

---

## La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?

Rebecca Shankland, Nicolas Bressoud, Damien Tessier et Philippe Gay

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3601>

DOI : 10.4000/questionsvives.3601

ISSN : 1775-433X

### Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

### Édition imprimée

ISBN : 978-2-912643-53-7

ISSN : 1635-4079

### Référence électronique

Rebecca Shankland, Nicolas Bressoud, Damien Tessier et Philippe Gay, « La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? », *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3601> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3601

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



*Questions Vives* est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?

Rebecca Shankland, Nicolas Bressoud, Damien Tessier et Philippe Gay

---

- 1 *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Par ces mots en titre de son ouvrage, Michel Saint-Onge (2014) lève le voile sur un élément crucial du métier. S'il est bien aisé de concevoir que chaque professionnel souhaite être utile à ses élèves, force est de constater que la variété des paramètres en jeu dans une situation d'enseignement/apprentissage rend tant ardue que nécessaire toute analyse visant à améliorer l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage. À cet effet, les professionnels, selon leur spécialisation, s'intéressent aux aspects liés à la dynamique de groupe, aux variables didactiques, aux facteurs cognitifs liés à l'acte d'apprendre ou bien encore aux aspects attentionnels permettant à l'enfant d'acquérir un savoir. En dépit de cette variété d'approches, tous partagent ce souci de comprendre comment favoriser l'apprentissage de l'élève dans la classe.
- 2 Dans cet article, nous présentons la bienveillance en tant que compétence socio-émotionnelle déterminante à développer chez l'enseignant qui cherche non seulement à favoriser de manière durable l'apprentissage de ses élèves, mais également leur bien-être. Étant donné l'absence de cadre conceptuel de référence dans le champ de la recherche, nous proposons tout d'abord une définition opérationnelle de la bienveillance avant de montrer l'utilité de cette compétence pour agir sur l'engagement dans le travail, la créativité et le bien-être des élèves par la prise en considération de leurs émotions et de leurs besoins psychologiques fondamentaux. Dans une deuxième partie, nous détaillons des pistes pour développer cette compétence de bienveillance chez l'adulte *via* des pratiques favorisant la présence attentive qui contribuent au développement des compétences émotionnelles de l'enseignant. En complément de ces compétences, sont également présentés des exemples d'activités à proposer en classe contribuant à instaurer un climat de bienveillance par le biais d'une modification des interactions enseignant/

élèves et des élèves entre eux. Enfin, en conclusion nous discuterons des dérives possibles liées à la notion de bienveillance en éducation, de même que des représentations négatives qui sont parfois véhiculées à propos de ce concept.

## De quelle bienveillance parle-t-on ?

- 3 Selon la théorie des valeurs universelles de Schwartz (pour une revue, voir Schwartz, 2012), la bienveillance (*benevolence*), en ce qu'elle répond aux besoins psychologiques fondamentaux d'affiliation et de fonctionnement harmonieux en groupe, vise à préserver et améliorer le bien-être d'autrui. La bienveillance, toujours selon l'auteur, favorise ainsi les relations de coopération et de solidarité. Elle inclut des comportements tels qu'être secourable, honnête, indulgent, responsable ou encore loyal.
- 4 Doré-Côté (2007) s'appuie sur différentes sources dans le but de souligner que pour être bienveillant à l'école, il est également nécessaire de savoir prendre le contrôle de la situation lorsque cela est utile au fonctionnement harmonieux du groupe : « la notion de bienveillance n'est pas nécessairement relationnelle ou réciproque [...] puisque le devoir de l'enseignant consiste à prendre des élèves sous sa responsabilité, à les guider et à les instruire » (p. 58). Ainsi, cette attitude bienveillante de l'enseignant se concrétise plutôt dans son attention portée à l'atmosphère de la classe ou à l'organisation et à la création de relations interpersonnelles respectueuses.
- 5 Le terme « bienveillance » prend de la visibilité depuis quelques années, en particulier dans le domaine de l'éducation (Giron, 2017). Cependant, lorsqu'il s'agit de définir le terme, d'aucuns le rapprochent d'une forme de laxisme ou de tolérance extrême, alors que d'autres y voient une posture de communication non violente et positive. Interpellés par cette difficulté d'ordre sémantique, nous proposons de nous fonder sur le mouvement humaniste de Carl Rogers appliqué à l'éducation (Rohart, 2008), et sur le courant de recherche de la psychologie positive (voir Shankland, 2014) pour proposer une définition opérationnelle de la bienveillance reposant sur les trois besoins psychologiques fondamentaux des individus mis en évidence par Ryan et Deci (2000).
- 6 Philippe Meirieu (2011) rappelle qu'à l'école, la croyance en l'éducabilité de l'enfant est la base de toute activité d'enseignement. Chaque enfant possède, indépendamment de ses ressources ou difficultés propres, une marge de progression sur laquelle l'enseignant a un impact (voir Hattie, 2017, pour une revue des méta-analyses sur le sujet). Avant Meirieu, la psychologie humaniste telle que représentée par Rogers (Lecomte, 2012a) a mis en évidence l'importance de la volonté, la responsabilité, l'espoir et la prise en compte des émotions positives dans l'épanouissement des personnes. Cette conception, entre autres, a favorisé l'émergence d'un courant de psychologie qui s'est intéressé aux conditions et processus favorisant l'épanouissement et le bien-être des personnes (Gable & Haidt, 2005) : la psychologie positive. Il s'agit d'un changement de posture important. Dans le but d'améliorer la santé mentale des individus, outre la psychologie « traditionnelle » focalisée sur la réduction des troubles, les chercheurs proposent une psychologie fondée sur les ressources individuelles et collectives (Csillik, 2017) dans le but d'activer et de renforcer ce qui fonctionne bien chez les personnes (Keyes, 2015). Différents modèles et programmes se développent dans le monde de la santé (Shankland, Benny & Bressoud, 2017), mais aussi en milieu scolaire (Shankland & Rosset, 2016).

- 7 Dans la lignée des travaux de Seligman (voir par exemple Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009), la considération selon laquelle le bien-être des élèves est à prendre activement en compte dans l'enseignement a pris de l'ampleur avec une conséquence de taille : on n'enseigne pas uniquement pour favoriser l'apprentissage de disciplines classiques comme l'orthographe ou les mathématiques, mais également, et de manière simultanée, pour apprendre aux élèves à cultiver le bien-être individuel et collectif. Seligman *et al.* (2009) proposent alors de considérer l'attention aux conditions d'apprentissage des élèves sous l'angle du bien-être. Il s'agira ainsi de s'assurer que les enfants évoluent dans un climat qui favorise leur épanouissement (il ne s'agit pas ici de confort sans efforts, mais de la sensation de progresser, de pouvoir mobiliser et utiliser son potentiel).
- 8 La question du bien-être devient incontournable aujourd'hui. Par exemple, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2017) s'y intéresse actuellement au niveau international et en Suisse, par exemple, le plan d'études romand explicite depuis bientôt dix ans l'importance de la prise en compte du bien-être des élèves (Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, CIIP, 2010). En France, depuis la Loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République, le climat scolaire serein fait partie des priorités en vue de favoriser le bien-être et les apprentissages. Une place est accordée à l'éducation à la santé fondée sur le développement des compétences psychosociales ainsi qu'à la création d'environnements favorables à la santé et au bien-être. Ainsi figure dans les textes officiels depuis 2013 l'importance du développement des différentes dimensions de la bienveillance telles que nous les définirons ci-après : « La relation est à double sens : si un bon climat scolaire est une condition des apprentissages, il est essentiel de considérer que les apprentissages contribuent aussi à la qualité du climat scolaire. Il s'agit des apprentissages disciplinaires, mais aussi des compétences transversales [...] comme : l'expression des émotions, la capacité à faire preuve de bienveillance et d'empathie, la résolution pacifique des conflits, le respect des autres, la connaissance et la compréhension des règles, la responsabilité vis-à-vis d'autrui » (Loi d'orientation du 8 juillet 2013).

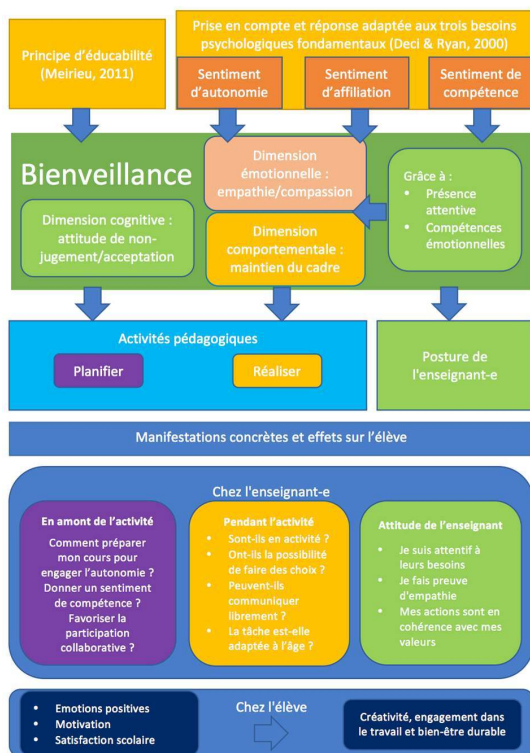
## Vers une définition opérationnelle de la bienveillance

- 9 Rechercher la juste disposition de l'enseignant à agir pour l'épanouissement de l'enfant (son bien-être et ses apprentissages) paraît être une conséquence logique du principe d'éducabilité évoqué plus haut et éclairé par les apports du courant de recherche qu'est la psychologie positive (pour une synthèse, voir Shankland, 2014). Or, s'il y a volonté chez l'enseignant d'adopter cette posture, il reste à savoir comment cela peut se manifester concrètement. Autrement dit, il s'agit de se demander comment et sur quoi agir pour « être bienveillant ». Nous proposons d'agir sur les trois besoins psychologiques fondamentaux qui sont à prendre en compte chez les élèves. En effet, de nombreuses recherches menées auprès de jeunes et d'adultes ont permis d'identifier le rôle de ces trois besoins dans le développement et le maintien du bien-être (Ryan & Deci, 2000), ainsi que sur la réussite scolaire (voir par exemple Kiuru *et al.*, 2015).
- 10 Le premier besoin psychologique concerne le sentiment d'autonomie. Ce concept fait référence au sentiment d'être à l'origine de ses choix, de ses actions ou, si ce n'est pas le cas, de percevoir une cohérence entre les actions qu'il est demandé de faire et les valeurs

de l'individu. Il importe donc de comprendre le sens, l'intérêt, l'utilité de ce qui est proposé dans le cadre de l'école, afin de permettre une motivation et un sentiment de bien-être scolaire. Par exemple, les choix véritables que l'enfant peut faire dans son cadre de vie tendent à nourrir le besoin d'autonomie parce qu'ils renforcent le sentiment de cohérence entre ses comportements et ses valeurs, intérêts et préférences. Le second besoin psychologique est le sentiment de compétence. Ce concept fait référence au sentiment de pouvoir faire face aux exigences de la tâche demandée. Par exemple, lorsque l'enfant sent qu'il progresse à l'école grâce à ses efforts, cela tend à renforcer son sentiment de compétence vis-à-vis des activités scolaires. Le troisième besoin psychologique est celui de proximité sociale. Cela fait référence au sentiment d'appartenance sociale, au fait de se sentir accepté et apprécié. Par exemple, lorsque l'enfant sent qu'il est accepté et apprécié par son enseignant et/ou ses camarades de classe, cela soutient son besoin de proximité sociale, ce qui favorise la motivation, l'engagement et le bien-être scolaire. L'ensemble de ces besoins est pris en compte dans les formations proposées aux enseignants ciblant le climat de classe, la motivation et le bien-être scolaire. C'est le cas notamment des méthodes proposées par la Discipline Positive (Nelsen, 2012) ou encore dans le programme PROMOBE (Promotion de la motivation et du bien-être à l'école, Tessier, Imbert & Shankland, manuscrit en préparation), une formation à destination des enseignants fondée sur la théorie de l'autodétermination et les pratiques validées dans le champ de la psychologie positive.

- 11 La Discipline Positive est une application concrète de principes fondés sur la bienveillance. Elle vise le développement des compétences psychosociales des élèves et regroupe des techniques de gestion des comportements en classe ni permissives ni coercitives (Robbes, 2015). La Discipline Positive se propose ainsi d'éduquer « avec bienveillance et fermeté » pour éviter les fausses croyances concernant des préconisations d'éducation laxiste. Il est utile de préciser que la Psychologie Positive et la Discipline Positive, bien que se reconnaissant de précieuses convergences, n'ont ni la même origine, ni les mêmes fondements ou encore ne recherchent pas la même validité scientifique : les modèles issus de la psychologie positive sont régulièrement soumis à des études quantitatives randomisées et contrôlées, tandis que les praticiens de la Discipline Positive mettent en avant une approche essentiellement fondée sur les pratiques de terrain avec des activités qui sont remaniées régulièrement en fonction des retours qualitatifs d'expériences.
- 12 La définition de la bienveillance que nous proposons s'appuie toutefois sur ces deux courants, étant donné l'attention spécifique portée par la Discipline Positive à la notion de bienveillance non laxiste. La définition opérationnelle de la bienveillance que nous proposons est orientée vers le milieu scolaire, mais peut se décliner dans d'autres contextes. En contexte scolaire, la bienveillance est une disposition inconditionnelle de l'enseignant à prendre en compte les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale de ses élèves. Cette disposition a des conséquences visibles dans sa posture professionnelle, ainsi que dans la planification et la réalisation des activités d'enseignement (voir Figure 1).

Figure 1. Modèle de la bienveillance dans l'enseignement (Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2017)



- 13 La définition de la bienveillance proposée dans cet article permet deux considérations. La première a trait au caractère inconditionnel de cette disposition. En effet, elle engage totalement et sans concession l'enseignant dans son action indépendamment de son humeur du moment ou de l'attitude inappropriée d'un élève, par exemple. La seconde considération est que la bienveillance englobe les notions de respect, de tolérance, d'acceptation, d'empathie, de compassion, ainsi que d'exigence adaptée à l'âge, de fermeté et de rigueur, c'est-à-dire de maintien d'un cadre conforme aux besoins psychologiques des élèves. C'est sur la base de la prise en considération des trois besoins psychologiques fondamentaux de l'enfant, dans le contexte d'apprentissage, *hic et nunc*, que l'enseignant bienveillant va décider de la manière la plus adéquate d'agir face, par exemple, à une perturbation du climat de travail. La palette des actions de remédiation pédagogique est vaste : sanctionner en conformité avec le règlement de classe, rappeler la règle, laisser le groupe se réguler, prendre l'enfant à part pour discuter, etc. Dans ce sens, débattre des principes de fermeté ou de tolérance devient sans objet et nous pouvons exclure une opposition de principe entre attitude bienveillante et fermeté. Dès lors, ces termes nous paraissent compatibles avec les comportements qui peuvent découler de la bienveillance telle que nous la présentons dans cet article.
- 14 La bienveillance se mesurerait ainsi à l'aune d'une réponse adaptée aux besoins psychologiques fondamentaux et comprendrait trois dimensions. Une dimension cognitive : l'attitude de non-jugement, d'ouverture et d'acceptation d'autrui (dans le langage courant on parlerait aussi de tolérance et de respect). Une dimension affective qui comprend l'empathie émotionnelle et compassionnelle, telle que définie par Decety et Jackson (2004), c'est-à-dire qui concerne l'intention de prendre soin pour aboutir au mieux-être d'autrui. Et enfin une dimension comportementale qui concerne la garantie

du cadre adapté aux besoins psychologiques fondamentaux de l'élève. Malgré l'intention bienveillante qui est souvent à l'origine du choix du métier d'enseignant, les conditions ne sont pas toujours réunies pour permettre une mise en œuvre effective de la bienveillance en classe.

## Les conditions de la bienveillance de l'enseignant

- 15 Dans son ouvrage, Alice Miller, psychologue suisse, pointe du doigt la violence ordinaire dont peuvent être victimes les enfants (Miller, 2015). Comment peut-on penser que pour apprendre à faire bien, il faut que l'enfant se sente mal ? Elle dénonce à cet égard la violence que beaucoup d'adultes peuvent avoir envers les enfants en prétextant, voire en étant persuadés que cette brutalité est « pour le bien de l'enfant ». L'attitude bienveillante de l'adulte, et de surcroît celle de l'enseignant, vise ainsi à diminuer les risques de violence ordinaire. Trois conditions préalables à la bienveillance permettraient d'en garantir les effets sur le bien-être des élèves grâce à une réponse adéquate apportée aux besoins psychologiques fondamentaux : 1) l'ouverture attentionnelle ou présence attentive, 2) les compétences émotionnelles, 3) la cohérence entre les valeurs prosociales et les actions mises en œuvre par l'enseignant.

### Ouverture attentionnelle

- 16 Une posture bienveillante implique une orientation de l'attention vers l'élève et ses trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et proximité sociale). Elle pourrait alors influencer les activités pédagogiques qui sont régulées en fonction de ce que l'adulte récolte comme informations sur la satisfaction des trois besoins. Par exemple, en plein cours de mathématiques, quand les élèves sont en train d'exercer une technique d'addition seuls en attendant une correction collective, l'enseignant peut repérer des signes dans l'attitude des enfants qui vont le pousser à choisir entre une correction collective et une comparaison de leurs réponses en petits groupes. Dans la situation évoquée, des indices de lassitude chez les élèves pourraient conduire l'enseignant à favoriser leur initiative (donc leur sentiment d'autonomie) par une correction collective ou à valoriser le besoin de partager avec les pairs (donc leur besoin de proximité sociale) par un travail de groupe. L'enseignant peut également demander aux élèves ce qu'ils préfèrent (confronter leurs réponses en groupe ou en correction collective) de manière à répondre au besoin d'autonomie.
- 17 Être capable de porter son attention sur les contenus enseignés et simultanément sur les besoins des enfants suppose également un contact attentionné avec le moment présent, c'est-à-dire une flexibilité attentionnelle qui diffère d'une attention fixe et rigide que l'on peut avoir par exemple durant la correction d'un examen. Un enseignant en train de corriger ses examens est certainement concentré sur le moment présent mais dans une totale absence de flexibilité attentionnelle qui se traduit notamment par une difficulté à se désengager de la tâche en cours. Dans ce genre de moments, si un élève vient poser une question importante à l'enseignant, ce dernier risque de répondre un peu rapidement sans le regarder et peut-être sans se rendre compte que la réponse n'est pas appropriée par rapport à la demande.
- 18 Ainsi, l'absorption totale dans une tâche implique une focalisation attentionnelle, tandis que la posture de bienveillance comprend une dimension d'ouverture attentionnelle (ou



de flexibilité attentionnelle) qui nous permet de rester ouverts aux manifestations des élèves.

- 19 La posture bienveillante, et par là l'attention portée aux besoins des élèves, contraste également avec la distraction qui implique bien une souplesse cognitive, mais une trop grande perméabilité aux différentes stimulations externes (plusieurs élèves qui appellent l'enseignant, un collègue qui fait irruption dans la salle de classe, etc.) ou internes (vagabondage de la pensée, émotions et sensations diverses). Pour être attentif aux autres, il est utile de pouvoir élargir le champ attentionnel pour ne pas rester empêtré dans ce type de stimulations.
- 20 L'attention aux élèves pourrait donc être considérée comme une forme de présence attentive et flexible : l'enseignant serait alors centré sur l'élève et sur ce qu'il exprime, non seulement par la parole, mais également par ses comportements non verbaux (gestuelle, tonalité de voix). L'enseignant serait là pour l'élève, complètement, tout en restant connecté à lui-même : il garderait ainsi une conscience de ses propres émotions et pensées, sans se laisser nécessairement « embarquer » par celles-ci. La présence attentive impliquerait ce double mouvement de l'écoute de l'enfant et de la qualité de présence à soi-même.

## Compétences émotionnelles

- 21 Une fois que l'attention est portée de manière flexible sur l'élève, l'empathie et la compassion peuvent alors alimenter cette posture de bienveillance pour repérer l'état de satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux (compétence, autonomie, proximité sociale), et favoriser le bien-être des élèves. Sur ce dernier point, il est à relever que le bien-être des individus dépend étroitement de la qualité des relations (voir par exemple Baumeister & Leary, 1995). Cette qualité relationnelle dépend des capacités d'empathie affective et cognitive. L'empathie affective renvoie à la capacité à percevoir les émotions d'autrui à travers ses mots, mais aussi (et surtout) à travers la communication non verbale (par exemple, le ton de la voix, les gestes), donc tout ce qui n'est pas exprimé avec des mots ; tandis que l'empathie cognitive relève de la capacité à se représenter les pensées de l'autre, ce qu'il pourrait être en train d'expérimenter dans la situation présente en fonction de son point de vue sur la situation.
- 22 Suite à des études menées par IRM fonctionnelle, des chercheurs ont souhaité distinguer l'empathie de la compassion (Singer & Klimecki, 2014). En effet, l'empathie affective constitue une forme de résonance affective à la souffrance d'autrui (percevoir sa souffrance et être affecté par celle-ci). Cette dimension de contagion émotionnelle, considérée comme la première étape de l'empathie, nécessite ensuite une forme de régulation des émotions et/ou une possibilité d'agir en vue de réduire les difficultés d'autrui. Quantité de recherches ont mis en évidence que les individus devant gérer des situations de détresse dans leur métier risquent plus facilement de sombrer dans un épuisement émotionnel et professionnel (un *burnout* ; voir les travaux initiés par Maslach depuis 1982), car leur énergie est consumée par la trop grande sollicitation affective du travail confié. Les métiers de soin et d'accompagnement peuvent s'avérer particulièrement éprouvants pour des individus ayant un degré élevé d'empathie émotionnelle. Toutefois, Singer et Klimecki (2014) ont mis en évidence que la compassion pouvait agir comme facteur protecteur face au *burnout*. Cette attitude s'appuie sur la première étape de l'empathie (percevoir la souffrance d'autrui), mais s'accompagne d'une



forte motivation et d'un élan à soulager la souffrance d'autrui (mettre en œuvre ce qui est possible pour soulager la souffrance d'autrui dans la mesure de ce qui est possible aujourd'hui dans le cadre donné).

- 23 L'empathie constitue l'une des compétences émotionnelles telles que répertoriées par Mikolajczak et ses collègues (2014) en s'appuyant sur les dernières décennies de recherche dans le domaine des émotions. Ces chercheurs ont synthétisé les compétences émotionnelles en dix catégories : cinq par rapport à soi et cinq par rapport à autrui. Les compétences émotionnelles sont : *l'identification* de ses émotions et celles d'autrui, la *compréhension*, *l'expression* et la *régulation* de celles-ci, et enfin, *l'utilisation* de ses émotions et de celles d'autrui dans le but de mieux s'adapter aux situations. Quel rôle jouent ces compétences dans le développement d'une attitude bienveillante chez l'enseignant ?
- 24 Les recherches ont mis en évidence l'importance de l'identification et de la compréhension des émotions pour apporter des réponses adaptées aux situations. Ainsi, les individus présentant un déficit sur ces compétences sont plus enclins à consommer des substances psychoactives ou à présenter des troubles des conduites alimentaires pour faire face aux situations stressantes (pour une synthèse, voir par exemple Shankland, Strub, Guillaume & Carré, 2016). La capacité à exprimer ses émotions consiste notamment à être en mesure de choisir le moment opportun, la manière adéquate et le meilleur interlocuteur à qui exprimer l'émotion. En tant qu'enseignant, il peut être utile de différer l'expression de l'émotion et donc d'en réguler l'intensité sur le moment. C'est sur ce point que la présence attentive a le plus d'impact. L'autorégulation des émotions contribue au développement d'une plus grande flexibilité dans les choix de comportements adoptés (pour une revue, voir Kashdan & Rottenberg, 2010). Pour l'enseignant, cela pourrait faciliter la poursuite de buts tels que l'instauration d'un climat motivationnel favorable aux apprentissages des élèves. On parle de flexibilité psychologique pour représenter cette possibilité accrue de choix cognitifs et de comportements en réponse à des situations complexes nécessitant une adaptation permanente (pour une définition et une synthèse récente, voir Monestès, 2016). La présence attentive représente une manière de prendre en compte ses émotions sans se laisser embarquer par celles-ci. Les pratiques favorisant le développement de la présence attentive permettent ainsi de développer une meilleure régulation des émotions chez l'adulte comme chez l'élève (pour une revue concernant les élèves, voir Theurel, Gimbert & Gentaz, 2018). Elle permettrait ainsi d'utiliser les émotions perçues pour repérer ce qui se passe dans la classe et s'adapter au mieux en fonction des objectifs fixés. De même, la présence attentive favorise une meilleure identification, compréhension et prise en compte des émotions d'autrui. Cela assure des compétences relationnelles utiles aux interactions constructives telles que le nécessite le climat de classe soutenant l'autonomie.

## Cohérence entre les valeurs et les actions

- 25 Dans une démarche bienveillante à l'école, la cohérence entre les valeurs (le principe d'éducabilité, par exemple) et les actions mises en œuvre par l'enseignant est essentielle. Cela contribue au développement de la confiance au sein de la classe et influence les élèves par un processus d'imitation. Par exemple, un enseignant qui affirme trouver important de donner de l'autonomie à ses élèves générera des incompréhensions – conscientisées ou non – chez ses élèves s'il est contrôlant et directif dans ses cours.

- 26 Rokeach (1973, p. 5) indique qu'avoir une valeur signifie que : « En fonction de cette valeur, la personne connaît la façon juste de se comporter ou de choisir son but ; sur le plan affectif, la personne éprouve de l'émotion pour ou contre cette valeur, l'approuve ou la désapprouve ; sur le plan comportemental, cette valeur intervient, quand elle conduit à se manifester par une attitude ou une action. » La bienveillance implique donc que l'enseignant agisse de manière à poursuivre ses buts : faire apprendre en prenant en compte les trois besoins psychologiques fondamentaux.
- 27 Dans la suite de cet article, nous présentons les effets de la bienveillance sur les élèves en nous attardant tout d'abord sur la question des émotions positives, essentielles à la santé mentale des individus, mais aussi utiles pour les apprentissages. Nous verrons comment les susciter et en quoi la bienveillance est une ressource précieuse au service de celles-ci. Puis, nous évoquerons la question de la motivation, élément fondamental de l'épanouissement et de l'apprentissage. Nous présenterons la théorie de l'autodétermination comme modèle de compréhension de la motivation et nous soulignerons la place centrale qu'occupent les trois besoins psychologiques fondamentaux dans ce modèle.

## Effets de la bienveillance dans la classe

### De l'utilité des émotions positives en classe

- 28 Induire des émotions positives (joie, sérénité, fierté, contentement, enthousiasme, etc.) n'est pas simplement utile pour créer une ambiance sympathique en classe. Il y a près de trente ans, des chercheurs ont commencé à montrer comment les émotions positives permettent d'élargir le champ attentionnel (percevoir plus d'éléments de la situation), ce qui augmente la créativité et la capacité à résoudre des problèmes complexes (par exemple, Estrada, Isen & Young, 1997). C'est ce qui a amené Fredrickson (1998, 2001) à présenter les émotions positives comme des moyens d'étendre et de développer ses propres compétences. Face à une situation complexe, en suscitant une émotion positive on parvient à prendre en compte des éléments supplémentaires et à développer de nouvelles compétences qui nous permettent de nous adapter au mieux aux nouvelles situations rencontrées. Des études ont ainsi pu mettre en évidence les effets des émotions positives sur l'augmentation de la créativité et des capacités de résolution de problèmes (Estrada *et al.*, 1997). Comme le soulignent Mazziotti et Sander (2015), l'émotion positive peut ainsi constituer un levier pour l'apprentissage en ce qu'elle induit de nombreux effets bénéfiques sur différents processus cognitifs et sur le bien-être à l'école. Les émotions négatives ont été associées à une inflexibilité attentionnelle, à une diminution des performances mnésiques et une proportion plus élevée de pensées non pertinentes pour la réalisation de la tâche, tandis que les émotions positives permettent d'élargir le répertoire d'actions et de pensées (Fredrickson & Branigan, 2005 ; Rebetez, Rochat, Billieux, Gay & Linden, 2015 ; Schulz *et al.*, 2007 ; Seibert & Ellis, 1991 ; Verbruggen & De Houwer, 2007).
- 29 Toutefois, il est à noter que dans certaines situations d'apprentissage il est préférable de proposer un climat émotionnel neutre pour favoriser les performances. Par exemple, une recherche de Cuisinier et ses collaborateurs (2010) a montré que les textes de dictées neutres généraient de meilleures performances que les textes à valence émotionnelle (négative et positive). Les émotions peuvent ainsi avoir un effet distracteur de la tâche

principale lorsqu'elles font partie du matériel d'apprentissage. Ainsi, il paraît important de s'appuyer sur un climat émotionnel positif dans la classe en amont des tâches à réaliser plutôt que de les inclure dans les tâches elles-mêmes (à moins que l'objectif de la tâche porte sur la créativité).

## Bienveillance et motivation

- 30 La motivation renvoie à l'ensemble des forces (internes et externes) qui dynamisent et dirigent le comportement vers un but (Deci, 1992). Ce concept s'avère très éclairant pour comprendre d'innombrables activités humaines, en particulier les activités d'enseignement/apprentissage en contexte scolaire. Parmi les théories contemporaines de la motivation, la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 2002) est l'une des plus heuristiques. L'une des caractéristiques qui distinguent la TAD des autres théories de la motivation est qu'elle adopte une approche « dialectique » selon laquelle les différences de motivation sont le fruit de l'interaction entre la nature active inhérente à l'individu et les différents environnements sociaux qui la soutiennent ou l'entravent (Sarrazin, Pelletier, Deci & Ryan, 2011). La motivation n'est donc pas seulement une variable individuelle, une prédisposition de l'élève – comme le suggèrent les représentations sociales les plus fréquentes (par exemple, « si cet élève n'apprend pas c'est qu'il n'est pas motivé ! ») –, mais relève d'une responsabilité partagée entre l'élève et son environnement, dans lequel se situe l'enseignant.
- 31 La TAD différencie plusieurs types de motivations qu'elle organise sur un continuum allant des régulations les plus contraintes aux régulations les plus autodéterminées ou autonomes. Trois types de régulations constituent la motivation autonome : intrinsèque (réaliser une activité pour le plaisir et/ou pour la satisfaction qu'elle leur procure en elle-même), intégrée (réaliser une activité parce qu'elle est cohérente avec les valeurs de l'individu), et identifiée (réaliser une activité parce qu'elle est jugée importante pour l'atteinte des buts personnels). Deux types de régulations sont considérés comme constituant la motivation contrainte : introjectée (réaliser une activité sous l'effet de pressions internes comme le sentiment « d'obligation » de faire les choses, ou de culpabilité de ne pas les faire), et externe (réaliser une activité pour les récompenses ou les éloges, ou pour éviter une punition). Motivations contraintes et motivations autonomes correspondent à deux formes de motivation distinctes, la seconde conduisant à des conséquences plus positives que la première, favorisant notamment un engagement plus pérenne. À côté de ces deux formes de motivation, la théorie envisage également l'existence d'un état d'*a-motivation*. Il est ressenti quand l'individu ne manifeste aucune motivation pour une activité, ni autonome, ni contrainte. La littérature montre que la motivation autonome prédit positivement l'estime de soi globale (voir par exemple Ntoumanis, 2001), une intensité et un engagement plus importants (voir par exemple Aelterman *et al.*, 2012), un niveau de concentration plus élevé (voir par exemple Ntoumanis, 2005) et de meilleures notes (Barkoukis *et al.*, 2014). À l'inverse, les régulations constitutives de la motivation contrainte et de l'*a-motivation* sont associées à une diminution de l'effort et de l'engagement en classe (voir par exemple Aelterman *et al.*, 2012), ainsi qu'à des affects négatifs tels que l'ennui ou la tristesse (voir par exemple Ntoumanis, 2001).
- 32 La TAD considère que la qualité de la motivation des individus affectant leurs comportements résulte du degré de satisfaction des trois besoins psychologiques

fondamentaux (autonomie, compétence et proximité sociale, voir Figure 2) évoqués précédemment. Ces besoins sont considérés comme universels, équivalents et indépendants, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de relation hiérarchique entre eux (Pittman & Zeigler, 2007). Selon cette théorie, plus les besoins d'un individu sont satisfaits, plus sa motivation est autonome (Deci & Ryan, 2002). La frustration des trois besoins est quant à elle reliée aux formes de motivation les moins autodéterminées ou les plus contraintes (Bartholomew *et al.*, 2011).

33 Selon la TAD, les facteurs environnementaux et sociaux, tels que les comportements de l'enseignant, vont affecter la motivation de l'individu au travers de la satisfaction ou de la frustration des besoins psychologiques. À partir de la définition opérationnelle que nous avons donnée de la bienveillance – disposition inconditionnelle de l'enseignant à prendre en compte les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale de ses élèves – il est possible, en s'appuyant sur la TAD, de caractériser les comportements bienveillants de l'enseignant au travers de trois dimensions bipolaires qui soutiennent ou menacent les besoins psychologiques fondamentaux :

- le soutien de l'autonomie (par exemple, être positif, flexible et reconnaître les difficultés en donnant plus d'explications) *versus* le contrôle ou la coercition (par exemple, être pressé, prendre tout en charge et être négatif) ;
- la structure (par exemple, fixer des objectifs à atteindre, déterminer les moyens de les atteindre et donner des consignes claires) *versus* le chaos (par exemple, les attentes et les consignes ne sont pas claires, aucune opportunité d'apprendre et de se sentir compétent n'est proposée) ;
- investissement interpersonnel (par exemple, l'affection, l'inclusion, la confiance et l'attention sont exprimées de manière chaleureuse, consistante et inconditionnelle) *versus* l'hostilité (par exemple, être froid, distant et négligent vis-à-vis des élèves).

34 Ces dimensions ne sont pas mutuellement exclusives, c'est-à-dire qu'un enseignant peut produire un comportement qui soutient un besoin tout en en menaçant un autre. Par exemple, il peut être très proche de ses élèves, tout en laissant régner le chaos en animant des cours dont les objectifs sont peu ou pas définis. De même, il peut soutenir un besoin à un moment donné et le menacer juste après ou inversement (Bartholomew *et al.*, 2011 ; Smith *et al.*, 2015).

Figure 2. Les besoins psychologiques fondamentaux selon la Théorie de l'Autodétermination

	<b>Autonomie</b>	Se sentir à l'origine ou à la source de ses actions, de sorte qu'il y a congruence entre la personne, ses valeurs et son action. Se réfère à une possibilité de choix dans un environnement social et culturel structuré qui me reconnaît ainsi dans ma singularité ( <i>différent de l'indépendance</i> ).
--	------------------	---

<b>Postulat TAD</b>	Tout être humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux	<b>Compétence</b>	Se réfère au sentiment de sa propre capacité à faire face à la situation. Va pousser l'individu à manifester de l'intérêt pour l'environnement présent et à vouloir exercer cette compétence = le pousse à l'action. Le sentiment de compétence ne peut émerger que s'il y a une reconnaissance sociale.
		<b>Proximité sociale</b>	Perception de l'affiliation et sentiment d'être relié à autrui ainsi que d'appartenir à une communauté ou un groupe social. Confirme que l'on est quelqu'un de significatif et objet de sollicitude.

## Développement de la bienveillance chez l'enseignant

- 35 L'attitude bienveillante de l'enseignant repose donc sur sa capacité à répondre au mieux aux besoins psychologiques fondamentaux de ses élèves dans le cadre de son enseignement. De même que de nombreux parents sont convaincus que la bienveillance envers leurs enfants est la meilleure voie à suivre, les enseignants sont souvent convaincus que l'attitude de bienveillance est souhaitable dans la classe afin de favoriser une plus grande motivation pour les apprentissages. Toutefois, comme tout adulte face à des enfants ou des adolescents, il est fréquent que les interactions ne se déroulent pas de la manière souhaitée et que l'adulte le regrette ensuite ou que la situation s'envenime avec le temps, menant progressivement vers un épuisement professionnel. En effet, le *burnout* au travail survient lorsque l'on a l'impression que ce que l'on fait n'a plus de sens (voir Maslach, 1982). Ainsi, lorsque les interactions quotidiennes deviennent négatives, l'enseignant perd progressivement la motivation et le sens de son travail. Les autres dimensions du *burnout* en éducation sont la sensation d'épuisement qui survient lorsque l'on a l'impression de lutter pour avancer dans une direction sans y parvenir, et le faible sentiment de compétence dans son métier (pour une revue, voir Chang, 2009). Les enseignants épuisés ont moins de ressources à investir auprès de leurs élèves (par exemple, moins de feed-back et d'aide à l'apprentissage ; Dorman, 2003), et sont moins aptes à désamorcer et réguler les situations de tension au sein de la classe (Huberman, 1993). Ceci tend à créer une dynamique délétère qui affecte le bien-être des enseignants et des élèves, de même que l'apprentissage de ces derniers. À travers la meilleure réponse aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves, l'enseignant pourrait recevoir des retours plus positifs (moins de tensions), se sentir davantage utile et compétent dans sa fonction, ce qui devrait alors augmenter l'énergie, l'engagement dans la tâche et la satisfaction professionnelle, comme le suggèrent de récentes recherches (par exemple, Lavy & Bocker, 2018).
- 36 Ainsi, répondre aux besoins psychologiques fondamentaux est non seulement une manière de favoriser le bien-être des élèves et leurs apprentissages, mais aussi une manière de favoriser le bien-être de l'enseignant, comme nous avons pu le montrer dans une étude récente (Tessier, Shankland, Imbert & Muir-Pouille, 2017). Nous avons proposé une formation continue à un groupe d'enseignants volontaires pour travailler sur la

question de la motivation et du bien-être au collègue. La formation apportait des contenus théoriques sur les besoins psychologiques fondamentaux et des ateliers de mise en situation pratique du style interactionnel soutenant l'autonomie des élèves. Mais il ne suffit pas de connaître les façons d'interagir les plus utiles, encore faut-il pouvoir mobiliser ce style interactionnel au quotidien lorsque cela semble approprié. En effet, sous le coup d'une émotion négative, nous sommes enclins à réagir de manière plus impulsive et automatique, sans avoir le temps de réfléchir à la réponse que l'on souhaite mettre en œuvre en vue d'une efficacité de l'intervention (Langer, 1989, 1997). L'objectif de la formation était donc aussi de donner aux enseignants toutes les chances d'avoir le choix du type d'interaction qu'ils souhaitaient mettre en place en fonction de la situation, c'est-à-dire de diminuer les réactions automatiques telles que crier ou punir face à des situations mettant l'enseignant en tension. En effet, la possibilité de diminuer la tendance à réagir de manière automatique dans des situations de tension augmente les chances de mettre en place un climat motivationnel favorable.

- 37 Il existe différents types de pratiques permettant de mieux réguler les émotions et diminuer les réponses automatiques non souhaitées. Parmi celles-ci, les pratiques de *mindfulness* (pleine conscience), aussi appelées « présence attentive », s'avèrent particulièrement efficaces (par exemple, Wang *et al.*, 2012). En effet, plus l'on parvient à être conscients de nos états internes, plus l'on peut faire le choix de les prendre en compte de manière adaptée en choisissant la réponse que l'on souhaite apporter à la situation. Par exemple, si l'enseignant se sent en colère parce qu'un élève n'a pas fait ses devoirs, il peut percevoir la colère sans se laisser emporter, en se rappelant son objectif qui est de motiver l'élève à s'engager davantage dans les apprentissages. Sachant que générer des émotions négatives chez l'élève en situation scolaire ne le motivera pas davantage, l'enseignant peut alors faire le choix d'agir autrement en demandant par exemple à l'élève ce qui pourra l'aider à mieux faire ses devoirs la prochaine fois. De cette manière, il a la possibilité d'engager un dialogue augmentant le sentiment d'autonomie (l'élève est mis en position de pouvoir choisir comment améliorer la situation) et de lien social constructif (il perçoit que l'enseignant lui fait confiance), ce qui engendre des émotions positives et augmente la motivation à réaliser l'action souhaitée. Ainsi, des travaux récents ont mis en évidence la façon dont la présence attentive permettait d'améliorer le bien-être par le biais d'une meilleure réponse aux besoins psychologiques fondamentaux (voir par exemple Chang, Huang & Lin, 2014).

## Présence attentive et soutien de l'autonomie

- 38 Les travaux menés dans le champ de la psychologie positive depuis près de vingt ans ont mis en évidence plusieurs types d'interventions favorisant la réponse aux besoins psychologiques fondamentaux. La psychologie positive peut être définie comme l'étude des conditions et des processus qui contribuent au développement du bien-être, des facteurs de résilience, à l'épanouissement et au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions (voir par exemple Gable & Haidt, 2005). Dans le cadre de ces travaux, quatre types d'interventions ont été essentiellement expérimentées à l'école dans le but de promouvoir le bien-être des élèves, tout en améliorant leurs performances scolaires : (1) le développement de la présence attentive, (2) l'identification et l'utilisation des compétences personnelles et collectives, (3) l'orientation de l'attention vers les aspects satisfaisants du quotidien, et (4) le développement de la coopération (pour une revue, voir Shankland & Rosset, 2016). Nous allons détailler tout d'abord l'intérêt des

pratiques de présence attentive pour les élèves de même que pour les enseignants pour mieux répondre aux besoins psychologiques fondamentaux, puis dans la section suivante, nous présenterons l'intérêt des autres pratiques de psychologie positive réalisées dans les classes, permettant d'instaurer un climat soutenant l'autonomie.

- 39 L'entraînement à la présence attentive consiste à porter son attention sur un point de focalisation tel que la respiration et à prendre conscience du moment où les distractions internes (pensées, émotions, sensations) ou externes (un bruit, un mouvement) font perdre le point de focalisation. L'objectif est d'être capable de prendre davantage conscience de ce que fait l'attention et de pouvoir la rediriger vers le point de focalisation. Ce type de pratique permet d'améliorer la concentration et la régulation des émotions. En effet, au cours des pratiques, des émotions peuvent émerger et l'entraînement consiste à les percevoir, sans y réagir automatiquement comme on aurait tendance à le faire.
- 40 Parmi les différentes études réalisées dans les établissements scolaires, une étude (Napoli *et al.*, 2005) incluant 97 élèves ayant bénéficié d'une intervention développant la présence attentive a montré des effets sur trois dimensions essentielles : le bien-être, les relations et les performances scolaires. Comparativement à 97 autres élèves n'ayant pas bénéficié de l'intervention, ceux qui avaient participé au programme présentaient une diminution significative du niveau d'anxiété et une amélioration significative des compétences sociales et des capacités attentionnelles. Cette recherche montre ainsi que ce type d'intervention développe des compétences favorisant le bien-être des élèves de même que leur réussite scolaire.
- 41 Par ailleurs, les travaux portant sur ces mêmes pratiques réalisées par l'enseignant (même s'il ne propose pas directement de pratiques à ses élèves dans la classe) favorisent une meilleure régulation du stress, de l'anxiété et des émotions, offrant ainsi la possibilité d'instaurer un climat de classe plus favorable au soutien de l'autonomie (pour une synthèse, voir Jennings, 2015). En effet, de nombreuses recherches ont mis en évidence l'impact des pratiques de présence attentive sur le développement des compétences émotionnelles et relationnelles (voir par exemple Grecucci, Pappaianni, Siugzdaite, Theuninck & Job, 2015 ; Guendelman, Medeiros & Rampes, 2017).
- 42 Les compétences émotionnelles sont essentielles pour favoriser un style interactionnel soutenant l'autonomie. Ainsi, les pratiques développant la présence attentive peuvent constituer une ressource utile pour les enseignants. D'autres pratiques de psychologie positive contribuent à améliorer le climat de classe. Parmi celles qui ont été étudiées, nous développerons ci-dessous plus spécifiquement celles dont l'efficacité a été démontrée sur le bien-être des élèves et leur réussite scolaire.

## Pratiques de psychologie positive en classe

- 43 Parmi les pratiques permettant de promouvoir le bien-être et les performances des élèves se trouvent l'identification et l'utilisation des compétences personnelles (Peterson & Seligman, 2004) et collectives (Shankland & Rosset, 2016). Les interventions qui s'inscrivent dans cette approche ne visent pas à développer des nouvelles forces chez les élèves, mais au contraire à leur permettre d'identifier leurs propres forces et de les cultiver. Linkins et collaborateurs (2014) rapportent ainsi plusieurs types de pratiques pouvant être utilisées dans les classes et ayant un impact sur le bien-être et la réussite scolaire. Par exemple, il est proposé aux élèves de travailler par groupes pour aider



chaque élève à identifier au moins trois de ses compétences, puis à en choisir une et trouver de nouvelles façons de la mettre en œuvre au sein de la classe. Une autre pratique porte sur le repérage des forces du groupe au niveau de la classe, voire de l'école, et consiste à mettre en œuvre des projets qui visent à utiliser ces forces au quotidien.

- 44 Dans une étude randomisée et contrôlée, Seligman et ses collègues (2009) ont comparé 347 adolescents américains (âgés de quatorze à quinze ans) suivant soit des cours de langue et arts standards (groupe contrôle), soit des cours de langue et arts incluant des activités sur les forces de caractère (groupe expérimental). Les résultats de l'étude ont montré que les élèves du groupe expérimental rapportaient des niveaux plus élevés de joie et d'engagement scolaire, jusqu'à deux ans après l'intervention. De plus, l'évaluation des jeunes par des enseignants qui ne savaient pas quels étudiants avaient participé au groupe expérimental montre que les jeunes du groupe expérimental avaient significativement amélioré la qualité de leurs apprentissages, leur participation et leur curiosité en cours.
- 45 Dans une autre étude, Quinlan et ses collègues (2015) ont montré que six séances de 90 minutes suffisaient pour obtenir des résultats bénéfiques avec des jeunes de neuf à douze ans : augmentation de la cohésion de classe, meilleure satisfaction des besoins des élèves et diminution des conflits. En Suisse, différents travaux ont également permis de mettre évidence la contribution importante du travail sur les forces individuelles et collectives pour promouvoir les comportements positifs dans les classes ainsi que la réussite scolaire des élèves du primaire et du secondaire (voir par exemple récemment Wagner & Ruch, 2015). De plus, travailler sur les forces de caractère apparaît particulièrement pertinent dans le cadre de l'éducation inclusive (Niemic, Shogren & Wehmeyer, 2017). En effet, ce type de pratique oriente l'attention vers les compétences et les qualités, plutôt que vers les difficultés ou les manquements. Dans le cadre d'une démarche d'inclusion des élèves présentant différents types de handicaps, cette approche favorise l'estime de soi, la confiance en soi et le regard positif de la part de l'enseignant et des autres élèves.
- 46 Un autre type de pratiques de psychologie positive utilisé dans les établissements scolaires consiste à orienter l'attention vers les aspects satisfaisants du quotidien. L'objectif est de contrebalancer le biais de négativité (Baumeister *et al.*, 2001), qui constitue une tendance naturelle chez l'être humain à prendre en compte davantage les aspects menaçants d'une situation et à ne pas percevoir les aspects positifs. Ce penchant génère davantage d'anxiété, ainsi qu'une tendance à ressasser les aspects insatisfaisants. Cela affecte à la fois le bien-être des individus et leur motivation scolaire. Une étude menée auprès de 248 élèves (160 dans le groupe expérimental et 88 dans le groupe contrôle) consistait à proposer en fin de journée de compléter un journal des événements positifs de la journée. Une fiche était distribuée par l'enseignant à chaque élève sur laquelle il pouvait noter jusqu'à trois choses positives qui lui étaient arrivées dans la journée (le groupe contrôle notait simplement trois choses neutres, telles que trois noms de régions ou trois couleurs). Cette pratique était réalisée sur une période de deux semaines. Des questionnaires ont été remplis avant et après les deux semaines pour mesurer les émotions positives/négatives, le degré de fatigue/énergie, et la motivation scolaire des élèves. Les résultats de l'étude montrent que la pratique de réorientation de l'attention vers les aspects positifs augmente les émotions positives et le degré de vitalité des élèves (Shankland & Rosset, 2014).
- 47 Un approfondissement de ce type de pratiques a été développé depuis 2003 (Emmons & McCullough, 2003) en contexte éducatif, d'abord à l'université, puis au lycée et au collège

(Froh *et al.*, 2012), et enfin plus récemment à l'école élémentaire (Bono *et al.*, 2015). Il s'agit de la pratique du journal d'attention (Paris & Shankland, 2017) : en fin de journée il est proposé de noter jusqu'à trois choses pour lesquelles l'on éprouve de la gratitude/de la reconnaissance. Une synthèse des recherches (Algoe, 2012) portant sur la gratitude a mis en évidence l'importance de cette émotion pour le vivre ensemble. En effet, il s'agit d'une émotion qui augmente à la fois le bien-être de l'individu qui l'éprouve et de celui qui en reçoit l'expression. De plus, les deux parties sont alors amenées à développer une plus grande tendance à l'altruisme, l'entraide et la coopération. Cela modifie significativement le climat de classe. Ainsi, l'enseignant qui propose ce type de pratiques contribue à favoriser un climat qui répond aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves sans entraver la réussite scolaire, comme nous l'avons vu dans la section sur les effets bénéfiques des émotions positives sur certains exercices scolaires. Le journal d'attention peut aussi se décliner sous d'autres formats, tels que « le mur de gratitude » ou « la boîte à merci » proposés dans des classes d'écoles élémentaires.

- 48 Enfin, un dernier type de pratiques consiste à développer des relations positives dans le cadre scolaire par le biais de pratiques de coopération. Par exemple, Hattie (2008) cite l'expérience menée par Johnson et Johnson (*Learning Together program*, 1991), qui vise à proposer au groupe d'œuvrer ensemble vers un objectif commun. Le groupe échange les idées, se répartit les tâches à accomplir et a conscience que la réussite individuelle est liée à celle du groupe, ce qui diminue la tendance à la compétition et augmente la tendance à l'entraide. L'évaluation de ce programme a mis en évidence une amélioration des performances des élèves sur différentes tâches, comparativement aux élèves qui étaient en condition de travail individuel avec un but de compétition.

## Discussion et conclusion

- 49 La bienveillance telle que nous l'avons opérationnalisée dans cet article se décline en trois dimensions mesurables : 1) cognitive (attitude de non-jugement, d'ouverture, d'acceptation), 2) affective (empathie émotionnelle et compassionnelle), 3) comportementale (maintien du cadre). Plusieurs compétences et attitudes sont elles-mêmes nécessaires à l'émergence d'une bienveillance authentique et efficace en matière d'amélioration du bien-être d'autrui. Parmi celles-ci, nous avons développé l'utilité de la présence attentive, des compétences émotionnelles et de la cohérence entre les valeurs (prosociales) et les actions mises en œuvre par l'enseignant dans sa classe. La bienveillance ainsi définie permettrait de répondre au mieux aux besoins psychologiques fondamentaux, ce qui semble de nature à favoriser le bien-être scolaire et les apprentissages.
- 50 La place des outils issus de la psychologie positive dans l'éducation mériterait d'être approfondie. En proposant un essai de définition de la bienveillance basée sur les trois besoins psychologiques fondamentaux, nous avons cherché à montrer les apports possibles de la psychologie positive pour l'enseignant et l'élève, dans le respect du cadre éducatif actuellement en vigueur dans les classes. En suivant ce cadre de référence, il reste à considérer le travail utile pouvant être proposé au cours de la formation des enseignants, notamment :
- apprendre/s'entraîner à réguler ses émotions et celles des élèves ;
  - apprendre à réaliser un enseignement qui tient compte simultanément des apprentissages et du bien-être des élèves ;

- questionner et dépasser les modèles traditionnels de gestion de classe en s'appuyant sur le modèle de bienveillance décrit plus haut, dans le but de répondre au mieux aux besoins des élèves et ainsi favoriser la motivation et l'engagement scolaire.
- 51 Une demande accrue au niveau de la formation continue des enseignants porte sur les questions de gestion du stress et sur le climat scolaire. Les approches et outils issus des recherches dans le champ de la psychologie positive et de la présence attentive pourraient constituer une réponse à ces demandes. Elles pourraient également être utiles en formation initiale des enseignants dans le cadre des cours portant sur la gestion de la classe.
- 52 Malgré l'intérêt que peut recouvrir la notion de bienveillance en éducation, ce concept est loin de remporter l'adhésion de l'ensemble des équipes pédagogiques. Plusieurs raisons peuvent être évoquées. Tout d'abord, parler de bienveillance dans un système éducatif qui est encore fortement orienté vers la valorisation des élèves qui parviennent à se conformer au cadre proposé (et à l'exclusion de ceux qui n'y parviennent pas...) pourrait ressembler à une injonction paradoxale pour les enseignants, voire à un discours démagogique (une nouvelle terminologie politiquement correcte ou une nouvelle ruse néolibérale, voir Jellab, 2018 pour une discussion critique à propos de la notion de bienveillance en éducation). Comme le soulignent Jellab et Marsollier (2018), « Il peut paraître paradoxal de plaider pour une école bienveillante quand, dans le même temps, l'exigence scolaire [...] suppose chez l'enseignant une posture rationnelle [...] laissant peu de place aux affects » (p. 11). L'idée même d'intégrer la bienveillance dans les gestes pédagogiques peut sembler soit absurde (quel enseignant aurait l'idée d'intégrer de la malveillance dans le quotidien de la classe ?), soit déplacée, faisant écho à une vision laxiste de l'éducation où l'enseignant s'adapterait aux souhaits et attentes des élèves. Or les recherches en neurosciences cognitives, en psychologie et en éducation montrent que les dimensions cognitives et affectives sont si étroitement liées qu'il serait illusoire de chercher à les séparer dans le contexte de l'apprentissage scolaire. La relation pédagogique joue donc un rôle crucial. Ainsi, la question de la bienveillance, de la confiance et du bien-être à l'école prend aujourd'hui le pas sur ces représentations plus négatives du concept de bienveillance en raison de l'importance de ces dimensions, non seulement pour les apprentissages, mais aussi pour l'implication sociale ou sociétale d'une telle éducation. Comme l'indiquent Ferrière et collaborateurs (2016) dans leur article sur le bien-être en contexte scolaire, une scolarité mal vécue peut avoir des conséquences sur le parcours de vie des adultes, ce qui pourrait justifier l'utilité de la bienveillance en éducation.
- 53 Tout en tenant compte des dérives possibles à propos du concept de bienveillance en éducation, il nous semble que les recherches dans le champ de l'éducation encouragent à porter une attention accrue à la manière dont les enseignants peuvent répondre aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves en situation d'apprentissage. Cela pourrait contribuer à un meilleur engagement scolaire ainsi qu'à une plus grande satisfaction professionnelle pour les enseignants.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J. & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(4), 457-480.

Barkoukis V., Taylor I., Chanal J. & Ntoumanis, N. (2014). The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation., 24(5), 457-480. DOI : <http://dx.doi.org/10.1111/sms.12174>.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R.M. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological Need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 75-102.

Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <http://www.plandetudes.ch/>.

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

Decety, J. et Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100.

Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: a self-determination theory perspective. Dans K. A. Renninger, S. Hidi et A. Krapp (dir.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.

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 à Montréal, Canada. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>.

Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127.

Estrada, C. A., Isen, A. M. & Young, M. J. (1997). Positive affect facilitates integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 72, 117-135.

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : Intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 111, 341-365.

Fredrickson, B. L. (1998). What Good are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, 9(2), 103.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W. & Wyss, T. (2013). Strength-Based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241-1259. DOI : <http://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>.
- Giron, C. (2017). *L'entrée du concept de bienveillance dans le champ scolaire*. Communication au Colloque international sur le bien-être dans l'éducation, Paris. Repéré à <https://well-being-educ.sciencesconf.org/143142>.
- Grecucci, A., Pappaianni, E., Siugzdaite, R., Theuninck, A. & Job, R. (2015). Mindful Emotion Regulation: Exploring the Neurocognitive Mechanisms. *BioMed research International*, 1-9.
- Guendelman, S., Medeiros, S. & Rampes, H. (2017). Mindfulness and Emotion Regulation: Insights from Neurobiological, Psychological, and Clinical Studies. *Frontiers in Psychology*, 8, 220.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Québec, Canada : Presses universitaires du Québec.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25(3), 47-69.
- Jellab, A. & Marsollier, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*. Labège : Berger-Levrault.
- 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. Pour une école humaine et exigeante* (pp. 19-56). Labège : Berger-Levrault.
- Jennings, P. (2015). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. New York : W. W. Norton.
- Kashdan, T. & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539-548.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Nurmi, J.-E. (2015). Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students' Academic Skill Development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434-446. DOI : <http://doi.org/10.1037/a0038911>.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA : Addison Wesley.
- Langer, E. J. (1997). *The Power of Mindful Learning*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Lavy, S. & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher-student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485-1503.
- Lecomte, J. (2012). Est-il justifié de parler de psychologie positive ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 93(1), 21-36. DOI : <http://doi.org/10.3917/cips.093.0021>.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 9(7), 1-5. DOI : <http://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>.
- Linley, P. A. (2008). *Average to A+: Realising strengths in yourself and others*. Coventry, UK : CAPP Press.

- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (8 juillet 2013). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>.
- Martin-Krumm, C. (2017). *Psychologie Positive, entre innovation et problématiques revisitées*. Communication au Premier colloque de psychologie positive de Suisse romande, Lausanne. Repéré à <https://www.lives-nccr.ch/fr/actualite/premiere-journee-romande-de-psychologie-positive-lausanne-ouverte-aux-professionnels-n2160>.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey : Prentice Hall.
- Meirieu, P. (2011). *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. & Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Miller, A. (2015). *C'est pour ton bien : Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Flammarion.
- Monestès, J.-L. (2016). La flexibilité psychologique : un méta-processus responsable des difficultés psychologiques. Dans J.-L. Monestès & C. Baeyens (dir.), *L'approche transdiagnostique en psychopathologie - Alternative aux classifications nosographiques et perspectives thérapeutiques* (pp. 85-99). Paris : Dunod.
- Nelsen, J. (2012). *La Discipline Positive : En famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Paris : Éditions du Toucan.
- Niemiec, R. M., Shogren, K. A. & Wehmeyer, M. L. (2017). Character strengths and intellectual and developmental disability: A strengths-based approach from positive psychology. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1), 13-25.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students Well-Being*. Paris : OECD Publishing.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford : Oxford University Press.
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C. & Vella-Brodrick, D. A. (2014). How « other people matter » in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 9760, 1-13. DOI : <http://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>.
- Robbes, B. (2015). *Note sur la Discipline Positive*. Repéré à <https://www.meirieu.com/ECHANGES/robbes-discipline-positive.pdf>.
- Rohart, J.-D. (2008). *Carl Rogers et l'action éducative*. Lyon : Chronique Sociale.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York : Free Press.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI : <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Saint-Onge, M. (2014). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Lyon : Chronique Sociale.
- 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. Dans C. Martin-Krumm, C. Tarquinio, *Traité de psychologie positive* (pp. 273-312). Bruxelles : De Boeck.
- Schwartz, S. H. (2012). *An overview of the Schwartz theory of basic values*. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. DOI : <http://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, 35(3), 293-311. DOI : <http://doi.org/10.1080/03054980902934563>.
- Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Paris : Dunod.
- Shankland, R., Benny, M. & Bressoud, N. (2017). Promotion de la santé mentale : les apports de la recherche en psychologie positive. *La Santé en Action*, 439, 17-19.
- Shankland, R. & Rosset, E. (2016). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Educational Psychology Review*, 1-30. DOI : <http://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>.
- Shankland, R., Strub, L., Guillaume, P. & Carré, A. (2016). La pleine conscience pour la prévention et la prise en charge des troubles des conduites alimentaires. Dans E. Fall (éd.), *Introduction à la pleine conscience*. Paris : Dunod.
- Singer, T. & Klimecki, O. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), R875-R878.
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., ... Duda, J. L. (2015). Development and validation of the multidimensional motivational climate observation system. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(1), 4-22. DOI : <http://doi.org/10.1123/jsep.2014-0059>.
- Staat Wallis (2014). *Kantonales Sonderpädagogisches Konzept des Kanton Wallis*. Repéré à [http://edudoc.ch/record/115566/files/Kantonales\\_Sonderpadagogisches\\_Konzept\\_181214.pdf](http://edudoc.ch/record/115566/files/Kantonales_Sonderpadagogisches_Konzept_181214.pdf).
- Tessier, D., Shankland, R., Imbert, B. & Muir-Pouille, A. (2017). *Promouvoir la motivation et le bien-être à l'école*. Rapport de recherche d'une étude financée par l'Institut Carnot de l'Éducation Auvergne Rhône-Alpes, et réalisée par le laboratoire SENS et le LIP.
- Theurel, A., Gimbert, F. & Gentaz, E. (2018). Quels sont les bénéfices académiques, cognitifs, socio-émotionnels et psychologiques des interventions basées sur la pleine conscience en milieu scolaire ? Une synthèse des 39 études quantitatives publiées entre 2005 et 2017. *A.N.A.E.*, 154, à paraître.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Wagner, L. & Ruch, W. (2015). Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, 610. DOI : <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>.
- Wang, Y., Xin, T.-T., Liu, X.-H., Zhang, Y., Lu, H.-H. & Zhai, Y.-B. (2012). Mindfulness can reduce automatic responding: Evidences from Stroop task and prospective memory task. *Acta Psychologica Sinica*, 44(9), 1180-1188. DOI : <http://dx.doi.org/10.3724/SP.J.1041.2012.01180>.
- White, M. A. & Waters, L. E. (2015). A case study of "The Good School:" Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76. DOI : <http://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408>.



## RÉSUMÉS

La bienveillance a-t-elle sa place dans l'enseignement ? Cet article propose une définition opérationnelle de la bienveillance dans l'enseignement ainsi qu'une synthèse des recherches montrant les effets bénéfiques d'une telle attitude sur le bien-être des élèves et de leurs apprentissages. Des recherches en psychologie montrent que les émotions à valence négative sont dommageables notamment pour l'attention, la mémorisation, la créativité, la motivation à apprendre et le fonctionnement social. À l'inverse, les émotions à valence positive permettent de mieux apprendre, favorisent la créativité et la résolution de problèmes, ainsi que le bien-être individuel et la qualité des relations sociales. Des travaux ont également mis en évidence qu'un entraînement pratique à la modification du style interactionnel de l'enseignant avec ses élèves était bénéfique pour le bien-être de l'enseignant, des élèves et pour la motivation et la qualité des apprentissages. La bienveillance en contexte scolaire semble donc avoir des effets positifs sur le travail des élèves ainsi que sur le rapport qu'entretiennent les enseignants avec leur activité, ce qui encourage à approfondir les recherches dans ce champ.

Is kindness useful in classroom contexts? This article proposes an operational definition of kindness in school contexts and presents a synthesis of research studies showing its beneficial effects on well-being at school and on learning. Research studies have shown that negative emotions can have negative effects on memory, attention, creativity, motivation to learn and psychosocial functioning. Conversely, positive emotions can enhance learning in classrooms as well as well-being and relationship quality. Studies have also shown that training teachers to modify their interactional style in order to better respond to students' basic psychological needs leads to higher levels of teacher and student well-being and better school performance. Kindness in school contexts can thus be considered as having positive effects on students' and teachers' work. This encourages further research into this field.

## INDEX

**Mots-clés :** bienveillance, climat de classe, théorie de l'autodétermination, compétences émotionnelles, pleine conscience

**Keywords :** well-being, class climate, self-determination theory, emotional competencies, mindfulness

## AUTEURS

**REBECCA SHANKLAND**

MCF Laboratoire LIP/PC2S Univ. Grenoble Alpes, France

**NICOLAS BRESSOUD**

Chargé de cours Haute École Pédagogique du Valais, Suisse

**DAMIEN TESSIER**

MCF Laboratoire SENS, Univ. Grenoble Alpes, France

**PHILIPPE GAY**

Chargé de cours Haute École Pédagogique du Valais, Suisse