le lien entre comportements prosociaux des élèves et perception de la bienveillance. Si aucune relation de causalité ne peut ici être déduite, l'étude met en évidence une corrélation positive entre ces deux variables. Cette échelle validée permet ainsi d'étudier la bienveillance à l'école dans le milieu francophone, en particulier ses antécédents et ses bénéfices.

III. La perception de bienveillance à l'école dans la séquence motivationnelle de la TAD (études 3 et 4)

Introduction : La perception de bienveillance à l'école est associée positivement à la motivation et au bien-être de l'élève (Datu & Lin, 2021 ; Masson, 2019), variables d'intérêt partagées avec la théorie de l'autodétermination (SDT, Deci & Ryan, 2000). Selon la SDT, l'environnement social joue un rôle majeur dans la satisfaction des besoins fondamentaux de l'individu (e.g., Ryan & Deci, 2017). La bienveillance à l'école peut être assimilée à un environnement scolaire qui valorise le fait de prendre soin les uns des autres (Lee & Huang, 2021). Or, la perception de bienveillance à l'école ne dispose pas d'études empiriques se référant à la SDT alors même que la bienveillance y est devenue un sujet de préoccupation majeur (Kantola & Pentillä, 2023).

Se référer au cadre de la SDT est doublement intéressant dans l'étude de la perception de bienveillance car d'une part cette théorie distingue qualitativement des formes de motivations, plus ou moins associées à des bénéfices, inexplorées à l'heure actuelle dans leur lien avec la perception de bienveillance à l'école ; et d'autre part, elle décrit pragmatiquement les conditions qui facilitent ou perturbent certains types de motivations, socle d'une voie vertueuse vers la motivation, la réussite et le bien-être (Ryan et al., 2022). La proximité des concepts étudiés dans la SDT (motivation, bien-être et performances) et des bénéfices associés à la bienveillance à l'école font ainsi de la SDT un cadre de référence de choix pour explorer un antécédent possible de la perception de bienveillance à l'école par l'élève (le soutien des besoins

psychologiques par l'enseignant ou climat motivationnel, Johnson et al., 2024), et pour poursuivre l'exploration des bénéfices de la perception de bienveillance à l'école en analysant les mécanismes les produisant.

Afin d'alléger la présentation et éviter les redondances liées au cadre théorique commun, l'état de l'art de ces deux études sera présenté dans un premier temps. Il sera suivi de la présentation des deux études. Une discussion englobant les deux études sera ensuite proposée.

Études 3 et 4 : cadre théorique

La théorie de l'autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 2000) est une grande théorie de la motivation humaine articulant des tendances innées de l'humain à se réaliser pleinement en termes de motivation et de bien-être, avec des interactions environnementales venant soit soutenir soit contrecarrer ces tendances (Ryan & Deci, 2017).

Parmi les facteurs personnels se trouve la satisfaction de trois besoins fondamentaux, soit le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation (Ryan & Deci, 2017). A l'école, le besoin d'autonomie réfère à l'aspiration de l'élève de se sentir à l'origine de ses comportements ; le besoin de compétence réfère à l'aspiration de se sentir efficace ou « capable de » dans ses actions ; et le besoin d'affiliation réfère à l'aspiration de l'élève de se sentir en connexion avec d'autres personnes significatives (enseignants et pairs) lui accordant de l'importance et de la valeur (e.g., Ryan & Deci, 2017 ; Germani & Palombi, 2022).

La satisfaction des besoins fondamentaux impacte la qualité des motivations de l'individu. La SDT propose en effet une vision qualitative de la motivation qui se distribue sur un continuum allant d'une motivation intrinsèque où l'activité est faite par plaisir et intérêt à une amotivation où l'individu ne perçoit pas de sens à son activité (e.g., Ryan et al., 2022). Elle décrit ainsi une motivation autonome et une motivation contrôlée variant par leur degré d'internalisation de l'activité. La motivation autonome est définie comme la motivation dans laquelle l'individu se sent à l'origine de ses comportements, qu'il a le contrôle de ses réalisations. A l'inverse, la motivation contrôlée correspond à la motivation suscitée par des pressions propres à l'individu ou venant de son environnement (e.g., Ryan & Deci, 2017).

Parmi les facteurs environnementaux, la TAD distingue des environnements sociaux soutenant les besoins et d'autres les entravant. Elle propose une séquence qui s'enracine dans le

soutien des besoins fondamentaux de l'élève (facteur environnemental social), qui permet la satisfaction des besoins fondamentaux, qui impacte positivement la motivation autonome et le bien-être (e.g., Bureau et al., 2021 ; Hui & Tsang, 2012 ; Reeve et al., 2022). S'appuyant sur différents auteurs, Escriva-Boulley et al. (2018) définissent les trois types de soutien comme suit. Le soutien à l'autonomie consiste à donner du sens aux activités, prendre en compte les affects des élèves, utiliser un langage non-contrôlant, donner des choix. Le soutien à la compétence renvoie à la quantité et la qualité des explications quant aux objectifs et aux processus à mettre en œuvre pour réaliser l'activité. Le soutien à l'affiliation concerne le temps et l'énergie allouée aux élèves, la chaleur et le « soin » manifestés.

La perception de bienveillance à l'école est définie comme l'appréciation subjective par l'élève de la présence et de la fréquence de la bienveillance (des adultes en général, des enseignants en particulier et celle des autres élèves) ainsi que de sa normativité dans son établissement (Binfet et al., 2016). La perception de bienveillance peut être considérée comme une dimension du climat scolaire (Binfet et al., 2016), soit un environnement scolaire positif. Dans cette acceptation, l'élève évalue à quel point l'environnement se soucie des besoins des différents acteurs de la communauté scolaire et incite aux comportements prosociaux et aux relations positives (Lee & Huang, 2021).

En 2019, Datu et Park notaient le peu de recherches sur la perception de bienveillance, en particulier sur ses conséquences. Depuis, les études se sont étoffées et les corrélats de la perception de bienveillance ont été empiriquement validés. Sur le plan affectif, la perception de bienveillance à l'école est en relation avec la satisfaction de vie de l'élève, les émotions positives en général, l'optimisme, la gratitude, l'enthousiasme, le bien-être ou encore le bonheur (Binfet et al., 2016 ; Caliskan & Duran, 2021 ; Datu & Lin, 2021 ; Memis & Duran, 2019 ; Paquet et al., 2023). Sur le plan cognitif, elle est corrélée positivement avec la réussite académique perçue (Buenconsejo et al., 2022). Sur le plan social, elle est liée au sentiment d'appartenance à l'école et à l'enseignant (e.g., Lee & Huang, 2021), et à la prosocialité de l'élève en termes de buts sociaux ou de comportements prosociaux (Binfet et al., 2016 ; Paquet et al., 2023). Sur le plan motivationnel, la perception de bienveillance de l'élève est associée empiriquement à l'engagement et au sentiment d'efficacité scolaire (Binfet et al., 2016 ; Buenconsejo et al., 2022 ; Datu & Park., 2019). De son côté, Masson (2019) suggère que la bienveillance à l'école a des effets sur la motivation de l'élève en argumentant théoriquement via les concepts d'intérêt et de sentiment d'efficacité personnelle.

A notre connaissance, la perception de bienveillance à l'école du point de vue de l'élève et ses relations avec la satisfaction des besoins et la motivation autonome n'a pas été étudiée empiriquement. Cependant certains concepts de la littérature se rapprochent du concept de perception de bienveillance à l'école. Ainsi, dans le milieu sportif (Bae, 2023), le soutien à l'autonomie du coach influence positivement la perception de bienveillance (*caring climate,* défini par Newton et al. en 2007 comme la perception d'un climat de respect, de préoccupation et d'attention mutuelle entre les athlètes dans le milieu sportif). Dans le monde de l'éducation, certaines pratiques telles que donner des choix aux élèves (soutien à l'autonomie) et s'assurer de la clarté des objectifs d'une activité (soutien à la compétence) favorisent un climat scolaire de meilleure qualité (Shindler et al., 2016). Le climat social de la classe est, quant à lui, corrélé positivement à la satisfaction des besoins des élèves (Demir & Özen, 2018). Globalement le soutien à l'autonomie de l'enseignant a une influence positive sur le climat de classe (Reeve & Cheon, 2021). En outre, quand l'enseignant érige le soutien interpersonnel comme norme ou valeur, un climat de classe prosocial peut advenir (Hendrickx et al., 2016). Au final, il semble que le soutien influence le climat, de l'école ou de la classe. Le soutien des besoins ou dit autrement, la prise en considération inconditionnelle des trois besoins définit la bienveillance d'un enseignant (Shankland et al., 2018). Dans le prolongement, Paquet et al. (2021) recensent différents comportements de l'enseignant soutenants les besoins pour faire preuve de bienveillance.

La bienveillance à l'école pourrait ainsi être considérée comme un facteur environnemental, à l'instar du climat de soutien des besoins, et serait susceptible d'influencer la satisfaction des besoins fondamentaux dans la perspective de la TAD (Deci & Ryan, 2000).

Étude 3 : la bienveillance à l'école comme prédicteur de la motivation autonome et du bien-être

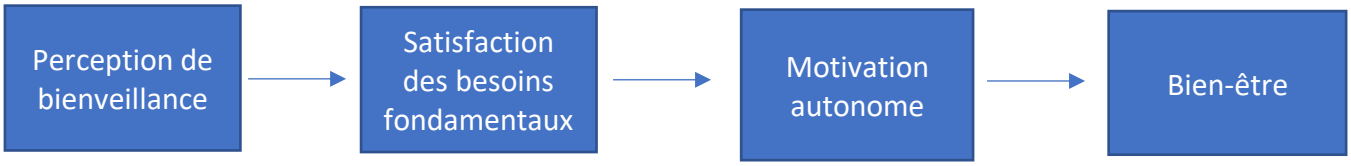
Objectif

Cette troisième étude est une exploration des processus impliqués dans le soutien des besoins fondamentaux, la perception de bienveillance à l'école, la satisfaction des besoins et la motivation autonome de l'élève. Elle cherche à mettre en évidence le lien positif entre la perception de bienveillance à l'école et la motivation autonome de l'élève. Elle postule que la perception de

bienveillance, facteur environnemental, influence positivement la satisfaction des besoins, la motivation autonome et le bien-être des élèves (figure 1).

Figure 1

Modèle hypothétique des relations entre la perception de bienveillance, la satisfaction des besoins, la motivation autonome et le bien-être.



Méthodologie et instruments

Participants

Notre échantillon est composé de 182 participants dont 47 % de filles (Moyenne d'âge= 12.37 ans, et=0.86, min=11, max=15), issus de plusieurs établissements situés en France.

Mesures

La perception de bienveillance à l'école a été mesurée à l'aide de l'échelle de perception de bienveillance à l'école (Paquet et al., 2023). Il s'agit d'un instrument en 5 items reposant sur une échelle de Likert en 5 points (1 = "*Pas du tout d'accord*", 5 = " *Tout à fait d'accord* "). Plus le score est élevé, plus l'élève perçoit de la bienveillance au sein de son établissement.

La satisfaction des besoins psychologiques a été mesurée à l'aide de l'échelle des besoins fondamentaux en sport (Gillet et al., 2008) que nous avons adaptée au domaine scolaire en donnant la consigne suivante : « En pensant à tes études, indique à quel point tu es d'accord avec chaque énoncé. Dans ma classe … » et en adaptant certaines questions. Cet outil mesure la satisfaction de chaque besoin à l'école et repose sur une échelle de Likert en 7 points (allant de « pas du tout vrai » à « tout à fait vrai »). Nous avons calculé un score moyen de satisfaction des besoins qui correspond à la moyenne des trois dimensions. Plus le score est élevé, plus les besoins sont satisfaits.

La motivation à l'école de l'élève a été mesurée grâce à l'Échelle de motivation académique (Vallerand et al., 1989) adaptée aux élèves du primaire. Nous avons utilisé une échelle de Likert en cinq points (de 1- *presque jamais pour cette raison à 5- presque toujours pour cette raison*) pour mesurer quatre construits motivationnels pour aller à l'école à travers douze items :

motivation intrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation contrôlée et amotivation. Un score moyen de motivation autonome a été calculé correspondant à la moyenne des motivations intrinsèque et extrinsèque identifiée). Plus le score est élevé, plus la motivation autonome de l'élève est grande.

Le bien-être à l'école a été mesuré à l'aide de l'Échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève (Fenouillet et al., 2015a). Nous avons utilisé une échelle de Likert en 7 points (1 = "*Pas du tout d'accord*", 7 = " *Tout à fait d'accord* ") sur la seule dimension satisfaction de vie à l'école. Plus le score est élevé, plus le bien-être de l'élève à l'école est grand.

Procédure

Différents établissements scolaires français ont participé à cette étude et les passations ont été réalisées au sein des établissements. Le comité d'éthique n'a pas été sollicité au regard des directives locales au moment de l'étude. Après avoir expliqué le protocole de recherche aux membres des équipes éducatives, le consentement des parents puis celui des élèves a été recueilli et la passation a été réalisée sous la supervision des chercheurs impliqués dans l'étude.

Analyses statistiques, analyses des données et résultats

Stratégie d'analyse

Les statistiques descriptives, le calcul des omégas et les corrélations ont été effectuées avec les logiciels R 4.0.4 (R Core Team, 2022) et Jamovi 2.2.5 (The Jamovi Project, 2023). Les analyses en pistes causales et les modèlisations par équations structurelles ont été faites avec la version 8.5 de MPlus (Mùthen & Mùthen, 2017). Conformément à Hu et Bentler (1999), nous avons utilisé les valeurs de RMSEA et SRMR inférieures à 0.08 et CFI et TLI supérieures à 0.90 comme preuve d'une adéquation acceptable. Pour estimer les effets indirects, nous avons utilisé des intervalles de confiance (IC) à 95 % corrigés du biais, dérivés de 1 000 échantillons bootstrap. Cette approche permet de maximiser la puissance statistique pour détecter les effets indirects (Preacher & Hayes, 2008 ; Sim et al., 2022). Nous avons laissé le logiciel MPLUS estimer les données manquantes et il n'y a pas eu d'estimations des données manquantes pour les corrélations et le calcul des statistiques descriptives.

Résultats

D'après le tableau 2, la cohérence interne des items de toutes les échelles utilisées est satisfaisante, les oméga de McDonald variant de .71 pour l'échelle de perception de bienveillance à l'école, à .86 pour celle de la satisfaction des besoins fondamentaux, en passant par .73 pour l'échelle de satisfaction de vie, et .75 pour la motivation autonome. La perception de bienveillance est corrélée positivement à la satisfaction des besoins (r=.40 ; p>.001), à la motivation autonome (r=.49 ; p>.001) et à la satisfaction de vie à l'école (r=.43 ; p>.001). La satisfaction des besoins est corrélée positivement à la motivation autonome (r=.31 ; p>.01) et n'est pas corrélée à la satisfaction de vie à l'école (r=.16 ; *ns*). La motivation autonome est corrélée à la satisfaction de vie à l'école (r=.41 ; p>.001).

Tableau 2

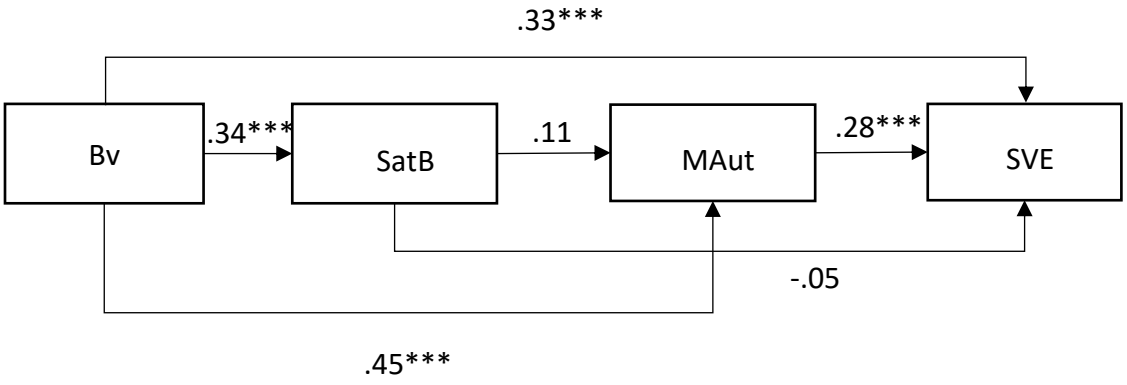
Statistiques descriptives et corrélations entre la satisfaction des besoins, la perception de bienveillance, la motivation autonome et le bien-être.

	1	2	3	N	M	Et	As	Kurt	ω
1 -BV	—			179	3.55	0.80	-0.14	-0.53	.71
2 -SatB	.40***	—		164	3.78	0.71	-0.49	0.24	.86
3 -MAut	.49***	.31***	—	179	3.49	0.92	0.02	-0.91	.75
4 -SVE	.43***	.16	.41***	159	4.82	1.11	-0.19	-0.42	.73

Note. BV = perception de bienveillance ; SatB = satisfaction des besoins ; MAut = motivation autonome ; SVE = satisfaction de vie à l'école
*p<.05 ; **p<.01 ; ***p<.001

Figure 2

Résultats de l'analyse en pistes causales



Note. BV = perception de bienveillance ; SatB = satisfaction des besoins ; MAut = motivation autonome ; SVE = satisfaction de vie à l'école
*p<.05 ; **p<.01 ; ***p<.001

Le modèle en pistes causales présenté dans la figure 2 est juste identifié, il n'y a donc pas d'indicateur d'ajustement. Il apparait que la bienveillance a un effet direct sur la satisfaction des besoins (β = .34, 95% CI [.20, .50], p <.001), les motivations autonomes (β = .45, 95% CI [.31, .60], p <.001) et le bien-être (β = .33, 95% CI [.18, .47], p <.001). Il n'y a pas d'effet indirect de la bienveillance au travers de la satisfaction des besoins (β = .04, 95% CI [-.01, .10], p =.167) sur la motivation autonome. Cependant il y a un effet indirect de la bienveillance sur le bien-être au travers de la motivation autonome (β = .13, 95% CI [.06, .20], p =.001), il est donc possible de dire que l'effet de la bienveillance sur le bien-être est partiellement médié par les motivations autonomes mais qu'il n'y a aucune médiation par la satisfaction des besoins.

En ce qui concerne la satisfaction des besoins, il n'y a pas d'effet direct ni sur les motivations autonomes (β = .11, 95% CI [-.03, .23], p =.126) ni sur le bien-être (β = -.05, 95% CI [-.22, .11], p =.561). Il n'y pas non plus de médiation de la satisfaction des besoins au travers des motivations autonomes (β = .03, 95% CI [-.01, .01], p =.192) sur le bien-être. Il n'est pas possible de conclure à une médiation de la satisfaction des besoins sur le bien-être.

Brève discussion

Les résultats de l'analyse en pistes causales effectuée dans cette troisième étude sont en faveur des relations positives traditionnellement décrites par la TAD (Deci & Ryan, 2000). La perception de bienveillance à l'école influence positivement la satisfaction des besoins fondamentaux, la motivation autonome et le bien-être. Plus particulièrement, elle a un effet positif direct sur la motivation autonome et un effet partiellement médié par la motivation autonome sur le bien-être. Les résultats de cette troisième étude confirment les travaux antérieurs de l'effet de la bienveillance sur le bien-être à l'école (e.g., Datu & Lin, 2021) en suggérant un processus, nommément la motivation autonome comme médiateur partiel de la relation entre bienveillance et bien-être à l'école. Ils apportent une preuve empirique à l'effet décrit théoriquement de la perception de bienveillance sur la motivation autonome (e.g., Masson, 2019) et concordent avec les résultats de Bieg et al. (2013) montrant l'association positive entre la bienveillance des enseignants et la motivation auto-déterminée à l'école.

Étude 4 : le soutien des besoins comme prédicteur de la bienveillance à l'école

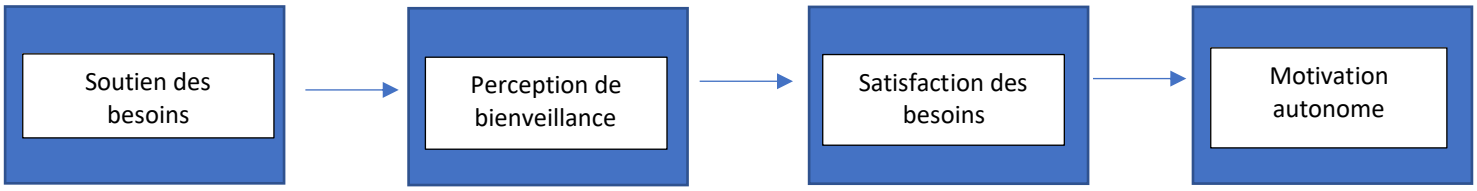
Objectif

Cette quatrième étude poursuit l'exploration des processus impliqués dans la séquence motivationnelle de la TAD (Deci & Ryan, 2000) en testant la relation entre les deux facteurs environnementaux que sont le soutien des besoins psychologiques de l'élève et la perception de bienveillance à l'école.

Elle postule que le soutien des besoins des élèves influence positivement la perception de bienveillance à l'école, elle-même entretenant une relation positive avec la satisfaction des besoins et la motivation autonome (figure 3).

Figure 3

Modèle hypothétique des relations entre le soutien des besoins, la perception de bienveillance, la satisfaction des besoins et la motivation autonome de l'élève



Méthodologie et instruments

Participants

Notre échantillon est composé de 363 étudiants dont 324 de filles (Moyenne d'âge= 19.04 ans, et= 2.93, min= 17, max= 49), issus d'une université française. Il s'agit d'étudiants de première année en psychologie participant à l'étude dans le cadre d'obtention de crédits de formation pour la validation d'une unité d'enseignement.

Mesures

La perception de bienveillance à l'école a été mesurée à l'aide de l'échelle présentée dans l'étude 1.

Le soutien des besoins psychologiques a été mesuré grâce à l'échelle de Gilbert et al. (2021). Seules les dimensions soutien à la compétence, à l'affiliation et à l'autonomie par les enseignants ont été utilisées, ce qui représente treize items au total. Les répondants devaient se positionner sur une échelle de Likert de 1 allant de « pas du tout en accord » à 7 « très fortement en accord ». Nous avons calculé un score moyen du soutien des trois besoins par les enseignants. Plus ce score est élevé, plus les étudiants perçoivent leurs besoins comme soutenus.

La satisfaction des besoins psychologiques a été mesurée à l'aide de la version française de Chevrier et Lannegrand (2021) de l'échelle de satisfaction et de frustration des besoins (Chen et al., 2014). Seuls les douze items correspondant à la satisfaction des besoins ont été utilisés. L'outil repose sur une échelle de Likert en cinq points (allant de « complètement faux » à « complètement vrai »). Nous avons calculé un score moyen de satisfaction des besoins. Plus le score est élevé, plus les besoins sont satisfaits.

La motivation pour l'école a été mesurée grâce à l'échelle de motivation en formation pour adultes (EMFA-24, Fenouillet et al., 2015b) qui comporte six dimensions : motivation intrinsèque, régulation intégrée, régulation identifiée, régulation introjectée, régulation externe, et amotivation. Nous avons utilisé une échelle de Likert en cinq points (de 1- *pas du tout d'accord* à *5- tout à fait d'accord*). Un score moyen de motivation autonome a été calculé correspondant à la moyenne de la motivation intrinsèque et des régulations intégrée et identifiée. Plus le score est élevé, plus la motivation autonome de l'élève est grande.

Procédure

Les participants ont été recrutés dans le cadre d'une unité de première année de psychologie qui permet d'acquérir des crédits.

Ils ont été invités à répondre à des questionnaires en ligne sur limesurvey qui est accessible depuis un ordinateur ou un téléphone portable. Les participants ont répondu à tous les questionnaires en une seule passation.

Analyses statistiques, analyses des données et résultats

La méthodologie employée pour les analyses statistiques est identique à celle de l'étude 3.

Résultats

Tableau 3

Statistiques descriptives des dimensions des échelles utilisées.

	N	Moyenne	Écart-type	Asymétrie	Kurtosis	ω
SAE	355	3.92	1.06	-0.36	-0.04	0,75
SCE	359	4.43	1.06	-0.34	0.31	0,67
SAFE	351	4.30	1.16	-0.52	0.35	0,84
A	360	3.64	0.90	-0.71	0.37	0,83
AF	357	4.07	0.88	-1.02	0.96	0,84
C	354	3.53	1.02	-0.60	-0.06	0,92
REG	362	3.75	1.04	-0.75	-0.15	0,93
MIC	361	4.14	0.84	-1.16	1.41	0,90
ID	359	4.16	0.88	-1.50	2.32	0,86
BV	361	3.60	0.76	-0.51	0.46	0,88

NB : SAE = soutien à l'autonomie par les enseignants ; SCE = soutien à la compétence par les enseignants ; SAFE = soutien à l'affiliation par les enseignants ; A = satisfaction du besoin d'autonomie ; AF = satisfaction du besoin d'affiliation ; C = satisfaction du besoin de compétence ; REG = régulation intégrée ; MIC = motivation intrinsèque ; ID = régulation identifiée ; BV = perception de bienveillance

Tableau 4

Corrélations entre la perception de bienveillance, le soutien des besoins psychologiques, la satisfaction des besoins, et les différentes régulations autonomes.

	SAE	SCE	SAFE	A	AF	C	MoyREG	MoyMIC	MoyID
SAE	—								
SCE	.62***	—							
SAFE	.69***	.66***	—						
A	.19***	.28***	.30***	—					
AF	.19***	.23***	.28***	.35***	—				

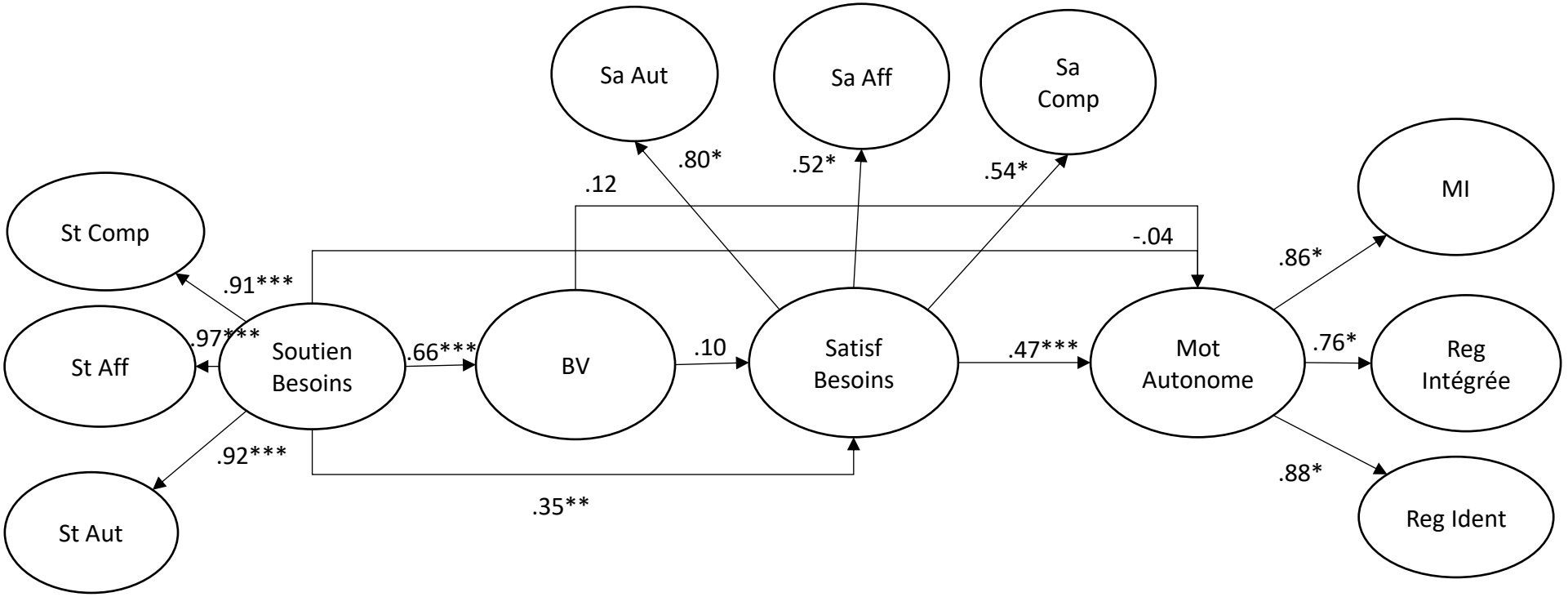
C	.13*	.20***	.17**	.50***	.27***	—			
REG	.12*	.15**	.10	.30***	.16**	.15**	—		
MIC	.17**	.32***	.18***	.31***	.30***	.23***	.62***	—	
ID	.12*	.23***	.14*	.36***	.31***	.24***	.63***	.66***	—
BV	.47***	.41***	.57***	.30***	.23***	.14**	.20***	.24***	.18***

NB : SAE = soutien à l'autonomie par les enseignants ; SCE = soutien à la compétence par les enseignants ; SAFE = soutien à l'affiliation par les enseignants ; A = satisfaction du besoin d'autonomie ; AF = satisfaction du besoin d'affiliation ; C = satisfaction du besoin de compétence ; REG = régulation intégrée ; MIC = motivation intrinsèque ; ID = régulation identifiée ; BV = perception de bienveillance

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Figure 4

Résultats de l'analyse en équations structurelles du modèle hypothétique de l'étude 4



Note : St Comp = soutien à la compétence par l'enseignant ; St Aff = soutien à l'affiliation par l'enseignant ; St Aut = soutien à l'autonomie par l'enseignant ; BV = perception de bienveillance : Satif Besoins = satisfaction des besoins fondamentaux ; Mot Autonome = motivation autonome ; MI = motivation intrinsèque ; REG = régulation intégrée ; ID = régulation identifiée

*p<.05 ; **p<.01 ; ***p<.001

Comme nous pouvons le voir sur la figure 4, le soutien des besoins psychologiques par les enseignants a bien un effet direct sur la bienveillance (β = .66, 95% *CI* [.55, .76], *p* <.001) ainsi que sur la satisfaction des besoins (β = .35, 95% *CI* [.11, .54], *p* = .003) mais pas sur les motivations autonomes (β = -.04, 95% *CI* [-.27, .21], *p* = .759). Nous avons également un effet indirect du soutien des besoins au travers de la satisfaction des besoins sur les motivations autonomes (β = .17, 95% *CI* [.04, .33], *p* = .026) mais pas au travers de bienveillance (β = .08, 95% *CI* [-.08, .21], *p* = .247). L'ensemble de ces résultats indiquent une médiation totale de l'effet du soutien des besoins sur les motivations autonomes au travers de la satisfaction des besoins.

Il apparait qu'il n'a pas d'effet direct de la perception de bienveillance à l'école ni sur satisfaction des besoins (β = .10, 95% *CI* [-.14, .34], *p* = .413) ni sur les motivations autonomes (β = .12, 95% *CI* [-.11, .33], *p* = .247). Il n'y a pas non plus d'effet indirect de la bienveillance sur les motivations autonomes au travers de la satisfaction des besoins (β = .05, 95% *CI* [-.07, .17], *p* = .445).

Brève discussion

Les résultats de cette quatrième étude mettent en avant la relation forte entre le soutien des besoins et la perception de bienveillance. Le soutien des besoins fondamentaux par les enseignants a un effet direct sur la perception de bienveillance à l'école. Ils vont dans le même sens que les études montrant que le soutien des besoins influence le climat de classe, le climat d'école ou le climat de bienveillance perçu dans le milieu sportif (Bae, 2023 ; Reeve & Cheon, 2021 ; Shindler et al., 2016). Ils sont également en adéquation avec la séquence motivationnelle traditionnellement décrite par la TAD (Deci & Ryan, 2000), le soutien des besoins prédisant la motivation autonome via la satisfaction des besoins fondamentaux. Cependant, les résultats de l'étude 4 ne répliquent pas ceux de l'étude 3. Le lien entre la perception de bienveillance à l'école, la satisfaction des besoins et la motivation autonome n'est plus significatif lorsque la variance du soutien des besoins est prise en considération.

Discussion des études 3 et 4

L'objectif des études 3 et 4 était d'explorer les relations entre la bienveillance à l'école, le soutien des besoins, la satisfaction des besoins fondamentaux et la motivation autonome. A cet effet, dans la troisième étude, une modélisation en piste causale a été effectuée. L'analyse

du tableau de corrélations entre les différentes variables montrent qu'elles sont toutes corrélées. Les résultats de la modélisation indiquent que le modèle théorique envisageant la perception de bienveillance à l'école comme un facteur environnemental influençant la satisfaction des besoins, la motivation autonome et le bien-être s'ajuste aux données empiriques et est en adéquation avec les études antérieures de la TAD (e.g., Bureau et al., 2021 ; Hui & Tsang, 2012 ; Reeve et al., 2022). La perception de bienveillance à l'école a un effet direct sur la motivation autonome et un effet partiellement médié par la motivation autonome sur le bien-être.

Tout d'abord, les résultats de la troisième étude confirment l'impact direct de la perception de bienveillance à l'école sur la satisfaction de vie à l'école (e.g., Datu & Lin, 2021) et indirect via la motivation autonome.

Ils mettent ainsi en lumière le lien positif (décrit jusqu'à présent sur le plan théorique ; Shankland et al., 2018 ; Paquet et al., 2021 ; Masson, 2019) entre la perception de bienveillance à l'école, la satisfaction des besoins et la motivation autonome des élèves. Ils vont dans le même sens que les travaux de Dincer (2021) montrant une corrélation moyenne entre la perception du climat scolaire et la motivation à l'école ainsi qu'avec les travaux récents de Hogue (2024) qui mettent en évidence une relation entre le climat de bienveillance (*caring climate*) et la motivation à poursuivre une activité sportive. Ce climat de bienveillance est d'ailleurs pour cet auteur le facteur clé pour améliorer le bien-être et la motivation des athlètes. Ces relations peuvent s'expliquer notamment par le fait que les individus évoluant dans un climat de bienveillance (*caring climate*) vont se sentir soutenus par les autres (Newton et al., 2007). Ce résultat est important dans la poursuite de l'exploration des bénéfices de la perception de bienveillance à l'école, en particulier au regard des effets positifs de la motivation autonome à l'école, en termes de persistance dans l'activité, de performance ou même d'hygiène de vie (e.g., Ryan & Deci, 2017).

Les résultats de ces analyses concordent également avec ceux de l'étude de Joe et al. (2017) qui est davantage en faveur de la prédiction de la satisfaction des besoins fondamentaux par le climat social de la classe (défini par le soutien académique, le soutien émotionnel et le soutien du respect inter-individuel) plutôt que la prédiction du climat social par la satisfaction des besoins. Ainsi, la perception de bienveillance à l'école peut effectivement être considérée comme un facteur environnemental positif important dans la satisfaction des besoins des élèves et prédisant directement leur motivation autonome. Les élèves évoluant dans un environnement perçu comme bienveillant sentent que ce dernier prend soin de leurs besoins en général (Lee & Huang, 2021). Il est probable qu'ils interagissent davantage avec autrui d'abord parce que la

prosocialité est attendue dans leur établissement (Binfet et al., 2016), ensuite parce que la perception de bienveillance à l'école est corrélée aux comportements prosociaux (Paquet et al., 2023), ce qui peut affecter la satisfaction de leur besoin d'affiliation mais aussi de leur besoin de compétence et d'autonomie dans la mesure où agir avec gentillesse satisfait les trois besoins (Ryan & Deci, 2017). De plus, il est possible que la motivation autonome soit plus grande dans les situations scolaires lorsque l'élève perçoit de la bienveillance car celle-ci consiste notamment à respecter l'élève (Marsollier, 2018b), son point de vue (Réto, 2018) et à le voir comme un *alter-ego* (Giron, 2018), la motivation autonome pouvant être catalysée par le soutien à l'autonomie (offrir des choix, reconnaître les affects des élèves par exemple ; Reeve et al., 2022).

Une quatrième étude s'appuyant sur une modélisation en équations structurelles tente de mieux comprendre les processus impliqués dans l'effet de la perception de bienveillance sur la motivation autonome à l'école. Lorsque les deux facteurs environnementaux (soutien des besoins fondamentaux et perception de bienveillance à l'école) sont pris simultanément en considération, la relation entre la perception de bienveillance et la motivation autonome s'estompe au profit de celle entre le soutien des besoins et la motivation autonome. D'une part, l'absence de relation significative entre la perception de bienveillance dans la modélisation et la motivation autonome ne s'inscrit pas dans les études antérieures plaçant la bienveillance de l'enseignant comme un élément prédicteur de la motivation autonome de l'élève (Bieg et al., 2013). La bienveillance de l'enseignant et la bienveillance à l'école (ici à l'université) sont deux construits en relation mais non superposables. Il est possible que la motivation autonome soit davantage en relation avec le facteur enseignant, plus proche des élèves au quotidien, qu'avec le facteur plus global de bienveillance à l'école qui inclut également les autres adultes et les pairs (Binfet et al., 2016). D'autre part, les résultats de l'étude 4 ne s'inscrivent pas dans ceux de Cheon et al. (2023) montrant que le soutien à l'autonomie des enseignants influence l'adoption de comportements prosociaux via le climat au sein de la classe et la satisfaction des besoins. Cependant, le fait que le soutien des besoins influence positivement la perception de bienveillance à l'école corrobore les résultats des études plaçant le soutien des besoins comme antécédent de la bienveillance perçue dans le milieu sportif (Bae, 2023), du climat scolaire (Shindler et al., 2016) et du climat de classe (Reeve & Cheon, 2021). Ce résultat nous semble important car il offre une voie tangible d'amélioration de la perception de bienveillance à l'école par le biais de formation aux enseignants de soutien des besoins. En effet, il apparaît que ce type de formation améliore sensiblement le soutien effectif auprès des élèves (Reeve et al., 2022).

Au final, ces deux études sur la perception de bienveillance à l'école plaident pour la nécessité de poursuivre l'exploration des bénéfices de cette dernière et des mécanismes les produisant ainsi que le stipulaient déjà Datu et Park (2019) ou Réto (2018). En effet, tous les devis mobilisant ce concept sont, à notre connaissance, transversaux et corrélationnels (e.g., Binfet et al., 2016 ; Caliskan & Duran, 2021) et seule l'étude de Datu et Lin (2021) s'appuie sur un devis longitudinal mettant en évidence la prédiction du bien-être trois mois et six mois plus tard par la bienveillance. En outre, testant dans une étude longitudinale la séquence proposée par la SDT : facteur environnemental - satisfaction des besoins – motivation - bien-être chez des athlètes, Stenling et al. (2014) décrivent ces variables comme complexes, dynamiques, avec des effets réciproques. Ainsi, si aucune relation causale ne peut être définitivement tranchée, nos résultats mettent l'accent d'une part, sur la complémentarité, voire l'interdépendance entre la bienveillance à l'école et le soutien des besoins fondamentaux des élèves pour améliorer leur motivation autonome et leur bien-être, et d'autre part, sur la bidirectionnalité possible des liens entre perception de bienveillance et soutien des besoins fondamentaux.

Limites des études 3 et 4 et perspectives

Ces études sont corrélationnelles, les modèles structuraux permettent d'établir une structure causale mais ne suffisent pour à affirmer une causalité. Les antécédents de la perception de bienveillance à l'école (et donc les leviers pour l'améliorer) sont encore inexplorés. Dans cette optique, il serait intéressant de mener des études longitudinales explorant la perception de bienveillance et la satisfaction des besoins fondamentaux ainsi que des études sur l'impact d'un programme de formation au soutien des besoins des élèves dans un établissement sur la perception de bienveillance afin de disposer de différentes méthodes confirmant les structures causales.

Deuxièmement, l'étude 4 ne réplique pas les résultats de l'étude 3 en termes d'effets de la perception de bienveillance sur la motivation autonome. La quatrième étude repose sur la participation d'étudiants à l'université. Il est possible que la perception de bienveillance ait moins d'impact sur leur motivation autonome que chez des élèves plus jeunes (étude 3) qui ont peut-être besoin de sentir davantage que les enseignants prennent soin d'eux. Il est également possible que le moment du recueil des données ait impacté les résultats. En effet, ceux-ci ont été effectués dans l'étude 3 en avril, soit plutôt vers la fin de l'année scolaire, permettant aux collégiens de mieux connaître leurs enseignants. Le recueil de données de l'étude 4 a quant à

lui eu lieu entre novembre et début décembre, soit plutôt peu après le début de l'année universitaire chez des étudiants de première année, ce qui ne leur a pas permis d'appréhender la bienveillance des enseignants à l'Université qu'ils ont peu vus au moment de l'étude. Enfin, il est possible, comme mentionné précédemment, qu'au sein de la classe, le facteur « enseignant », sa bienveillance propre et le soutien des besoins qu'il met en œuvre, soit le facteur le plus important dans la prédiction de la motivation autonome. Il serait ainsi nécessaire de répliquer ces résultats auprès d'élèves de différents niveaux (collèges/lycées/université), si possible en choisissant des moments plus stratégiques et identiques pour la récolte de données et d'utiliser soit un outil de mesure du soutien plus global (enseignants et pairs) soit un outil de mesure de la bienveillance perçue de l'enseignant.

Troisièmement, le sexe et l'origine ethnique des élèves expliquent la plus grande partie de la variance du climat scolaire (Koth et al., 2008). Ces deux variables n'ayant pas été contrôlées lors de ces études, les résultats des liens exposés entre la perception de bienveillance à l'école, dimension du climat scolaire, et la satisfaction des besoins doivent être examinés avec beaucoup de précaution, particulièrement au regard de la distribution en genre de notre échantillon dans l'étude 4.

Conclusion : Les études 3 et 4 se proposaient d'explorer les conséquences et un antécédent de la perception de bienveillance à l'école au prisme de la TAD (Deci & Ryan, 2000). Trois hypothèses avaient été émises :

Hypothèse 2a : la perception de bienveillance à l'école est associée positivement à la motivation autonome des élèves.

Hypothèse 2b : la relation entre la perception de bienveillance à l'école et la motivation autonome est médiatisée par la satisfaction des besoins psychologiques.

Hypothèse 2c : le soutien des besoins psychologiques des élèves par les enseignants est associé positivement à leur perception de bienveillance à l'école.

L'étude 3 (N=182 ; Moyenne d'âge= 12.37 ans) repose sur une modélisation en pistes causales. Celle-ci met en évidence un effet positif direct de la perception de bienveillance sur la motivation autonome (β = .45, 95% CI [.31, .60], p <.001). L'hypothèse 2a est ainsi vérifiée. Si la bienveillance à l'école a également un effet sur la satisfaction des besoins (β =

.34, 95% CI [.20, .50], p <.001), elle n'a pas d'effet indirect sur la motivation autonome au travers de la satisfaction des besoins (β = .04, 95% CI [-.01, .10], p =.167). L'hypothèse 2b doit donc être rejetée.

L'étude 4 (N=363, Moyenne d'âge= 19.04 ans) s'appuie sur une modélisation en équations structurelles. Elle met en évidence l'effet positif du soutien des besoins sur la perception de bienveillance à l'école (β = .66, 95% *CI* [.55, .76], *p* <.001). L'hypothèse 2c est ainsi vérifiée.

Collectivement, ces deux études informent sur l'interrelation entre les différentes variables et sur la nécessité de poursuivre l'investigation des processus et conséquences en jeu.

DISCUSSION GENERALE

Cette thèse avait pour ambition, en ayant recours en particulier à la TAD (Deci & Ryan, 2000), de mieux conceptualiser et opérationnaliser les dimensions individuelle et collective de la bienveillance en se penchant spécifiquement sur la bienveillance à l'école. Elle visait également à poursuivre l'exploration des bénéfices (intra et interpersonnels) associés à la bienveillance, en particulier en s'intéressant aux motivations de l'individu à se montrer bienveillant. La revue de littérature, comprenant deux chapitres d'ouvrage et un article publié, a notamment mis en exergue la pluralité des perspectives adoptées dans la conceptualisation de la bienveillance, celle adoptée dans cette thèse étant la perspective motivationnelle. Cette dernière se focalise sur les raisons pour lesquelles un individu agit de manière bienveillante. L'appel à la TAD (Deci & Ryan, 2000) a également fait apparaître le concept de bienveillance authentique définie comme une bienveillance motivée de manière autonome et visant le bien-être d'autrui (Curren & Ryan, 2020), ce que l'on peut assimiler à de l'altruisme selon la définition de Batson et Shaw (1991). Concernant la bienveillance à l'école, cette revue de littérature a mis en évidence que le concept de *school kindness* (Binfet et al., 2016), traduit par perception de bienveillance à l'école, était probablement le concept le plus proche des attendus institutionnels en France. Elle a en outre permis le constat du manque d'opérationnalisation de la perception de bienveillance de l'école. Quatre études empiriques (les deux premières rapportées au format article) ont été ensuite exposées après la formulation de plusieurs hypothèses.

Cette section « Discussion » a pour objectif de présenter les principaux apports de cette thèse, issus à la fois de la revue de la littérature et à la fois des travaux empiriques en s'intéressant à chaque objectif général : 1) la conceptualisation de la bienveillance, 2) les motivations à la bienveillance et les bénéfices intra-individuels, 3) la bienveillance comme ressource (bénéfices de la bienveillance), 4) la conceptualisation et l'opérationnalisation de la bienveillance à l'école et 5) la perception de bienveillance à l'école et son inscription dans la séquence motivationnelle de la TAD. Pour conclure, les perspectives de futures recherches seront abordées.

I. La conceptualisation de la bienveillance de l'individu

Cette thèse permet de mieux conceptualiser la bienveillance de l'individu dans une perspective motivationnelle. La première définition de la bienveillance que nous avons proposée - valeur visant le bien-être d'autrui, sous-tendant une motivation intégrée à la gentillesse - (Paquet & Fenouillet, 2020) a par la suite été développée ; la bienveillance est ainsi définie comme « une croyance personnelle, dérivée de croyances sociales, qui oriente l'individu vers l'action prosociale et lui accorde une valence positive. Ces actions prosociales sont des actes de gentillesse (plus consensuellement appelées attitudes ou comportements bienveillants » ; Paquet et al., 2021). Cette définition semble proche de celle émise par Leybina & Kashapov (2022). En effet, ces derniers définissent la bienveillance comme un trait de personnalité (explicité par les termes valeur, qualité, ouverture à autrui et compréhension) qui s'observe dans des actions positives. Ce développement a aussi permis de mettre l'accent sur la composante comportementale constitutive de la bienveillance (Cevik, 2022).

Définir la bienveillance comme valeur a plusieurs implications. Tout d'abord, les valeurs orientent l'individu vers l'action prosociale qui semble désirable (Chataigné, 2014). La bienveillance engage alors l'individu à un comportement bienveillant, visant à augmenter le bien-être ou le confort d'autrui. Cependant, même si la bienveillance est la valeur qui est la plus fortement en relation avec les comportements prosociaux comparativement aux autres valeurs (Sanderson & McQuilkin, 2017), la corrélation entre la fréquence des comportements prosociaux et la bienveillance est faible en raison de la forte pression sociale à la prosocialité existant dans la société (Bardi & Schwartz, 2003). Ces derniers expliquent cette faible relation par le fait que les individus agissent plus souvent selon la norme que selon leurs valeurs. Cette faible corrélation entre valeur de bienveillance et comportement prosocial suggère que cette définition ne capture qu'une partie de ce que pourrait être la bienveillance.

De plus, les valeurs permettent d'évaluer son propre comportement ou celui des autres (Chataigné, 2014). La bienveillance en tant que valeur est par conséquent ce qui permet à chaque individu d'évaluer le comportement d'autrui, « de jauger et de juger », ce qui peut sembler paradoxal pour la bienveillance dont la dimension cognitive, d'après Shankland et al. (2018), intègre une attitude de non-jugement.

Enfin définir la bienveillance comme valeur questionne la possibilité de « l'augmenter », la possibilité de faire preuve de plus de bienveillance. L'expérience de Arieli et al. (2014) démontre qu'il est possible d'amorcer la valeur de bienveillance 1) en lisant d'abord aux participants un texte informatif sur l'importance de la bienveillance, 2) en leur

demandant ensuite de réfléchir à quel point un individu est bienveillant, et 3) d'écrire enfin un texte persuasif à autrui sur la bienveillance. Cette amorce de la valeur de bienveillance se traduit par une augmentation des comportements prosociaux chez les participants. Cette étude réplique les résultats de Maïo et al. (2009) qui soumettaient dans un premier temps à des participants des mots relatifs à la valeur de bienveillance tels que pardon, aide, honnêteté etc, et observaient également une augmentation des comportements prosociaux. Il est donc possible d'encourager les comportements prosociaux en amorçant la valeur de bienveillance. Néanmoins, les valeurs sont relativement stables dans le temps chez l'adulte (e.g., Schwartz, 1992), ce qui constitue un inconvénient majeur de cette définition pour qui souhaite devenir davantage bienveillant, inconvénient partagé avec la définition comme trait dispositionnel (Cevik, 2022) ou trait de personnalité (Leybina & Kashapov, 2022).

L'évolution sémantique du terme *kindness* dans la littérature, associé à l'essor des recherches dans l'effort de conceptualisation de la bienveillance, nous a ensuite amenés à définir la bienveillance de manière bien plus large (Paquet et al., soumis), « comme un ensemble organisé de dispositions, de croyances, de cognitions personnelles, d'émotions et de comportements visant, a priori, le bien-être d'une autre personne ou d'un petit groupe d'individus ». Il est à souligner que cette définition plus large inclut la définition de la bienveillance (*benevolence*) décrite dans la TAD mais cette dernière n'a pas été la seule source théorique dans cette conceptualisation.

Cette définition, synthèse des différentes dimensions décrites dans la littérature (Hart & Hart, 2023 ; Kerr et al., 2015 ; Knafo & Israël, 2015 ; Malti, 2021 ; Martela & Ryan, 2019 ; Paquet & Fenouillet, 2020 ; Schwartz, 2006), présente l'avantage de correspondre à la multidimensionnalité du concept (Binfet, 2022 ; Cevik, 2022 ; Szafran & Cwojdzińska, 2024). Il s'agit d'une définition intégrative incluant les dimensions décrites dans la perspective substantielle, la perspective motivationnelle, et la perspective référentielle.

Concernant la perspective motivationnelle, notre définition met en avant une motivation altruiste (viser le bien-être d'autrui) comme motivation première.

Concernant la perspective référentielle, notre définition souligne que la bienveillance s'exerce vers un individu ou un petit groupe. Ce positionnement qui s'appuie sur les travaux de Hart et Hart (2023) suscite néanmoins une grande perplexité puisque force est de constater que l'on parle de bienveillance à l'école ou de bienveillance dans l'entreprise et ce, peu importe la taille de ces collectifs.

Concernant la perspective substantielle, le concept de bienveillance renvoie à une « personnalité » ; il s'agit de la dimension dispositionnelle que l'on retrouve dans l'expression « c'est quelqu'un de bienveillant ». Il réfère également à la conviction intime de l'individu que l'objectif « viser le bien-être d'autrui » est en soi désirable, il est alors assimilable à une valeur. La bienveillance se rapporte en outre à la capacité à adopter la perspective d'autrui, à se mettre à sa place, à comprendre ses besoins sans jugement et en tentant d'y apporter une aide adaptée. Cet éclairage se retrouve dans l'expression « une écoute bienveillante » (Réto, 2018). A cet égard, cette définition de la bienveillance inclut le concept de *benevolence* (Martela & Ryan, 2019) qui est l'évaluation de son impact prosocial par l'émetteur. En effet, la bienveillance nécessite une réflexivité sur les effets réels des actes de l'émetteur sur le bénéficiaire, une réévaluation de leur pertinence et de leurs conséquences et un ajustement si nécessaire. La bienveillance intentionnelle promue par Binfet (2015) y trouve tout son sens puisqu'il s'agit de réfléchir à un acte qui devrait faire plaisir ou aider (donc augmenter le bien-être et le confort) des bénéficiaires potentiels. Notre définition de la bienveillance s'applique de surcroit aux émotions induisant les comportements prosociaux (empathie) ou en résultant (émotions positives en général, fierté en particulier). Enfin cette définition met en avant la panoplie des comportements observables variant de comportements d'aide ou de réconfort indiscutables à des manifestations plus subtiles dans la corporéïté (que l'on retrouve dans l'expression « un regard bienveillant » ; Réto, 2019).

Cette définition plus actuelle a l'avantage d'englober de multiples facettes de la bienveillance. Elle ne distingue néanmoins pas ses manifestations de ses processus (ou déterminants internes ou externes), ni le degré d'accord entre l'émetteur et le bénéficiaire. Elle occulte en partie la richesse des occurrences de la définition de la bienveillance comme le pardon ou encore la générosité.

Plus précisément, la dimension comportementale de notre définition présente l'intérêt de souligner l'éventail des comportements bienveillants mais masque la bipolarité de leurs manifestations, internes ou externes, et la grandeur du champ lexical mobilisé dans la description du comportement : « sacrifice, aide, politesse, respect, pardon, générosité », et les actions en général entraînant le bien-être d'autrui (Leybina & Kashapov, 2022, p. 73, traduction libre). De plus, cette définition est centrée sur l'émetteur de la bienveillance alors que selon Hake et Post (2023), seule la perception du degré de bienveillance par le bénéficiaire a de la valeur. Pour conclure, notre définition suppose la louable intention de l'émetteur – « visant, à

priori, le bien-être d'autrui » - et n'intègre pas la diversité des motivations (telles que les normes) concourant aux comportements bienveillants.

Enfin, dans une perspective purement motivationnelle et en ayant recours à la TAD, nous avons pu démontrer empiriquement dans la première étude le construit de bienveillance authentique (Curren & Ryan, 2020). Si notre définition de la bienveillance de l'individu insiste sur l'altruisme, en tant que motivation pour agir pour le bien-être d'autrui (Batson & Shaw, 1991), le concept de bienveillance authentique combine les motivations altruistes et autonomes.

II. Les motivations à la bienveillance et les bénéfices intraindividuels

Dans un premier temps, il est à souligner que la définition de la bienveillance comme valeur visant le bien-être d'autrui (Paquet & Fenouillet, 2020) ne s'applique pas dans l'étude des motivations à la bienveillance. En effet, les valeurs étant définies comme des croyances, l'idée de motivations aux croyances semble saugrenue. Les valeurs sont en elles-mêmes des motivations puisqu'elles sont définies par le désirable, les préférences, les principes guidant l'individu (Parks & Guay, 2009). Par contre, la bienveillance dans son acceptation plus large définie par sa multidimensionnalité (et ainsi sa composante comportementale) admet différentes motivations.

Un des apports de ce travail doctoral (étude 1) est la mise en évidence des corrélats de la motivation à la bienveillance, de l'importance de l'autonomie, et donc des inconvénients des pressions sociales à la bienveillance sur l'individu. Tout d'abord, ce travail de thèse propose une échelle de motivations à la bienveillance (BMS) ce qui à notre connaissance, constituait une lacune dans la littérature. Des analyses factorielles de premier et de second ordre ont permis de mettre en évidence huit dimensions déclinant le spectre des motivations et régulations décrites par la TAD (Deci & Ryan, 2000) sur un versant altruiste mais aussi égoïste.

Plus globalement, l'approche des différentes motivations à la bienveillance dans la première étude (Paquet et al., soumis) concourt à la littérature peu abondante sur les motivations prosociales (Nikitin & Freund, 2021 ; Rootenberg, 2021), et sur les motivations égoïstes qui disposent de très peu d'études empiriques (Weiß et al., 2022). Les résultats de ce travail doctoral sur les motivations à la bienveillance reproduisent en substance l'effet positif des motivations autonomes sur le bien-être (Hardy et al., 2015 ; Liao et al., 2022 ; Rootenberg, 2021).

Cependant, ils s'en distinguent également puisqu'ils combinent les dichotomies traditionnelles des études sur les motivations prosociales associant 1) les motivations autonomes au bien-être et les motivations contrôlées au « mal-être » (Ryan & Deci, 2017), 2) les motivations altruistes au bien-être et les motivations égoïstes à des effets négatifs en termes de bien-être (Crocker et al., 2017). Le concept de bienveillance authentique mis en évidence apporte des preuves empiriques aux propositions théoriques de Curren et Ryan (2020) et de Lim et Matsuura (2023).

Ce concept de bienveillance authentique et non-authentique a au final plusieurs implications théoriques. D'abord, comme abordé précédemment, il nuance les résultats des études traditionnelles en matière de motivation prosociale. Pour avoir des « effets » bénéfiques, la motivation à la bienveillance ne doit pas être autonome **ou** altruiste mais autonome **et** altruiste. Concilier ces deux perspectives pourrait être fécond dans l'étude de la prosocialité en général. Ainsi, dans le volontariat, Chantal et Vallerand (2000) avaient montré l'existence des motivations intrinsèques altruiste et égoïste ainsi que les régulations décrites par la TAD (Deci & Ryan, 2000) dans leurs relations à l'altruisme et à l'égoïsme. L'étude qualitative récente de Mekonen et Adarkwah (2021) combine également ces deux construits motivationnels et souligne que seule la motivation intrinsèque **et** altruiste des étudiants est associée positivement à la satisfaction de leur engagement dans le volontariat.

De plus, d'après les résultats de l'étude 1, les individus seraient davantage enclins à adopter une bienveillance authentique lorsque leurs besoins fondamentaux sont satisfaits. Ils apportent ainsi un étayage empirique supplémentaire au fait que la satisfaction des besoins mène à la prosocialité (Ryan & Deci, 2017) puisqu'ils montrent que la satisfaction des besoins est bien plus associée à la bienveillance authentique qu'à la bienveillance non-authentique. Cependant, d'après Ryan et Ryan (2018, p. 2, traduction libre), « le comportement authentique est par définition autonome ». L'authenticité peut être définie comme un état dans lequel l'individu a le sentiment d'être lui-même, ce qui sous-entend à la fois qu'il se connait bien et à la fois qu'il a le sentiment que ses actions sont complètement volontaires, qu'il les approuve car elles sont congruentes avec « ce qu'elle vit réellement » en termes de valeurs ou de sentiments profonds (Ryan & Ryan, 2018). L'authenticité augmente le bien-être (e.g., Ryan & Ryan, 2018 ; Thomaes et al., 2017). Nos résultats vont donc dans ce sens mais montrent que la motivation autonome doit être altruiste, ce qui corrobore la nature prosociale profonde de l'Homme (Ryan & Hawley, 2016). Or, il apparaît que le soutien des besoins psychologiques, en particulier le soutien à l'autonomie, facilite l'authenticité (e.g., Emmerich & Rigotti, 2017 ; Ryan & Ryan, 2018). D'un autre côté, le soutien des besoins prédit également les tendances prosociales futures (Roth, 2008), ou est en relation avec la coopération (Delrue et al., 2017). Le

climat soutenant influence globalement la prosocialité (Gagné, 2003). Sur le plan pratique, nos résultats impliquent donc que décréter la bienveillance pourrait être délétère mais que soutenir les besoins des individus permettrait l'adoption d'une bienveillance authentique aux effets positifs sur son bien-être.

Enfin, il est possible d'examiner la différence entre les motivations altruiste et égoïste à la lumière de la théorie du contenu des buts (e.g., Ryan & Deci, 2017). Parallèlement aux motivations autonomes et contrôlées, la TAD décrit des buts intrinsèques et des buts extrinsèques (e.g., Soenens & Vansteenkiste, 2011). Les buts intrinsèques sont associés à la croissance de l'individu et à la satisfaction inhérente de leurs besoins fondamentaux. Les buts extrinsèques sont quant à eux associés au pouvoir, à la richesse, à l'admiration et au sentiment de valeur attendus dans la réalisation de l'action (Soenens & Vansteenkiste, 2011 ; Vansteenkiste et al., 2008). La motivation est la raison pour laquelle l'individu s'engage dans une action, le but est l'objectif visé de cette action. La motivation répond à la question « pourquoi » tandis que le but répond à la question « quoi » (Soenens & Vansteenkiste, 2011). Les buts sont ainsi des construits en relation avec la motivation mais s'en distinguent également (Deci & Ryan, 2000).

Le plus souvent, les buts intrinsèques sont liés à une motivation autonome tandis que les buts extrinsèques sont en relation avec une motivation contrôlée (Soenens & Vansteenkiste, 2011). Ce n'est cependant pas toujours le cas. Ainsi, « les buts intrinsèques et extrinsèques […] peuvent être motivés pour des raisons autonomes ou contrôlées » (Vansteenkiste et al., 2008, p. 388, traduction libre). Dans leur article de 2010 concernant la motivation autonome à l'aide, Weinstein et Ryan s'interrogeaient sur l'altruisme et l'égoïsme en tant que but en soulignant qu'il était possible d'être motivé de manière autonome mais sans être animé par un but altruiste. Ils suggéraient d'ailleurs des recherches supplémentaires combinant altruisme/égoïsme et autonomie/contrôle. L'altruisme serait un but intrinsèque qui peut tout à fait coexister avec une motivation autonome ou contrôlée (Vansteenskiste et al., 2008).

Ainsi, nos résultats concernant les différentes motivations à la bienveillance peuvent être curieux si l'on s'en tient à une analyse stricte des différentes régulations. Par exemple, un des items de la dimension motivation intrinsèque égoïste est : « pour le plaisir que j'ai à me voir comme une personne de valeur » et pourrait se référer à une motivation introjectée de fierté. Cependant le but ici précisé est un but extrinsèque (égoïste) combiné à une motivation intrinsèque. En se penchant globalement sur les items de ces deux dimensions, il est à envisager que les items de la motivation intrinsèque altruiste correspondent à des buts intrinsèques tandis que ceux de la motivation intrinsèque égoïste soient liés à des buts extrinsèques. Les buts

intrinsèques/extrinsèques et les motivations autonomes/contrôlées concourent de manière indépendante à l'explication de la variance du bien-être de l'individu (Sheldon & Kasser, 1995), les buts intrinsèques étant associés à un plus grand bien-être que la poursuite de buts extrinsèques (Soenens & Vansteenkiste, 2011). En analysant nos résultats dans la perspective de la théorie des buts, il est clair qu'ils vont donc pleinement dans le sens de la littérature de la TAD (Deci & Ryan, 2000) en disant que la bienveillance authentique est motivée de manière autonome et par des buts intrinsèques alors que la bienveillance non-authentique est motivée soit de manière autonome mais par des buts extrinsèques (notamment le sentiment de valeur venant de l'extérieur), soit de manière contrôlée malgré un but intrinsèque. Il apparait enfin que le soutien des besoins fondamentaux est associé à l'adoption de buts intrinsèques (e.g., Lekes et al., 2009) en faveur également de la promotion d'un climat soutenant les besoins pour que l'individu adopte une bienveillance authentique.

III. Les bénéfices intraindividuels de la bienveillance : la bienveillance comme ressource psychologique.

Dans notre article envisageant la bienveillance comme ressource (Paquet & Fenouillet, 2020), nous nous étions positionnés sur la gentillesse comme une ressource psychologique mais avions émis des réserves quant à la bienveillance en raison de la définition adoptée et des lacunes dans la littérature explorant les effets de la bienveillance sur la psychopathologie (stress, dépression, anxiété…), un des six critères permettant de définir une ressource psychologique (Csillik, 2017). Notre évolution de la définition du concept de bienveillance, parallèle par ailleurs à celle de la littérature, et la mise en évidence des corrélats de la bienveillance authentique et non-authentique permettent de revisiter la proposition de la bienveillance comme candidate à être une ressource psychologique.

La bienveillance définie comme multidimensionnelle intègre la dimension comportementale qui avait été dénommée gentillesse dans notre article de 2020. Cette dernière ayant été considérée comme une ressource psychologique remplissant l'ensemble des critères nécessaires, il va de soi que la bienveillance telle que nous l'avons définie dans notre première étude empirique (Paquet et al., en révision) devient une ressource psychologique. Elle va à la fois augmenter le bien-être, la satisfaction de vie et à la fois protéger l'individu de manifestations psychopathologiques. L'étude de Andersson et al. (2021) corrobore cette argumentation. En effet, ces auteurs montrent que le sentiment d'être bienveillant

(*benevolence*) est corrélé négativement à la dépression, au stress, aux stresseurs perçus, ainsi qu'à l'anxiété, et de hauts niveaux de bienveillance pourraient réduire ou contrer la dépression et les effets du stress. D'ailleurs, un gène impliqué dans la réponse immunitaire de l'organisme face à un stress (gène nommé CTRA - *Conserved Transcriptional Response to Adversity*) voit son expression diminuée lorsque des individus font preuve de bienveillance (Regan et al., 2022), ce qui semble en faveur de l'impact positif de la bienveillance sur le stress. Enfin, les résultats de la modélisation en équations structurelles de notre première étude empirique (Paquet et al., soumis) mettent en évidence une relation positive entre la bienveillance authentique et les émotions positives et à l'inverse une relation négative avec les émotions négatives, là aussi en faveur d'une influence de la bienveillance sur le « mal-être » même si nous n'avons pas effectué de mesure de dépression ou d'anxiété.

IV. La conceptualisation et l'opérationnalisation de la bienveillance à l'école

Cette thèse permet de mieux appréhender la bienveillance à l'école telle que prescrite par les directives ministérielles. La bienveillance de l'enseignant est un des éléments de la bienveillance à l'école qui concerne la bienveillance dont fait preuve l'élève, ses pairs et les adultes en général de l'école. La perception de bienveillance à l'école est donc un concept global. Elle a été invitée dans les établissements sans y être définie concrètement ou opérationnalisée (Réto, 2018). Il y avait en particulier une lacune dans la littérature francophone pour mesurer ce construit tandis que la littérature anglophone disposait d'une échelle, la *School Kindness Scale* (Binfet et al., 2016). Un des apports de ce travail doctoral est donc un outil de mesure francophone de la perception de bienveillance à l'école (étude 2).

De plus, et dans la perspective de la TAD (Deci & Ryan, 2000), ce travail doctoral donne des pistes concrètes de comportements soutenant les besoins fondamentaux pour faciliter la mise en œuvre de la bienveillance pour un enseignant en amont, pendant et après une activité pédagogique (Paquet et al., 2021). En sciences de l'éducation, la bienveillance convoque la différenciation pédagogique et l'évaluation positive (Réto, 2017 ; Saillot, 2018). Or, les enseignants ont du mal à envisager une autre forme d'évaluation que l'évaluation sommative ou notation chiffrée, distinguant les meilleurs des plus « faibles » (Jellab, 2019). De plus, la différenciation pédagogique est extrêmement chronophage pour les enseignants débutants invités à en identifier les obstacles (Gremion & Gremion, 2021). Globalement les enseignants ont du mal à faire preuve de bienveillance et la transcription de la bienveillance en

comportements pourrait être un pas dans leur formation (Bailleul & Obajtek, 2018). Cet enjeu est d'autant plus important que la bienveillance de l'enseignant joue un plus grand rôle que sa compétence, son expertise, dans l'évaluation de sa fiabilité, dans la confiance que les étudiants lui portent (di Battista et al., 2021). Si plusieurs pistes permettant d'occulter ces écueils de mise en œuvre de la bienveillance sont disséminées dans la littérature - recourir à des enseignements spécifiques sous forme de cours pour les enseignants de la bienveillance, utiliser le thème de la prosocialité dans les exercices de mathématiques par exemple (Binfet, 2022), améliorer les compétences socio-émotionnelles tant de l'enseignant que des élèves (Binfet, 2022 ; Shankland et al., 2018), pratiquer la présence attentive ou *mindfulness* (Shankland et al., 2018) ou la *Loving Kindness Meditation,* développer l'empathie et favoriser globalement les émotions positives (Usman & Bulut, 2022) -, nous rejoignons Shankland et al. (2018) invitant à former au soutien des besoins fondamentaux pour développer la bienveillance.

V. La perception de bienveillance dans la séquence motivationnelle décrite par la TAD : antécédent et bénéfices interpersonnels

Soutenir les besoins fondamentaux dans la question de la bienveillance semble d'autant plus important que nous avons pu mettre en évidence dans la quatrième étude que le soutien des besoins fondamentaux influence positivement la perception de bienveillance à l'école. Cette thèse participe donc à la proposition d'un levier éventuel pour améliorer la perception de bienveillance au sein des établissements. Moreau et Mageau (2013, p. 220) suggèrent que l'expression « soutien à l'autonomie » pourrait être remplacé par « un terme qui ferait plus directement référence au fait de « considérer l'autre comme une personne à part entière » faisant ainsi un lien implicite entre bienveillance et soutien à l'autonomie. Recourir au climat motivationnel présente l'avantage de possibilités de formations efficaces. Les formations des enseignants au soutien à l'autonomie des élèves augmentent effectivement le soutien effectif perçu par les élèves, la satisfaction de leurs besoins, leur motivation intrinsèque et l'internalisation des régulations externes mais aussi leur engagement, leurs niveaux de compétences psycho-sociales, leur réussite académique pour ne citer que ces variables (Reeve et al., 2022). Ces formations sont donc opérantes.

Ce travail doctoral apporte également des preuves empiriques soutenant les bénéfices de la bienveillance à l'école en termes de motivation. Si ce lien avait été décrit théoriquement (Masson, 2019) ou empiriquement par des études corrélationnelles mettant en relation la

perception de bienveillance avec l'engagement à l'école et le sentiment d'efficacité scolaire (Binfet et al., 2016 ; Buenconsejo et al., 2022 ; Datu & Park, 2019), les résultats de la modélisation en pistes causales présentée dans la troisième étude mettent en évidence l'effet prédictif direct de la perception de bienveillance sur la motivation autonome. Ils apportent également une preuve supplémentaire à la littérature mettant en relation la perception de bienveillance à l'école et le bien-être de l'élève en en répliquant les résultats (e.g., Datu & Lin, 2021). Enfin, si la bienveillance à l'école était déjà connue pour être corrélée à l'adoption de buts sociaux (Binfet et al., 2016), nos résultats montrent qu'elle est également corrélée positivement aux comportements prosociaux des élèves (Paquet et al., 2023).

VI. Limites et perspectives de recherches

Les études présentées dans cette thèse présentent un certain nombre de limites dont certaines ont déjà été discutées. Nous nous appuierons sur certaines d'entre elles pour exposer les recherches à mener ultérieurement pour prolonger ce travail doctoral.

La première étude (Paquet et al., en révision) repose sur le questionnaire de motivations à la bienveillance (BMS). L'échantillon est composé majoritairement de femmes et la littérature n'est pas claire sur les différences dans les motivations prosociales entre les hommes et les femmes, certaines études concluant à une absence de différence (Kiliçkaya, 2023) tandis que d'autres soulèvent que les motivations altruistes sont plus importantes chez les femmes que chez les hommes (Alexander et al., 2020 ; Yüce et al., 2013). Il serait absolument nécessaire de répliquer ces résultats dans un échantillon homogène en genre/sexe, à l'école ou dans le monde du travail dans la mesure où la bienveillance est également vue comme promouvant possiblement la santé (Masson, 2020).

Concernant les motivations à la bienveillance et la distinction entre une bienveillance authentique et non-authentique (étude 1), notre étude s'intéresse aux corrélats intra-personnels. Il nous semble pertinent, dans une perspective interpersonnelle, de chercher à savoir si le bénéficiaire d'une bienveillance authentique *versus* non-authentique perçoit une différence dans la bienveillance exercée. Ainsi, une recherche que nous avons débutée consiste à explorer la perception de bienveillance à l'école des élèves en fonction des motivations de l'enseignant. Cela nous semble pertinent car les enseignants faisant preuve de bienveillance pour la seule

raison d'obligation professionnelle pourraient ne pas être perçus comme tels par les élèves et les bénéfices de la bienveillance seraient potentiellement annihilés. La récolte des données de cette étude est en cours. Nous aimerions également approfondir les effets de l'adoption d'une forme ou l'autre de bienveillance par un devis longitudinal notamment sur la dépression ou l'anxiété de l'individu pour mieux comprendre les mécanismes protecteurs de la prosocialité. Nous souhaitons de plus investiguer les relations entre la bienveillance authentique et non-authentique avec le sentiment de l'individu d'être bienveillant (*benevolence* selon la TAD). Celui-ci pourrait être envisagé comme un médiateur de la relation entre bienveillance authentique et bien-être de l'individu.

Les deux dernières études reposent sur des devis transversaux et n'investiguent que le soutien et la satisfaction des besoins par les enseignants. Or la menace et la frustration des besoins jouent également un rôle dans la séquence motivationnelle de la TAD (e.g., Rayn & Deci, 2017). De surcroît, le soutien des pairs est aussi un élément à prendre à considération (e.g., Kiefer et al., 2015). Il serait dès lors profitable de mieux comprendre l'articulation entre soutien/menace des besoins par les pairs et par les enseignants et satisfaction/frustration des besoins dans la perception de bienveillance à l'école et la motivation autonome afin de cibler les efforts à mettre en œuvre en priorité à l'aide d'un devis longitudinal.

D'autres perspectives de recherche pourraient inclure des devis expérimentaux tels que l'effet de programmes de formation au soutien à l'autonomie sur la perception de bienveillance à l'école, ou l'effet de la manipulation du soutien à l'autonomie grâce à différents énoncés sur les comportements prosociaux avec mesure des motivations à la bienveillance durant la période.

CONCLUSION GENERALE

Pour conclure, les trois articles, les deux chapitres d'ouvrage, et les deux études empiriques constituant cette thèse apportent des éclaircissements sur la conceptualisation de la bienveillance intradividuelle et interindividuelle dans une perspective motivationnelle, ainsi que des éléments d'opérationnalisation, tout en poursuivant l'exploration des bénéfices associés à la bienveillance. En particulier, les études empiriques proposent des outils de mesure de mesure de la bienveillance, nommément l'échelle de perception de bienveillance à l'école (article 2 ; Paquet et al., 2023) et l'échelle de motivations à la bienveillance (article 1 ; Paquet et al., en révision) qui seront utiles dans les recherches ultérieures. Elles sont en faveur de la prise en compte des motivations à la bienveillance dans l'étude de ses effets en dressant un portrait contrasté des corrélats de deux types de bienveillance mis en évidence, la bienveillance authentique et la bienveillance non-authentique (article 1 ; Paquet et al., soumis). Elles offrent également une dimension pragmatique à la bienveillance à l'école en suggérant que les comportements soutenant les besoins fondamentaux tels que décrits dans la TAD (Deci & Ryan, 2000) sont essentiels dans sa perception chez les élèves et confirment le lien décrit théoriquement entre la perception de bienveillance à l'école et la motivation autonome (études 3 et 4).

BIBLIOGRAPHIE

Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., . . . Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology, 115*(8), 1158–1176. https://doi.org/10.1037/edu0000783

Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. T. (2021). Connecting teacher and student motivation : student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, *64*, 101950. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950

Algoe, S. B. (2019). Positive interpersonal processes. *Current Directions In Psychological Science*, *28*(2), 183-188. https://doi.org/10.1177/0963721419827272

Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Plessis, A. D. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, *96*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186

Andersson, C., Stenfors, C., Lilliengren, P., Einhorn, S., & Osika, W. (2021). Benevolence – associations with stress, mental health, and self-compassion at the workplace. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.568625

Arieli, S., Grant, A.M., & Sagiv, L. (2014). Convincing Yourself to Care About Others: An Intervention for Enhancing Benevolence Values. *Journal of Personality*, 82(1), 15–24. https://doi.org/10.1111/jopy.12029.

Bablet, M. (2015). Bienveillance. *Administration & Éducation*, *145*(1), 139-143. https://doi.org/10.3917/admed.145.0139

Bae, J. (2023). Sport Commitment in Student-athletes: Examining the Role of Perceived Autonomy Support, a Caring Climate, and Basic Psychological Needs. *Cheyuk Gwahag Yeon-gu/Cheyug Gwahag Yeon'gu*, *34*(1), 50-60. https://doi.org/10.24985/kjss.2023.34.1.50

Bailey, P. E., Ebner, N. C., & Stine-Morrow, E. A. L. (2021). Introduction to the special issue on prosociality in adult development and aging: Advancing theory within a multilevel framework. *Psychology and Aging*, *36*(1), 1-9. https://doi.org/10.1037/pag0000598

Bailleul, M., & Obajtek, S. (2018). La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe. *Questions vives recherches en éducation*, *N° 29*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3237

Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and Behavior : Strength and Structure of Relations. *Personality And Social Psychology Bulletin*, *29*(10), 1207-1220. https://doi.org/10.1177/0146167203254602

Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological In- quiry, 2*(2), 107-122. https://doi.org/10.1207/s15327965pli020 2_1

Bélanger, J., & Royer, F. (2018). Une bienveillance pour les élèves à besoin particulier au sein de l'école québécoise : un concept à nuancer. *Questions vives recherches en éducation*, *N° 29*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3493

Bieg, S., Rickelman, R. J., Jones, J. P., & Mittag, W. (2013). The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States. *International Journal Of Educational Research*, *60*, 27-37. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.002

Bielefeldt, A. (2024). Kindness in Engineering Education. *2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access Proceedings*. https://doi.org/10.18260/1-2--37416

Binfet, J. (2016). Kindness at School : What Children's Drawings Reveal About Themselves, Their Teachers, and Their Learning Communities. *Journal Of Childhood Studies*, *41*(2), 29. https://doi.org/10.18357/jcs.v41i2.16097

Binfet, J. (2019). Kinder than we might think : how adolescents are kind. *Canadian Journal Of School Psychology*, *35*(2), 87-99. https://doi.org/10.1177/0829573519885802

Binfet, J. (2022). *Cultivating kindness: An Educator's Guide*. University of Toronto Press.

Binfet, J. T. (2015). Not-so Random Acts of Kindness: A Guide to Intentional Kindness in the Classroom. *International Journal of Emotional Education, 7*(2), 49-62.

Binfet, J. T., Gadermann, A. M., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Measuring kindness at school: Psychometric properties of a school kindness scale for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, *53*(2), 111-126. https://doi.org/10.1002/pits.21889

Binfet, J., & Gaertner, A. (2015). Children's Conceptualizations of Kindness at School. *Journal Of Childhood Studies*, *40*(3), 27. https://doi.org/10.18357/jcs.v40i3.15167

Binfet, J., & Passmore, H. (2017). The Who, What, and Where of School Kindness : Exploring Students' Perspectives. *Canadian Journal Of School Psychology*, *34*(1), 22-37. https://doi.org/10.1177/0829573517732202

Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : validation canadienne-française du « Satisfaction with life scale. » [The satisfaction scale: Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *21*(2), 210-223. https://doi.org/10.1037/h0079854

Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M., & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, *523(1),* 23–35. https://doi.org/10.3917/bupsy.523.0023

Buenconsejo, J. U., Pianpiano, O. I. P., & Datu, J. A. D. (2022). Psychometric properties of the School Kindness Scale in Hong Kong, mainland China, and the Philippines. *Psychology In The Schools*, *60*(3), 780-792. https://doi.org/10.1002/pits.22793

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J., & Guay, F. (2021). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, *92*(1), 46-72. https://doi.org/10.3102/00346543211042426

Burton, S. (2021). Solidarity, now ! Care, Collegiality, and Comprehending the Power Relations of « Academic Kindness » in the Neoliberal Academy. *Performance Paradigm*, *16*, 20-39. https://www.performanceparadigm.net/index.php/journal/article/download/238/251

Caci, H., & Baylé, F. J. (2007). *L'échelle d'affectivité positive et d'affectivité négative*. Présentée au Congrès de l'Encéphale.

Çalişkan, B., & Duran, N. O. (2021). Investigation of School Kindness and Student Covitality Among Syrian Refugee Students, Turkish Internally Displaced Students and Natives at Turkish Primary Schools: The Case of Bursa. *Sakarya University Journal Of Education*, *11*(1), 51-66. https://doi.org/10.19126/suje.770425

Canter, D., Youngs, D., & Yaneva, M. (2017). Towards a measure of kindness: An exploration of a neglected interpersonal trait. *Personality And Individual Differences*, *106*, 15-20. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.019

Cevik., Ö., (2022). A psychometric analysis of the kindness scales. (2022). *Pegem Journal of Education and Instruction*, *12*(3). https://doi.org/10.47750/pegegog.12.03.26

Chantal, Y., & Vallerand, R. J. (2000). Construction et validation de l'Échelle de motivation envers l'action bénévole (EMAB). *Society and Leisure*, *23*(2), 477-508

Chataigné, C. (2014). *Psychologie des valeurs*. De Boeck Superieur.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van Der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2014). Basic psychological need satisfaction, need frustration,

and need strength across four cultures. *Motivation And Emotion*, *39*(2), 216-236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1

Cheon, S. H., Reeve, J., Marsh, H. W. (2023). Autonomy-supportive teaching enhances prosocial and reduces antisocial behavior via classroom climate and psychological needs: A multilevel randomized control intervention. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *45(1)*, 26-40. https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337

Chevrier, B., & Lannegrand, L. (2021). Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) : validation de l'adaptation française auprès d'étudiants de première année. *Psychologie Française*, *66*(3), 289-301. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.09.005

Cotney, J. L., & Banerjee, R. (2017). Adolescents' Conceptualizations of Kindness and its Links with Well-being: A Focus Group Study. *Journal Of Social And Personal Relationships*, *36*(2), 599-617. https://doi.org/10.1177/0265407517738584

Crocker, J., Canevello, A., & Brown, A. A. (2017). Social motivation: Costs and benefits of selfishness and otherishness. *Annual Review of Psychology*, *68*, 299-325. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044145

Csillik, A. (2017). *Les ressources psychologiques : apports de la psychologie positive*. Dunod.

Curren, R., & Ryan, R. M. (2020). Moral self-determination: The nature, existence, and formation of moral motivation. *Journal of Moral Education*, *49*(3), 295-315. https://doi.org/1.1080/0305724.202.1793744

Curry, O. S., Rowland, L. A., Van Lissa, C. J., Zlotowitz, S., McAlaney, J., & Whitehouse, H. (2018). Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor. *Journal of Experimental Social Psychology*, *76*, 320-329.

Datu, J. A. D., & Lin, X. Y. (2021). The mental health benefits of Kind University climate: Perception of kindness at university relates to longitudinal increases in Well-Being. *Applied Research in Quality of Life*, *17*(3), 1663-1680. https://doi.org/10.1007/s11482-021-09981-z

Datu, J. A. D., & Park, N. (2019). Perceived school kindness and academic engagement: The mediational roles of achievement goal orientations. *School Psychology International*, *40*(5), 456-473. https://doi.org/10.1177/0143034319854474

Davis, W. (2022). Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Exploring the Interdependence of Basic Needs Satisfaction in Postsecondary World Language Education. *Journal For The Psychology Of Language Learning*, *4*(1), 1-19. https://doi.org/10.52598/jpll/4/1/2

Deci, E. L., & 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. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, *49*(1), 24-34. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24

Delrue, J., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., Gevaert, K., Vande Broek, G., & Haerens, L. (2017). A game-to-game investigation of the relation between need-supportive and need-thwarting coaching and moral behavior in soccer. Psychology of Sport and Exercise, 31, 1–10. https://doi .org/10.1016/j.psychsport.2017.03.010

Demir, İ., & Özen, S. (2018). The role of school social climate on satisfaction of adolescent students' basic psychological needs at school. *Journal Of Current Researches On Social Sciences*, *8*(8 (4)), 393-404. https://doi.org/10.26579/jocress.50

di Battista, S., Smith, H. J., Berti, C., & Pivetti, M. (2021). Trustworthiness in Higher Education: The Role of Professor Benevolence and Competence. *Social Sciences*, *10*(1), 18. https://doi.org/10.3390/socsci10010018

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95,* 542– 575. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire.* [Thèse de doctorat, Université du Québec]. http://www.archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf

Emmerich, A. I., & Rigotti, T. (2017). Reciprocal Relations between Work-Related Authenticity and Intrinsic Motivation, Work Ability and Depressivity: A Two-Wave Study. *Frontiers In Psychology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00307

Escriva-Boulley, G., Tessier, D., Ntoumanis, N., & Sarrazin, P. (2018). Need-supportive professional development in elementary school physical education: Effects of a cluster-randomized control trial on teachers' motivating style and student physical activity. *Sport Exercise And Performance Psychology*, *7*(2), 218-234. https://doi.org/10.1037/spy0000119

Feng, L., & Zhang, L. (2021). Prosocial tendencies and subjective well-being : The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *Social Behavior And Personality An International Journal*, *49*(5), 1-10. https://doi.org/10.2224/sbp.9986

Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2015a). 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*, *47*(1), 83-90. https://doi.org/10.1037/a0037624

Fenouillet, F., Heutte, J., Vallerand R., (2015b). *Validation of the Adult Education Motivation Scale, Fourth World* Congress on Positive Psychology (IPPA), Orlando, Florida, USA. 25-28 juin.

Fousiani, K., Dimitropoulou, P., Michaelides, M. P., & Van Petegem, S. (2016). Perceived parenting and adolescent cyber-bullying: Examining the intervening role of autonomy and relatedness need satisfaction, empathic concern and recognition of humanness. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2120–2129. https://doi.org/10.1007/s10826-016- 0401-1

Frigout, S. (2020). Injonction à la bienveillance dans l'institution École : effets d'emprise pour une enseignante débutante. *Cliopsy*, *N° 23*(1), 11-25. https://doi.org/10.3917/cliop.023.0011

Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion, 27*(3), 199–223. https://doi.org/10.1023/A:1025007614869

Germani, S., & Palombi, T. (2022). Relationship between autonomy support and students' school well-being: the mediating role of need for competence. *Education and New Developments*, 422-426. https://doi.org/-10.36315/2022v1end096

Gherghel, C., Nastas, D., Hashimoto, T., Takai, J., & Cargile, A. C. (2020). Culture, morality, and the effect of prosocial behavior motivation on positive affect. *Ethics & Behavior*, *30*(2), 126-149. https://doi.org/10. 1080/10508422.2019.1651651

Gilbert, P., Basran, J., MacArthur, M. R., & Kirby, J. N. (2019). Differences in the semantics of prosocial words: An exploration of compassion and kindness. *Mindfulness*, *10*(11), 2259-2271. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01191-x

Gilbert, W., Bureau, J. S., Poellhuber, B., & Guay, F. (2021). Predicting college students' psychological distress through basic psychological need-relevant practices by teachers, peers, and the academic program. *Motivation and Emotion*, *45*(4), 436-455. https://doi.org/10.1007/s11031-021-09892-4

Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *40*(4), 230.

Giron, C., (2018). Pour des enseignants bienveillants : étude critique de l'entrée de la notion de bienveillance dans le champ scolaire français. *Science et Bonheur, 3,* 29-48. https://sciences-

et-bonheur.org/2018/09/17/celine-giron-pour-des-enseignants-bienveillants-etude-critique-de-lentree-de-la-notion-de-bienveillance-dans-le-champ-scolaire-francais/

Grégoire, S., Baron, L., Ménard, J., & Lachance, L. (2014). The Authenticity Scale: Psychometric properties of a French translation and exploration of its relationships with personality and well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *46*(3), 346-355. https://doi.org/10.1037/a0030962

Gremion, F., & Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et Socialisation*, *59*. https://doi.org/10.4000/edso.13775

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Robert Laffont.

Hake, A. B., & Post, S. G. (2023). Kindness: Definitions and a pilot study for the development of a kindness scale in healthcare. *PLoS ONE*, *18*(7), e0288766. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288766

Hardy, S. A., Dollahite, D. C., Johnson, N., & Christensen, J. B. (2015). Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach. *Journal of Personality*, *83*(5), 479-490. https://doi.org/10.1111/jopy.12123

Hart, R., & Hart, D. (2023). Untying the text: Organizational prosociality and kindness. *Behavioral Sciences*, *13*(2), 186. https://doi.org/10.3390/bs13020186

Hawley, P. H., Little, T. D., & Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 466–474. https://doi .org/10.1080/01650250143000427

Hendrickx, M. M., Mainhard, M., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching And Teacher Education*, *53*, 30-40. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.004

Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2012). Young Children Are Intrinsically Motivated to See Others Helped. *Psychological Science*, *23*(9), 967-972. https://doi.org/10.1177/0956797612440571

Hodge, K., & Gucciardi, D. F. (2015). Antisocial and prosocial behavior in sport: The role of motivational climate, basic psychological needs, and moral disengagement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 37(3), 257–273. https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0225

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hui, B. P. H., Ng, J. C. K., Berzaghi, E., Cunningham-Amos, L. A., & Kogan, A. (2020). Rewards of kindness? A meta-analysis of the link between prosociality and well-being. *Psychological Bulletin*, *146*(12), 1084–1116. https://doi.org/10.1037/ bul0000298

Hui, E. K. P., & Tsang, S. K. M. (2012). Self-determination as a psychological and positive youth development construct. *Sci World J* 2012:759358, 1–7.

Jamovi. (2022). *Jamovi (Version 2.3.28)* [Computer software]. https://www.jamovi.org

Jellab, A. (2018). Parier sur la bienveillance pour une école de la réussite. Dans C. Marsollier & A. Jellab, *Bienveillance et bien-être à l'école* (pp. 17-56). Berger-Levrault.

Jellab, A. (2019). Parier sur la bienveillance à l'école : Enjeux pédagogiques et éducatifs pour la réussite et l'émancipation des élèves. *Tréma*, *52*. https://doi.org/10.4000/trema.5530

Johnson, C., Luong, R., Flake, J. K., & Robinson, K. A. (2022). What is Motivational Climate in Education? Toward a Comprehensive Model [Base de données]. Dans *PsycEXTRA Dataset*. https://doi.org/10.1037/e501612023-001

Joussemet, M., Vitaro, F., Barker, E. D., Cote, S., Nagin, D. S., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. E. (2008). Controlling parenting and physical aggression during elementary school. *Child Development*, 79(2), 411–425. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01133.x

Kantola, J., & Penttilä, S. (2023). What drives mentors? The role of benevolence in mentoring motives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-12. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2229371

Karras, M., Csillik, A., Delhomme, P., & Fenouillet, F. (2020). L'empathie est-elle une ressource protectrice sur la route ? *Sciences & Bonheur*, 5, 62-81.

Kerr, S. L., O'Donovan, A., & Pepping, C. A. (2015). Can gratitude and kindness interventions enhance well-being in a clinical sample? *Journal of Happiness Studies, 16(*1), 17-36. https://doi.org/1.1007/s10902-013-9492-1

Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and Peer Support for Young Adolescents' Motivation, Engagement, and School Belonging. *RMLE Online*, *38*(8), 1-18. https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184

Kiliçkaya, F. Y. (2023). Emotional labor and prosocial motivation in turkey: a deep dive into the depths of human behavior. *Prizren Social Science Journal*, *7*(3), 11-22. https://doi.org/10.32936/pssj.v7i3.455

Kindt, S., Vansteenkiste, M., Loeys, T., & Goubert, L. (2016). Helping motivation and well-being of chronic pain couples: A daily diary study. *Pain*, 157(7), 1551–1562. https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000000550

Kirby, J. N., Gerrish, R., Sherwell, C., & Gilbert, P. (2022). The Role of Likeability in Discriminating Between Kindness and Compassion. *Mindfulness*, *13*(6), 1555-1564. https://doi.org/10.1007/s12671-022-01900-z

Knafo, A., & Israel, S. (2012). Empathy, prosocial behavior, and other aspects of kindness. *Handbook Of Temperament*, 168-183. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7848231

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal Of Educational Psychology*, *100*(1), 96-104. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96

Kozanitis, A., & Latte, K. (2017, 10 mai). *Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : une revue de la littérature.* Colloque : « Journée de la recherche sur la motivation au collégial » Acfas, Montréal, Canada.

Kwok, Y. Y., Chui, W. H., & Wong, L. P. (2013). Need satisfaction mechanism linking volunteer motivation and life satisfaction: A mediation study of volunteers' subjective well-being. *Social Indicators Research*, *114*, 1315-1329. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0204-8

Lee, J. C., & Huang, J. (2021). The relations between students' sense of school belonging, perceptions of school kindness and character strength of kindness. *Journal Of School Psychology*, *84*, 95-108. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.001

Leenknecht, M. J., Wijnia, L., Loyens, S. M., & Rikers, R. M. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching And Teacher Education*, *68*, 134-142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020

Legate, N., De Haan, C. R., Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2013). Hurting you hurts me too: The psychological costs of complying with ostracism. *Psychological Science*, 24(4), 583–588. https://doi.org/10.1177/0956 797612457951

Lekes, N., Gingras, I., Philippe, F. L., Koestner, R., & Fang, J. (2009). Parental Autonomy-Support, Intrinsic Life Goals, and Well-Being Among Adolescents in China and North America. *Journal Of Youth And Adolescence*, *39*(8), 858-869. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9451-7

Leybina, A. V., & Kashapov, M. M. (2022). Understanding Kindness in the Russian Context. *Psychology In Russia State Of Art*, *15*(1), 66-82. https://doi.org/10.11621/pir.2022.0105

Liao, H., Su, R., Ptashnik, T., & Nielsen, J. (2022). Feeling good, doing good, and getting ahead: A meta-analytic investigation of the outcomes of prosocial motivation at work. *Psychological Bulletin*, *148*(3-4), 158 – 198. https://doi.org/10.1037/bul0000362

Lim, K. H., & Matsuura, A. (2023). Blending mathematics teaching with kindness. *Journal of Humanistic Mathematics*, *13*(1), 217-231. https://scholarship.claremont.edu/jhm/vol13/iss1/18

López, V., Bilbao, M. D. L. A., & Rodriguez, J. I. (2011). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares [The classroom does matter: Incidence of classroom climate on the perception of bullying and victimization among schoolchildren]. *Universitas Psychologica, 11(1*), 91–101. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.scii

Maio, G. R., Pakizeh, A., Cheung, W., & Rees, K. J. (2009). Changing, priming, and acting on values : Effects via motivational relations in a circular model. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *97*(4), 699-715. https://doi.org/10.1037/a0016420

Malti, T. (2021). Kindness: A perspective from developmental psychology. *European Journal of Developmental Psychology 18*, 629–657.

Marsollier, C. (2018a). L'éthique relationnelle, un axe de professionnalisation de l'accompagnement de l'élève. 16ème colloque de la FNAME – Rennes 2018. Retrouvé sur https://fname.fr/wp-content/uploads/2018/09/PPT-Marsollier.pdf

Marsollier, C. (2018b). De la nécessité d'accorder toute sa valeur éthique à la bienveillance active. Dans A. Jellab & C. Marsollier (éds), *Bienveillance et bien-être à l'école. Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante (*57-79). Levrault-Berger.

Martela, F., Gómez, M., Unanue, W., Araya, S., Bravo, D., & Espejo, A. (2021). What makes work meaningful ? Longitudinal evidence for the importance of autonomy and beneficence for meaningful work. *Journal Of Vocational Behavior*, *131*, 103631. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103631

Martela, F., & Ryan, R. M. (2015). The Benefits of Benevolence: Basic Psychological Needs, Beneficence, and the Enhancement of Well-Being. *Journal Of Personality*, *84*(6), 750-764. https://doi.org/10.1111/jopy.12215

Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: causal and behavioral evidence. *Motivation and Emotion*, *40*(3), 351-357. https://doi.org/10.1007/s11031-016-9552-z

Martela, F., & Ryan, R. M. (2019). Distinguishing between basic psychological needs and basic wellness enhancers: the case of beneficence as a candidate psychological need. *Motivation And Emotion*, *44*(1), 116-133. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09800-x

Martela, F., & Ryan, R. M. (2021). If giving money to the Red Cross increases well-being, does taking money from the Red Cross increase ill-being ? – Evidence from three experiments. *Journal Of Research In Personality*, *93*, 104114. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104114

Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. (2017). Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Comparing the Four Satisfactions and Positive Affect as Predictors of Meaning in Life. *Journal Of Happiness Studies*, *19*(5), 1261-1282. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9869-7

Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik, A., Kern, L., Besançon, M., Heutte, J., ... & Diener, E. (2018). Changes in emotions from childhood to young adulthood. *Child Indicators Research*, *11*(2), 541-561. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9440-9

Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Dunod.

Masson, J. (2020). *La bienveillance au service de la promotion de la santé à l'école*. [Habilitation à diriger des recherches]. Université Claude Bernard Lyon1.

Mekonen, Y. K., & Adarkwah, M. A. (2021). Volunteers in the COVID-19 Pandemic Era: Intrinsic, Extrinsic, or Altruistic Motivation? Postgraduate International Students in China. *Journal Of Social Service Research*, *48*(2), 147-162. https://doi.org/10.1080/01488376.2021.1980482

Memiş, A. K., & Duran, N. O. (2019). Investigation of the relationship between school kindness and psychological and emotional well-being among primary school students. *Elementary Education Online*, *18*(4), 1671-1686. https://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632917

Mercier, G., & Deslandes, G. (2019). Formal and Informal Benevolence in a Profit-Oriented Context. *Journal of Business Ethics*, *165*(1), 125-143. https://doi.org/10.1007/s10551-019-04108-9

Moreau, E., & Mageau, G. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie. *Psychologie Française*, *58*(3), 195-227. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.003

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user' s guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.

Neff, K. D. (2003). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. *Self And Identity*, *2*(3), 223-250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

Newton, M., Fry, M. D., Watson, D. L., Gano-Overway, L., Kim, M., Magyar, T. M., & Guivernau, M. (2007). Psychometric Properties of the Caring Climate in a Physical Activity Setting. *Revista de Psicologia del Deporte*, *16*(1), 67-84. https://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v16n1/19885636v16n1p67.pdf

Nikitin, J., & Freund, A. M. (2021). Does focusing on others enhance subjective well-being? The role of age, motivation, and relationship closeness. *Psychology and Aging*, *36*(1), 69-82. https://doi.org/1.1037/pag0000489

Noe, M. (2024). *Par le prisme de la bienveillance, impact des systèmes éducatifs sur les élèves et les enseignants des systèmes scolaires français et américain (Californie)* [Doctoral dissertation, Université de Strasbourg]. Archive ouverte. https://theses.hal.science/tel-04681442v1/file/NOE_Manon_2024_ED519.pdf

Numa-Bocage, L. (2021). Teachers' educational mediation and the role of benevolence in the fight against early school leaving. *Educazione interculturale*, *19*(1), 64-77.

Orpana, H., Pearson, C., Dopko, R. L., & Kocum, L. (2019). Validation du questionnaire de l'Échelle de satisfaction des besoins intrinsèques des enfants chez les jeunes canadiens : propriétés psychométriques, validité critérielle et analyse factorielle confirmatoire reposant sur une approche multitraits-multiméthodes. *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada, 39(1),* 26–35. https://doi.org/10.24095/hpcdp .39.1.03f

Papachristopoulos, K., Dubord, M. G., Jauvin, F., Forest, J., & Coulombe, P. (2023). Positive Impact, Creativity, and Innovative Behavior at Work: The Mediating Role of Basic Needs Satisfaction. *Behavioral Sciences*, *13*(12), 984. https://doi.org/10.3390/bs13120984

Paquet, A., Binfet, J. T., & Paquet, Y., (2019). La bienveillance à l'école : essai de définition et exemples de la perception des élèves. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Dir), *Psychologie positive. État des savoirs, champs d'application et perspectives* (p. 133-150). Dunod.

Paquet, A., & Fenouillet, F., (2020). Gentillesse et bienveillance comme ressources psychologiques. *Science et Bonheur, 5,* 27-43. https://sciences-et-bonheur.org/wp-content/uploads/2021/01/paquet-fenouillet-2020-sciences-bonheur-volume-5.pdf

Paquet, A., Fenouillet, F., Binfet, J.T, Lorant, S., & Paquet, Y. (2023). Échelle de perception de la bienveillance à l'école : Validation française de la « School Kindness Scale ». *Canadian*

Journal Of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement, *56*(3), 310-314. https://doi.org/10.1037/cbs0000378

Paquet, A., Fenouillet, F., & Paquet, Y., (2021). Quelle place pour la motivation dans la réussite des élèves ? Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Grand Manuel de la Psychologie Positive : Fondements, théories et champs d'intervention* (p. 429-443). Dunod.

Parks, L., & Guay, R. P. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality And Individual Differences*, *47*(7), 675-684. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.002

Pellegrin-Romeggio, F., Diné, S., & Bruyere, C. (2016, July 6–8). *La bienveillance, une nouvelle forme de management pour la Grande Distribution ?* [Paper presentation].

Perkins, N., Smith, P. O., & Chadwick, P. (2022). Young Children's Conceptualisations of Kindness : A Thematic analysis. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.909613

Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., & Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current opinion in psychology*, *44*, 124-129.

Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : pour un renouveau des pédagogies actives ? *Questions Vives Recherches En Éducation*, *N° 29*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3556

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Contemporary approaches to assessing mediation in communication research. In A. F. Hayes., M. D. Slater & L. B., Snyder (Eds.), *Sourcebook of advanced data analysis methods for communication research* (pp. 13-54). Sage Publications, Inc.

R Core Team. (2021). *R: A Language and environment for statistical computing.* (4.1) [Computer software]. Retrieved from https://cran.r-project.org.

Regan, A., Fritz, M. M., Walsh, L. C., Lyubomirsky, S., & Cole, S. W. (2022). The Genomic Impact of Kindness to Self vs. Others: a randomized controlled trial. *Brain Behavior and Immunity*, *106*, 40-48. https://doi.org/10.1016/j.bbi.2022.07.159

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, *56*(1), 54-77. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657

Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting students' motivation : Strategies for Success*. Taylor & Francis.

Réto, G. (2016). Le caring, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? *Éducation et Socialisation*, *40*. https://doi.org/10.4000/edso.1504

Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? *Éduquer*, *18*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4389

Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire, Caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation* [Thèse de doctorat, Université Catholique de l'Ouest et Université de Sherbrooke]. http://hdl.handle.net/11143/12918

Réto, G. (2019). Bonheur et bienveillance : l'école française en quête de félicité. Caractérisation des pratiques qualifiées de bienveillantes par des membres du personnel enseignant de collège. *Tréma*, *(52*). https://journals.openedition.org/trema/5361

Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS) [Construction and validation of the sense of social belonging scale]. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 48(2),* 129–137. https://www.lrcs.uqam.ca/wp-co ntent/uploads/2017/04/Construction-et-validation-de-l%C3%A9chelle- du-sentiment-dappartenance-sociale.pdf

Rinner, M. T., Haller, E., Meyer, A. H., & Gloster, A. T. (2022). Is giving receiving? The influence of autonomy on the association between prosocial behavior and well-being. *Journal Of Contextual Behavioral Science*, *24*, 120-125. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.03.011

Roelens, C. (2019). Bienveillance. *Le Télémaque*, *N° 55*(1), 21-34. https://doi.org/10.3917/tele.055.0021

Rootenberg, M. (2021). *Doing Good When You Don't Want To: An Experience Sampling Study Examining Autonomy and Compassionate Action* [Thèse de doctorat, York University]. http://hdl.handle.net/10315/39109

Roth, G. (2008). Perceived Parental Conditional Regard and Autonomy Support as Predictors of Young Adults' Self- Versus Other-Oriented Prosocial Tendencies. *Journal Of Personality*, *76*(3), 513-534. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00494.x

Roth, G., Kanat-Maymon, Y., & Bibi, U. (2010). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal Of Educational Psychology*, *81*(4), 654-666. https://doi.org/10.1348/2044-8279.002003

Rowland, L. (2018). Kindness: Society's golden chain. *The Psychologist*, *31*, 30-35. https://www.bps.org.uk/psychologist/kindness-societys-golden-chain

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52,* 141–166. http://dx.doi.org/10.1146/annurev .psych.52.1.141

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Dans *Guilford Press eBooks*. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, *148*(11-12), 813-842. https://doi.org/10.1037/bul0000385

Ryan, R. M., & Hawley, P. (2016). Naturally good? Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence. Dans K.W. Brown & M. Leary (dir.), *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena* (p. 205-222). https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199328079.013.14

Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons : Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, *7*(2), 97-110. https://doi.org/10.1037/mot0000194

Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, *148*(11-12), 813-842. https://doi.org/10.1037/bul0000385

Ryan, W. S., & Ryan, R. M. (2018). Toward a Social Psychology of Authenticity: Exploring Within-Person Variation in Autonomy, Congruence, and Genuineness Using Self-Determination Theory. *Review Of General Psychology*, *23*(1), 99-112. https://doi.org/10.1037/gpr0000162

Saillot, É. (2018). « Conforter une école bienveillante et exigeante » : représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives*, *N° 29*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280

Sanderson, R., & McQuilkin, J. (2017). Many kinds of kindness: The relationship between values and prosocial behaviour. In S. Roccas & L. Sagiv (Eds.), *Values and behavior: Taking a cross-cultural perspective* (pp. 75-96). Springer International Publishing.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, *157*, 147-177. https://doi.org/10.4000/rfp.463

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. Dans *Advances in experimental social psychology* (p. 1-65). https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, *47*(4), 929-968.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives recherches en éducation*, *N° 29*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *68*(3), 531-543. https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.531

Shindler, J., Jones, A., Williams, A. D., Taylor, C., & Cardenas, H. (2016). The School Climate-Student Achievement Connection: If We Want Achievement Gains, We Need to Begin by Improving the Climate. *Journal of School Administration Research and Development*, *1*(1), 9-16.

Sim, M., Kim, S. Y., & Suh, Y. (2022). Sample size requirements for simple and complex mediation models. *Educational and Psychological Measurement, 82*(1), 76-106. https://doi.org/10.1177/00131644211003261

Slemp, G. R., Field, J. G., Ryan, R. M., Forner, V. W., Van den Broeck, A., & Lewis, K. J. (2024). Interpersonal supports for basic psychological needs and their relations with motivation, well-being, and performance: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. https://doi.org/10.1037/pspi0000459.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2011). When Is Identity Congruent with the Self? A Self-Determination Theory Perspective. Dans *Springer eBooks* (p. 381-402). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_17

Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal Of Social And Personal Relationships*, *22*(5), 629-651.

Stenling, A., Lindwall, M., & Hassmén, P. (2014). Changes in perceived autonomy support, need satisfaction, motivation, and well-being in young elite athletes. *Sport Exercise And Performance Psychology*, *4*(1), 50-61. https://doi.org/10.1037/spy0000027

Szafran, J., & Cwojdzińska, A. (2024). *The Meaning of Kindness*. V&R Unipress.

Terraz, T., & Denimal, A. (2018). Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme. *Questions Vives Recherches En Éducation*, *N° 29*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409

Tessier, D. (2006). *Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : Étude des antécédents des comportements contrôlants de l'enseignant et formation au soutien des besoins*

psychologiques des élèves [Thèse de Doctorat, Université Joseph-Fourier-Grenoble I]. Archive ouverte. https://theses.hal.science/tel-00126993v1

Thomaes, S., Sedikides, C., Van Den Bos, N., Hutteman, R., & Reijntjes, A. (2017). Happy To Be "Me ? " Authenticity, Psychological Need Satisfaction, and Subjective Well-Being in Adolescence. *Child Development*, *88*(4), 1045-1056. https://doi.org/10.1111/cdev.12867

Thomason, M. (2020). *Desperately seeking kindness: An epistemological paradigmatic adventure*. [Thèse de doctorat, Saint Mary's University]. https://library2.smu.ca/handle/01/29818

Ulber, J., Hamann, K., & Tomasello, M. (2016). Extrinsic Rewards Diminish Costly Sharing in 3-Year-Olds. *Child Development*, *87*(4), 1192-1203. https://doi.org/10.1111/cdev.12534

Usman, A-C., & Bulut, S. (2022). Altruism in positive psychology. Dans S. Bulut (Dir.), *Applied Positive Psychology* (p. 50-83). Global Books Organisation.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal Of Behavioural Science*, *21*(3), 323-349.

Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B., & Van Den Broeck, A. (2008). Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal-oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match perspective versus self-determination theory. *Journal Of Educational Psychology*, *100*(2), 387-397. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.387

Vieira, L., (2021). Les potentiels de la bienveillance au travail. Communication au colloque *Quels rapports constants entre le « bien-être » et le « mal-être » au sein des organisations ?* Université d'Agadir.

Villieux, A., Sovet, L., Jung, S.-C., & Guilbert, L. (2016). Psychological flourishing: Validation of the French version of the Flourishing Scale and exploration of its relationships with personality traits. *Personality and Individual Differences, 88*(1), 1-5. https://doi.org/1.1016/j.paid.2015.08.027

Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier 3]. Archive ouverte. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076/document

Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology, 44*(6), 1785–1788. https://doi.org/10.1037/a0013860

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *98*(2), 222-244. https://doi.org/10.1037/a0016984

Weinstein, N., DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2010). Attributing autonomous versus introjected motivation to helpers and the recipient experience: effects on gratitude, attitudes, and well-being. *Motivation and Emotion*, *34*(4), 418-431. https://doi.org/10.1007/s11031-010-9183-8

Weiß, M., Iotzov, V., Zhou, Y., & Hein, G. (2022). The bright and dark sides of egoism. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, https://doi.org/10.3389/psyt.2022.1054065

Wibowo, W., & Ayriza, Y. (2023). A Systematic Review: What's Kindness in School and How to Grow It? Dans *Advances in Social Science, Education and Humanities Research/Advances in social science, education and humanities research* (p. 180-186). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-034-3_22

Willis, E., & Kavka, A. (2021). The Politics and Practices of Kindness. *Knowledge Cultures*, *9*(3), 7-19.

Youngs, D. E., Yaneva, M., & Canter, D. (2021). Development of a measure of kindness. *Current Psychology*, *42*(7), 5428-5440. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01882-6

Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A per- spective of pre-service teachers from a Turkish Context. *Asia Pacific Education Review*, *14*(3), 295–306. https:// doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9

ANNEXES

Echelle de perception de bienveillance à l'école

Pour chacune des questions, positionne-toi sur une échelle de 1 (Pas du tout en accord) à 5 (Très fortement en accord). Mets une croix dans la case qui te correspond.

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Fortement en accord 4	Très fortement en accord 5

	1	2	3	4	5
1. Les adultes de mon école symbolisent la gentillesse et la bienveillance	☐	☐	☐	☐	☐
2. La gentillesse et la bienveillance sont présentes régulièrement dans ma classe	☐	☐	☐	☐	☐
3. La gentillesse et la bienveillance sont présentes régulièrement dans mon collège	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mes professeurs sont bienveillants et gentils	☐	☐	☐	☐	☐
5. Dans mon école, je suis encouragé à être bienveillant et gentil.	☐	☐	☐	☐	☐

Echelle de motivations à la bienveillance (BMS)

En général, pourquoi êtes-vous bienveillant ? Indiquez à quel point chaque énoncé vous correspond (1 "cela ne me correspond pas du tout" à 5 "cela me correspond complètement").

Cela ne me correspond pas du tout	Cela me correspond un peu	Cela me correspond moyennement	Cela me correspond beaucoup	Cela me correspond complètement
1	2	3	4	5

<u>En général, je suis bienveillant …</u>

	1	2	3	4	5
1. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis bienveillant(e) envers les autres.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Pour le plaisir que j'ai à être bienveillant(e)	☐	☐	☐	☐	☐
3. Pour ressentir de la joie quand je suis bienveillant(e) envers les autres	☐	☐	☐	☐	☐
4. Pour la satisfaction à être bienveillant(e) envers les autres	☐	☐	☐	☐	☐
5. Parce que la bienveillance est une partie importante de moi-même	☐	☐	☐	☐	☐
6. Parce que la bienveillance fait partie de ce que je suis en tant que personne	☐	☐	☐	☐	☐
7. Parce que la bienveillance correspond à ma vraie nature	☐	☐	☐	☐	☐
8. Parce que la bienveillance est un reflet de qui je suis réellement	☐	☐	☐	☐	☐
9. Parce que j'ai choisi la bienveillance envers les autres pour contribuer à une société meilleure	☐	☐	☐	☐	☐
10. Parce que j'ai choisi la bienveillance envers les autres pour les aider concrètement à surmonter leurs difficultés	☐	☐	☐	☐	☐
11. Parce que la bienveillance est le moyen que j'ai choisi pour contribuer à la lutte contre les problèmes sociaux importants	☐	☐	☐	☐	☐
12. Parce que j'ai choisi la bienveillance pour faire ma part face aux problèmes de notre société.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Parce que je ressens une obligation morale à être bienveillant(e).	☐	☐	☐	☐	☐
14. Parce que je me sentirais honteux(se) de ne pas être bienveillant(e) envers les autres	☐	☐	☐	☐	☐
15. Parce que je me sentirais mal à l'aise si je ne me montrais pas bienveillant(e)	☐	☐	☐	☐	☐
16. Parce que si je n'étais pas bienveillant(e), je ressentirais des remords.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Parce que j'associe la bienveillance au plaisir de me voir comme quelqu'un de bien	☐	☐	☐	☐	☐
18. Pour le plaisir que je ressens à me voir comme une bonne personne.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Pour le plaisir que j'ai à me voir comme une personne de valeur.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Parce qu'être bienveillant(e) représente une excellente façon d'échanger avec les autres.	☐	☐	☐	☐	☐

21. Parce qu'être bienveillant(e) est le moyen que j'ai choisi pour établir des relations sociales.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Parce qu'être bienveillant(e) est un bon moyen d'entrer en contact avec d'autres personnes.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Parce qu'être bienveillant(e) est un excellent moyen de faire des rencontres.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Parce que l'expérience que m'offre le fait d'être bienveillant(e) pourra éventuellement me servir sur le plan professionnel.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Parce qu'être bienveillant(e) me permet d'enrichir mon réseau social.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Parce que la bienveillance me permet d'être mieux considéré(e) socialement.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Je suis bienveillant(e) bien que j'aie parfois le sentiment que cela fasse peu de différence.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Je suis bienveillant(e) bien que je ne voie pas toujours ce que cela donne.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Je suis bienveillant(e) bien que j'aie parfois l'impression que ça ne changerait pas grand-chose si je ne l'étais pas.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Je suis bienveillant(e) bien que je ne croie pas vraiment que cela en vaille toujours la peine.	☐	☐	☐	☐	☐

8 dimensions :

motivation intrinsèque altruiste (items 1 à 4)

régulation intégrée altruiste (items 5 à 8)

régulation identifiée altruiste (items 9 à 12)

régulation introjectée altruiste (items 13 à 16)

motivation intrinsèque égoïste (items 17 à 19)

régulation identifiée égoïste (items 20 à 23)

régulation externe égoïste (items 24 à 26)

amotivation (items 27 à 30)

Échelle d'affectivité positive et négative (PANAS ; Caci & Baylé, 2007)

Ce questionnaire contient des mots qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces mots. Pour chacun de ces mots, tu dois indiquer à quel point il décrit comment tu te sens. (en entourant ta réponse)

EN PENSANT A L'ECOLE

Pas du tout en accord 1	Très peu en accord 2	Un peu en accord 3	Moyennement en accord 4	Assez en accord 5	Fortement en accord 6	Très fortement en accord 7

Fort(e)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Fâché(e)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Fier(e)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Effrayé(e)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Inspiré(e)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Nerveux(se)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Attentif(ve)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Agité(e)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

SPANE (Martin-Krumm et al., 2018)

IMPRESSIONS CONCERNANT CE QUE TU RESSENS

Les énoncés suivants représentent ce que tu pourrais ressentir dans ta vie de tous les jours ….

POUR RÉPONDRE :

Réfléchis à ce que tu as fait et ressenti **au cours des quatre dernières semaines**. Tu dois indiquer à quel point tu as ressenti les sensations qui figurent ci-dessous. Sers toi de la grille de 1 à 5 pour répondre.

Entoure **un seul chiffre**, c'est à dire celui qui correspond le mieux à ce que tu penses

Très rarement ou pratiquement jamais	**Rarement**	**Parfois**	**souvent**	**Très souvent ou toujours**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

* Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses
* Répond juste ce que tu penses vraiment, aussi honnêtement que possible.
* Rappelle toi que toutes les réponses sont **anonymes et confidentielles.**

Dans quelle mesure as-tu expérimenté les sensations suivantes au cours des quatre dernières semaines ?

1	Sensations positives	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	Sensations négatives	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	Je me suis senti bien	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	Je me suis senti(e) mal	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	Des choses agréables	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Des choses désagréables	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	Je me suis senti(e) heureux(se)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	Je me senti(e) triste	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	J'ai ressenti de la peur	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Je me suis senti(e) joyeux(se)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	Je me suis senti(e) en colère	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	J'ai ressenti de la satisfaction	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Dimensions « positives » SPANE P : items 1, 3, 5, 7, 10, et 12.
Dimension « négatives » SPANE N : items 2, 4, 6 8, 9, et 11.

Échelle appartenance sociale (ESAS, Richer & Vallerand, 1998)

4. Voici une liste d'énoncés portant sur ce que vous pouvez ressentir vis-à-vis de vos enseignants. Veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacun de ces énoncés.

Pas du tout d'accord	Très peu d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

Dans mes relations avec mes enseignants, je me sens…

1	Appuyé-e	1 2 3 4 5 6 7
2	Près d'eux	1 2 3 4 5 6 7
3	Compris-e	1 2 3 4 5 6 7
4	Attaché-e à eux	1 2 3 4 5 6 7
5	Ecouté-e	1 2 3 4 5 6 7
6	Lié-e à eux	1 2 3 4 5 6 7
7	Estimé-e	1 2 3 4 5 6 7
8	Uni-e à eux	1 2 3 4 5 6 7
9	En confiance avec eux	1 2 3 4 5 6 7
10	Un-e ami-e pour eux	1 2 3 4 5 6 7

Échelle d'authenticité, dimension vie authentique (Grégoire et al., 2014)

Dans quelle mesure les affirmations suivantes vous décrivent-elles ?

1	2	3	4	5	6	7
Ne me décrit pas du tout	Me décrit très très peu	Me décrit un peu	Me décrit modérément	Me décrit assez bien	Me décrit bien	Me décrit très bien

Je suis fidèle à moi-même dans la plupart des situations.	1 2 3 4 5 6 7
Je défends toujours ce en quoi je crois.	1 2 3 4 5 6 7
Je vis en accord avec mes valeurs et mes croyances.	1 2 3 4 5 6 7
Je pense que c'est mieux d'être soi-même que d'être populaire.	1 2 3 4 5 6 7

Échelle de satisfaction des besoins fondamentaux, dimension satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation (Chevrier & Lannegrand, 2021)

Pour chacune des questions, positionne-toi sur une échelle de 1 (complètement faux) à 5 (complètement vrai). Mets une croix dans la case qui te correspond.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Complètement faux	Moyennement faux	Ni faux ni vrai	Moyennement vrai	Complètement vrai
1	2	3	4	5

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

J'ai le sentiment d'avoir le choix et d'être libre dans ce que j'entreprends	1	2	3	4	5
J'ai le sentiment que mes décisions reflètent ce que je veux vraiment	1	2	3	4	5
J'ai le sentiment que mes choix expriment qui je suis vraiment	1	2	3	4	5
J'ai le sentiment de faire et d'avoir toujours fait ce qui m'intéresse vraiment	1	2	3	4	5
J'ai le sentiment que les personnes dont je me soucie se soucient aussi de moi	1	2	3	4	5
Je me sens lié(e) à des personnes sur qui je peux compter et qui peuvent compter sur moi	1	2	3	4	5
Je me sens proche et lié(e) à des personnes qui sont importantes pour moi	1	2	3	4	5
J'éprouve de l'affection pour les personnes avec lesquelles je passe du temps	1	2	3	4	5
Je me sens confiant(e) dans le fait que je peux bien faire les choses	1	2	3	4	5
Je me sens capable dans ce que je fais	1	2	3	4	5
Je me sens en capacité d'attendre mes buts	1	2	3	4	5
J'ai le sentiment de pouvoir réaliser des tâches difficiles avec succès	1	2	3	4	5

Questionnaire de comportements prosociaux (Orpana et al., 2019)

Pour chacune des questions, positionne-toi sur une échelle de 1 (Pas du tout en accord) à 5 (Très fortement en accord)

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Fortement en accord 4	Très fortement en accord 5

1.	Je rends souvent service aux gens sans qu'on me le demande	1 2 3 4 5
2.	Je prête souvent des choses aux gens sans qu'on me le demande	1 2 3 4 5
3.	J'aide souvent les gens sans qu'on me le demande	1 2 3 4 5
4.	Je complimente souvent les gens sans qu'on me le demande	1 2 3 4 5
5.	Je partage souvent des choses avec les gens sans qu'on me le demande	1 2 3 4 5

Échelle d'épanouissement psychologique (Villieux et al., 2016).

Votre vision de la vie

Vous trouverez ci-dessous huit affirmations avec lesquelles vous pouvez être plus ou moins en accord (ou en désaccord). À l'aide de l'échelle allant de 1 : « Pas du tout d'accord » à 7 : « Tout à fait d'accord », indiquez pour chacune des affirmations votre position (accord ou désaccord) en entourant la réponse qui exprime le mieux votre point de vue

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

Je mène une vie qui a un but et du sens.	1	2	3	4	5	6	7
Mes relations sociales me soutiennent et sont enrichissantes.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis impliqué(e) et intéressé(e) par mes activités quotidiennes.	1	2	3	4	5	6	7
Je contribue activement au bonheur et au bien-être des autres.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis compétent(e) et appliqué(e) dans les activités qui sont importantes pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis quelqu'un de « bien » qui a une « bonne » vie.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis optimiste quant à mon avenir.	1	2	3	4	5	6	7
Les gens me respectent.	1	2	3	4	5	6	7

Échelle de motivation en formation pour adultes (EMFA-24, Fenouillet et al., 2015b)

Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous suivez actuellement une formation en psychologie.

Pas tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Parce qu'elle va me permettre de gagner davantage.	1	2	3	4	5
Parce que ce type de formation fait partie intégrante de moi.	1	2	3	4	5
Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
Parce que selon moi elle va m'aider dans la poursuite de ma carrière (ou pour ma future carrière).	1	2	3	4	5
Honnêtement je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps en formation.	1	2	3	4	5
Pour me prouver à moi- même que je suis capable de suivre cette formation.	1	2	3	4	5
Pour pouvoir décrocher un emploi plus important.	1	2	3	4	5
Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5
Parce qu'elle devrait me permettre de travailler dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5
J'ai déjà eu de bonnes raisons pour suivre cette formation, mais maintenant je me demande si je devrais continuer.	1	2	3	4	5
Parce que cette formation me ressemble.	1	2	3	4	5
Parce que le fait de réussir à suivre cette formation me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5
Parce que je veux pouvoir mener "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5
Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les sujets qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
Parce que cela va m'aider dans le développement de ma carrière professionnelle.	1	2	3	4	5
Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis cette formation et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5
Parce que cette formation est une partie de ce que je suis.	1	2	3	4	5
Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5
Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
Parce que cette formation va me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
Parce que je crois que cette formation va augmenter mon potentiel au travail.	1	2	3	4	5
Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre pourquoi.	1	2	3	4	5
Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir cette formation.	1	2	3	4	5
Parce que cette formation est une expression de moi-même.	1	2	3	4	5

Échelle de satisfaction de vie (ÉSDV-5 ; Blais et al., 1989)

SATISFACTION DE VIE EN GÉNÉRAL

Pour chacun des énoncés suivants, encercle le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord.

1	2	3	4	5	6	7
Fortement en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Légèrement en accord	En accord	Fortement en accord

En général, ma vie correspond de près à mes idéaux.	1	2	3	3	4	6	7
Mes conditions de vie sont excellentes.	1	2	3	3	4	6	7
Je suis satisfait-e de ma vie.	1	2	3	3	4	6	7
Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de la vie.	1	2	3	3	4	6	7
Si je pouvais recommencer ma vie, je n' y changerais presque rien.	1	2	3	3	4	6	7

Échelle de soutien des besoins psychologiques (Gilbert et al., 2021), dimensions soutien à l'autonomie/la compétence/affiliation par les enseignants

⇨ S.V.P. Répondez aux questions suivantes en indiquant à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants par rapport à vos professeurs à l'université.

Pas du tout en accord 1	Très peu en accord 2	Un peu en accord 3	Moyennement en accord 4	Assez en accord 5	Fortement en accord 6	Très fortement en accord 7

Dans mon université, …

1. … les professeurs encouragent les élèves à trouver de quelle façon leurs apprentissages pourraient leur être utiles.	1	2	3	4	5	6	7
2. … les élèves peuvent partager leurs émotions à leurs professeurs.	1	2	3	4	5	6	7
3. … les professeurs accueillent facilement la critique des élèves.	1	2	3	4	5	6	7
4. … les professeurs encouragent les élèves à travailler comme ils le souhaitent.	1	2	3	4	5	6	7
5. … les professeurs prennent le temps de comprendre comment les élèves voient les choses avant de proposer une nouvelle façon de faire.	1	2	3	4	5	6	7
6. … les travaux demandés par les professeurs permettent aux élèves de mieux comprendre la matière.	1	2	3	4	5	6	7
7. … les explications des professeurs sur les erreurs sont constructives et aident les élèves à s'améliorer.	1	2	3	4	5	6	7
8. … les professeurs félicitent les élèves pour leurs efforts et leur assiduité.	1	2	3	4	5	6	7
9. … le niveau de difficulté des travaux demandés par les professeurs est bien adapté aux étudiants (ni trop dur, ni trop facile)..	1	2	3	4	5	6	7
10. … les professeurs se soucient des élèves.	1	2	3	4	5	6	7
11. … les professeurs sont enthousiastes lorsqu'ils échangent avec les élèves.	1	2	3	4	5	6	7
12. … les professeurs sont compréhensifs à l'égard des élèves.	1	2	3	4	5	6	7

13. … les élèves peuvent compter sur les professeurs lorsqu'ils ont besoin d'eux.	1 2 3 4 5 6 7

Échelle d'empathie (Karraz et al., 2020)

Vous trouverez ci-dessous une liste d'affirmations. Veuillez lire attentivement chaque affirmation et évaluer la fréquence à laquelle vous vous sentez ou agissez de la manière décrite. Indiquez votre réponse en entourant le chiffre correspondant. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ni de questions pièges. Répondez à chaque question le plus honnêtement possible.

Jamais	Rarement	Quelques fois	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5

1.	Les malheurs des autres me laissent plutôt indifférent(e).	1 2 3 4 5
2.	Cela me perturbe de voir que l'on manque de respect à quelqu'un.	1 2 3 4 5
3.	J'aime faire en sorte que les gens se sentent mieux.	1 2 3 4 5
4.	J'éprouve de la compassion pour les gens qui ont moins de chance que moi.	1 2 3 4 5
5.	Je ressens une forte envie d'aider quand je vois quelqu'un qui est malheureux.	1 2 3 4 5
6.	Quand je vois qu'on profite de quelqu'un, je ressens une certaine envie de la/le protéger.	1 2 3 4 5

* L'item 1 est inversé

Echelle de motivation académique (Vallerand et al., 1989)

L'ÉCOLE ET MOI

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

Presque jamais pour cette raison	Rarement pour cette raison	Généralement pour cette raison	Souvent pour cette raison	Presque toujours pour cette raison
1	2	3	4	5

A) Habituellement, je fais mes travaux scolaires ou mes devoirs . . .

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

B) Habituellement, je vais à l'école . . .

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

C) Habituellement, j'écoute ce que disent mes professeurs en classe . . .

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

Échelle de satisfaction des besoins fondamentaux dans le contexte sportif (Gillet et al., 2008)

En pensant à tes études, indique à quel point tu es en accord avec chaque énoncé. (en entourant la réponse)

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5

Dans ma classe,

1.Je me sens libre de faire des choix	1	2	3	4	5
2.J'ai beaucoup d'amis	1	2	3	4	5
3.Je me sens compétent (e)	1	2	3	4	5
4.Je me sens libre d'exprimer mes idées et mes opinions	1	2	3	4	5
5.Je m'entends bien avec les autres élèves	1	2	3	4	5
6.J'ai le sentiment de bien réussir dans mes cours	1	2	3	4	5
7.J'ai la possibilité de prendre certaines décisions	1	2	3	4	5
8.Les autres élèves m'aiment bien	1	2	3	4	5
9.J'ai du succès dans mes cours	1	2	3	4	5
10.J'aime bien les autres élèves	1	2	3	4	5
11.Je peux donner mon avis concernant les travaux à faire	1	2	3	4	5
12.Je me sens à l'aise avec les autres élèves	1	2	3	4	5
13.Je me sens très performant-e	1	2	3	4	5

RESUME

La bienveillance fait l'objet de conceptualisations récentes qui s'appuient sur différentes perspectives. S'inscrivant dans une perspective motivationnelle, cette thèse vise à conceptualiser et opérationnaliser la notion de bienveillance en l'examinant à l'aune de la Théorie de l'Autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 2000) notamment à travers quatre études empiriques rapportées au format article. La première étude explore les corrélats associés aux motivations de l'individu à la bienveillance et met en évidence une bienveillance authentique *versus* non-authentique aux patterns d'association opposés. La deuxième étude fournit un outil de mesure de la perception de bienveillance à l'école en français. Les deux dernières études étudient la perception de l'élève de la bienveillance à l'école dans la séquence motivationnelle proposée par la TAD. Elles permettent d'envisager un antécédent de la perception de bienveillance à l'école et poursuivent l'investigation des bénéfices de la bienveillance.

Mots-clés : Bienveillance, Théorie de l'Autodétermination, Motivations, Mesures, Conceptualisation, Opérationnalisation

ABSTRACT

Kindness has recently been conceptualized in various perspectives. Following a motivational perspective, this thesis aims to conceptualize and operationalize the notion of kindness by examining it in the light of Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 2000), mainly through four empirical studies reported in article format. The first study examines the correlates associated with the individual's motivations to benevolence, highlighting authentic versus non-authentic benevolence with the opposite patterns of association. The second study provides a tool for measuring school kindness in french. The last two studies focus on school kindness in the motivational sequence proposed by SDT. They offer a possible antecedent to school kindness, and further investigate the benefits of kindness.

Key words: Benevolence, Kindness, Self-Determination Theory, Motivations, Measures, Conceptualization, Operationalization