

Les conditions du bien-être à l'école

Le bonheur à l'école s'avère être un paramètre déterminant tant pour les élèves que pour les enseignants. Comment le bien-être des élèves conditionne-t-il leur réussite scolaire ? Sur quels leviers les enseignants peuvent-ils s'appuyer pour favoriser ce sentiment chez les élèves et y trouver plus de satisfaction à conduire leur action éducative et pédagogique ?

Auteur

Christophe Marsollier¹

Docteur en sciences de l'éducation

¹ > Christophe Marsollier mène des recherches sur l'éthique de la relation pédagogique. Ses deux derniers ouvrages : *Investir la relation pédagogique*, Chronique sociale, 2012 ; *L'Éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant*, Réseau Canopé, 2016.

Nombreux sont les témoignages, articles, récits et films qui inclinent à considérer qu'en France, l'école n'est plus ce qu'elle était ! Que jamais les dernières générations et celles à venir ne garderont en mémoire les bonheurs d'école qu'ont connus nos aïeux ! Qu'aujourd'hui, l'exercice du métier d'enseignant n'offre plus le bénéfice d'une autorité naturelle mais expose au stress, voire au *burn out*, tant le métier s'est complexifié, au point de devenir, dans certains quartiers, un défi quotidien !

Pas une semaine, pas un mois ne se déroule sans qu'un fait divers ne place un établissement, un enseignant sous le feu d'interrogations. Rares sont les professions exposées aujourd'hui à autant de contraintes que peut l'être celle d'enseignant ! Par ailleurs, jamais le système éducatif n'a été tant questionné, tant réformé, tant soumis à la recherche des moyens de le rendre plus performant.

Pour autant, est-il réaliste de penser qu'élèves et enseignants puissent encore éprouver, au ^{xxi} siècle, un réel bonheur à se retrouver chaque jour en classe ? Certes, aux abords des établissements, les adolescents sont désormais très souvent penchés sur leurs écrans, les yeux et les oreilles régulièrement absorbés par les messages, les images et la musique de leur smartphone. Mais les mêmes rires ponctuent toujours autant leurs interactions et leurs échanges. Si le numérique prend une place de plus en plus grande dans les enseignements et l'environnement de l'école, n'est-ce pas fondamentalement les mêmes émotions, les mêmes aspirations, les mêmes dilemmes qui se trouvent ainsi mis en scène à l'occasion des apprentissages ? Comme en témoignent les analyses des inspecteurs, les atmosphères de classe varient selon les personnalités des enseignants, leurs compétences et leur engagement. Si les connaissances scientifiques en matière de didactique et de pédagogie ont considérablement progressé, leur mise en œuvre



ne relève-t-elle pas toujours et principalement de la capacité à s'adapter aux aléas de la conduite d'un groupe humain et d'exercer une autorité saine et constructive ? Comment peut-on créer les conditions d'un bien-être partagé entre adultes et élèves à l'école ? Quels savoir-faire, quelle expertise, quelles postures l'observation des pratiques professionnelles des enseignants et des comportements des élèves nous conduit-elle à encourager ?

Le climat scolaire, un concept éclairant

Suite à la multiplication des faits de violence dans les années 1990 et leur médiatisation, c'est le développement des travaux de recherche sur le « climat scolaire », notamment ceux de Michel Janosz, Éric Debarbieux, Georges Fotinos, Denise et Gary Gottfredson, qui ont particulièrement contribué à conceptualiser cette notion et prendre la mesure de l'importance du ressenti

des élèves à l'égard de certains faits et de son impact sur leurs résultats scolaires. L'analyse comparée des nombreuses études sur la recherche des facteurs du climat scolaire montre que les relations entre enseignants et élèves, ainsi que celles entre élèves, influencent très significativement le sentiment général qu'éprouvent ces acteurs dans leur rapport à l'école. Bien-être scolaire des élèves et bien-être professionnel des enseignants sont des sentiments intimement liés.

Ainsi, les enquêtes nationales de victimation réalisées en France par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en 2011 puis 2013² en collège et 2015³

2 > Enquête réalisée auprès d'un échantillon de 360 établissements représentatifs au niveau national (France métropolitaine et DOM), publics et privés sous contrat, soit 21 600 collégiens. Cf. *Note d'information* n° 39, novembre 2014 et n° 13-26, novembre 2013 de la DEPP.

3 > Enquête réalisée auprès d'un échantillon de 300 lycées représentatifs au niveau national (France métropolitaine et DOM), des secteurs public et privé sous contrat, soit 30 000 lycéens. Cf. *Note d'information* n° 50, décembre 2015 de la DEPP.

en lycée, ont permis de contredire certaines affirmations sur la dégradation du climat scolaire et de montrer, tout d'abord, que la grande majorité des collégiens et des lycéens connaissent un certain bonheur à venir apprendre dans leur établissement puisqu'ils sont respectivement 93 et 94 % à dire « se sentir bien dans leur établissement » et à percevoir très positivement le climat scolaire. En outre, ces travaux ont montré que la violence existante, plus fréquente en collège qu'au lycée, se manifeste insidieusement et principalement sous formes de microviolences : insultes (57 % en collège et 22 % en lycée), vols de fournitures (47 % en collège et 33 % en lycée), surnoms désagréables (39 % en collège et 29 % en lycée) et mises à l'écart (37 % en collège et 31 % en lycée). Or, ces victimations se révèlent être principalement de nature relationnelle : surnom méchant (38,9 %) ; bousculade (36,5 %) ; mise à l'écart (32 %) ; moquerie vis-à-vis de la bonne conduite en classe (29,1 %),

etc. Un nombre important d'entre elles mettent en jeu des discriminations : par rapport à l'origine ethnique, à la couleur de peau, au nom, au comportement en classe. Elles rappellent que les tensions entre élèves trouvent leur ancrage dans le rapport à l'altérité, tout particulièrement dans la non-acceptation de la différence et plus largement, dans la construction identitaire et les valeurs qui la fondent.

L'appréciation de la violence ressentie par les élèves nécessite, d'une part, de distinguer le harcèlement et la violence observés par l'élève sur des camarades et, d'autre part, de considérer les normes prescriptives dans l'établissement, c'est-à-dire ce qui serait jugé comme normal par une partie des élèves en termes de violence. Dans cette perspective, une précaution supplémentaire doit consister à distinguer les normes de violence agressive (normes relatives à l'agression d'autres élèves) et les normes de violence défensive (normes relatives à la défense des autres élèves)⁴. Dialoguer avec les élèves afin d'évaluer et d'accompagner leur mal-être peut s'avérer

vain lorsqu'aucun effort d'objectivation des normes de violence ne permet de dresser au préalable le tableau des habitudes comportementales qui se sont installées avec le temps dans un groupe d'élèves, un

établissement ou un quartier. Ainsi est-il surprenant de constater combien peuvent se banaliser dans un établissement des violences telles que les insultes, les discriminations, qui affectent considérablement le bonheur des élèves sans qu'aucun membre de l'équipe éducative n'ait le courage de soulever le problème et d'amener

à rechercher les moyens collectifs d'y mettre un terme.

Trois entraves au bien-être des élèves

Dans la vie des élèves, trois phénomènes très prégnants, au sujet desquels les adolescents ne se confient pas aisément, méritent qu'on leur accorde une attention particulière au regard de leurs enjeux en termes de bien-être des adolescents et de réussite scolaire.

Le sentiment d'injustice

Il s'agit tout d'abord du sentiment d'injustice ressenti à l'école par un tiers des élèves. D'après les enquêtes DEPP, globalement, deux élèves sur trois seulement considèrent que « les punitions données sont très ou plutôt justes » (67,5 % en collège, en 2013 et 70,1 % en lycée, en 2015). Ces résultats rejoignent ceux produits par les enquêtes PISA de 2003 (70 %) et SOCRATES⁵ de 2006 (67 %) au sujet de la justice ressentie par les élèves dans « la manière dont ils sont traités par la plupart de leurs professeurs ». La justice, considérée par les psychologues comme le sentiment à fleur de peau des adolescents, conditionne particulièrement leur bien-être et leur motivation à soutenir dans la durée leur engagement dans une tâche, une activité d'apprentissage, et à faire preuve de résilience face aux difficultés et aux obstacles qu'ils rencontrent. Nombreux sont les parents, les enseignants et les éducateurs qui peuvent témoigner des émotions très vives de colère, de tristesse, voire de dégoût, éprouvées par un jeune à la suite d'un fait, d'une décision, d'une remarque, d'une évaluation vécue comme injuste. La manière dont il vit

une situation, interprète une parole, un regard, reste étroitement liée à son histoire personnelle, aux normes et aux représentations qu'il s'est construites au gré de ses expériences personnelles. C'est pourquoi, comme nous le développerons plus loin, au cœur de la professionnalité d'un enseignant, d'un CPE, d'un chef d'établissement, cette question permanente de la recherche de la décision, de l'intervention la plus juste pour l'élève occupe une place centrale qui engage une responsabilité morale permanente.

Les cyberviolences

Un deuxième phénomène mérite une vigilance régulière dans les collèges et les lycées, ce sont les cyberviolences, dont la fréquence est en nette augmentation depuis cinq ans d'après les résultats des enquêtes DEPP (9 % en 2011 ; 14 % en 2013 et 18 % en 2015) et dont sont plus particulièrement victimes les adolescentes, puisque 21 % d'entre elles déclarent avoir connu au moins une cyberviolence contre seulement 15 % des garçons. Ces comportements violents se manifestent sous différentes formes sur les réseaux sociaux : harcèlement, humiliation publique en ligne, agression verbale. La cyberviolence concerne beaucoup plus fréquemment les élèves en situation de harcèlement. Elle s'accompagne souvent également d'une perception dégradée du climat scolaire et d'une démotivation chez les élèves qui en sont victimes : 38 % ressentent l'établissement comme violent (près de 18 points de plus que l'ensemble des collégiens) ; 17 % estiment que leurs relations avec les enseignants sont marquées par l'agressivité (contre 10 % en moyenne) ; 17 % déclarent ne pas s'être rendus au collège par peur de la violence (contre 6 % en moyenne)⁶.

Au-delà de la perte de temps et des tensions que peuvent occasionner chez les adolescents les agressions

La cyberviolence s'accompagne souvent d'une perception dégradée du climat scolaire

4 > Rapport au ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports sur la médiation sociale face à la violence scolaire, Y. Algan, N. Guyon, E. Huillery, 2015.

5 > Programme européen réalisé par les chercheurs en sciences de l'éducation de York, Dijon, Rome, Prague et Mons.

6 > Note d'information n° 39, novembre 2014 et n° 13-26, novembre 2013 de la DEPP.

sur les réseaux sociaux, elles ajoutent tout d'abord au stress vécu très souvent dans le rapport à l'école une anxiété supplémentaire qui déborde la vie scolaire des jeunes. Ces formes de violences peuvent porter atteinte à l'intégrité physique et morale, à la dignité de la personne et à l'estime de soi, et engendrer un profond mal-être identitaire, des états dépressifs, de décrochage scolaire, voire pousser les jeunes les plus vulnérables au suicide. Le rapport de l'Onu, paru le 24 septembre 2015, sur la cyberviolence⁷ révèle que près des trois quarts des femmes qui utilisent l'Internet ont déjà été confrontées d'une manière ou d'une autre à des violences en ligne. Les enjeux de la sensibilisation et de la prévention dès le cycle 3 de l'école élémentaire et poursuivie au collège sont donc majeurs, non seulement pour préserver le bien-être des élèves et lutter contre les nouvelles formes de harcèlement, mais aussi pour promouvoir les usages éthiques de l'Internet.

La censure entre élèves

Il est enfin un troisième phénomène qui a sans doute toujours existé dans les établissements scolaires mais s'est beaucoup développé ces dernières années puisqu'il touche près d'un collégien sur trois (DEPP, 2014) : ce sont les moqueries d'un ou quelques élèves à l'endroit d'un camarade qui montre son intérêt à l'égard du cours, en répondant, par exemple, aux sollicitations de l'enseignant. La violence symbolique que représente la censure – souvent doublée d'un chantage – et donc « la loi » imposée arbitrairement et injustement par un élève ou un groupe vis-à-vis de celui ou de ceux qui manifestent leur motivation intrinsèque pour le savoir enseigné, tient aux sentiments de frustration, d'injustice, d'insécurité, voire d'exclusion

que peuvent éprouver les jeunes qui en sont victimes. Le jeu, qui parfois s'installe à l'insu de l'enseignant, accroît la violence ressentie. L'impasse ou l'impuissance dans laquelle se trouvent ainsi enfermés certains adolescents rendus vulnérables par leur incapacité de se défendre verbalement ou physiquement, se double d'une insécurité et parfois d'un isolement qui peuvent les plonger dans des formes de dépression ou de décrochage scolaire. Il convient de déplorer que des enseignants sous-estiment l'impact psychologique de ce type de fait et ne sachent pas réagir à temps de manière constructive pour mettre un terme à la violence, voire à l'omerta qui s'est parfois installée. L'expérience montre qu'un simple débat ouvert sur ce sujet, lors de l'heure de vie de classe, suffit très souvent à faire disparaître définitivement ce type de méfait qui nuit au climat de classe et introduit des clivages néfastes au bien-être de tous, élèves et enseignants.

Rester attentif aux besoins des élèves

L'intensité avec laquelle se manifestent les réactions d'opposition, de repli de certains élèves souligne combien l'absence de respect des besoins psychiques les plus fondamentaux d'un élève peut rapidement affecter son rapport à l'enseignant, son rapport au savoir et, plus largement, à l'école. Les psychologues humanistes Carl Rogers, Thomas Gordon puis Marshall Rosenberg ont clairement montré la place déterminante qu'occupe la satisfaction des besoins fondamentaux dans l'équilibre psychologique, la performance au travail, la créativité et l'épanouissement personnel des adultes et des jeunes. Ainsi, se sentir sécurisé vis-à-vis des difficultés d'apprentissage rencontrées ; être reconnu dans ses efforts,

être considéré pour ce que l'on a produit et ne jamais craindre d'être jugé en tant que personne pour ce que l'on est socialement, physiquement ; savoir que l'on peut être aidé en cas de demande ; être accompagné dans son cheminement ; bénéficier de la liberté de pouvoir s'exprimer et des conditions permettant de s'autonomiser ; s'autodéterminer dans ses choix d'orientation, n'est-ce pas là l'aspiration inconsciente de tout élève qui vient pour se former et trouver à l'école l'environnement propice à son bien-être et à sa réussite scolaire ?

Nombreux sont les professeurs des écoles qui, sans nécessairement avoir été formés à la psychologie humaniste, savent naturellement inscrire leurs décisions et leurs actes professionnels dans une attention aux besoins des élèves, tant l'immersion que leur offre l'exclusivité de la relation pédagogique à l'école primaire les conduit, d'une part, à bien connaître les élèves et, d'autre part, à disposer d'un temps suffisant pour partager des moments informels et ainsi provoquer une véritable rencontre avec l'enfant. Sans doute, les conditions d'enseignement au collège et au lycée, en termes de découpage de la journée et de la semaine, la multiplication des professeurs, mais aussi les difficultés plus grandes de gestion des groupes d'adolescents et de leur hétérogénéité, et d'exercice de l'autorité ne permettent-elles pas aussi facilement de répondre aux besoins des élèves. De plus en plus d'enseignants du primaire et du collège proposent aux élèves, lorsque le climat de classe n'est pas favorable à l'écoute mutuelle, des petits exercices de reconcentration, de recentrage corporel ou de relaxation visant à leur permettre de développer la connaissance d'eux-mêmes et de favoriser leur bien-être en classe (exemple : les « classes bien-être » expérimentées avec succès au collège Joliot-Curie de Fontenay-sous-Bois

⁷ > Rapport rendu par la « Commission des Nations unies sur le large bande » et rendu public le 24 septembre 2015.

depuis septembre 2014). Par ailleurs, prendre régulièrement le temps après un cours d'aller vers un élève et de s'ouvrir à ses questions, aux conditions dans lesquelles il travaille chez lui ; accorder un peu d'écoute à ceux qui donnent des signes d'isolement, de repli ou d'opposition à l'égard de leurs camarades ou des enseignements ne relève-t-il pas de l'éthique professionnelle qui devrait animer tout enseignant ?

Renforcer la résilience des plus vulnérables

L'adolescence est une période de grande vulnérabilité médico-psycho-sociale et de tensions, durant

laquelle un jeune doit non seulement apprendre à se connaître lui-même et acquérir des compétences psychosociales lui permettant de construire des relations sociales épanouissantes, mais aussi renforcer son estime de lui-même et déterminer progressivement son

orientation professionnelle. Dans son cheminement scolaire, social et psycho-affectif, ses désirs, ses aspirations et ses expériences personnelles l'amènent naturellement à rencontrer des obstacles et des résistances qui sollicitent sa résilience, cette capacité à rebondir et à vaincre l'adversité ou une situation de risque.

Or, comme l'a bien montré dans ses recherches Emmy Werner⁸, en

8 > Professeur de développement de la personne et psychologue pour enfants à l'université de Californie. Cf. E. Werner et R. Smith, *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*, Ithaca/Londres, Cornell University Press, 1992.

suivant pendant trente ans, sur l'île de Kauai à Hawaii, une cohorte de 700 enfants vulnérables, nés en 1955, qui ont grandi sans famille et ont été agressés physiquement et sexuellement, 28 % d'entre eux sont devenus des adultes épanouis et compétents. Il s'avère que ces personnes sont celles qui disposaient de la bienveillance d'au moins un enseignant, au point que certaines d'entre elles faisaient de leur école « un deuxième chez-soi ». C'est dire combien l'attention, le soin, le cœur avec lesquels des adultes peuvent donner de leur présence, de leur écoute et de leur confiance peuvent se révéler déterminants non seulement pour le bien-être quotidien des élèves et leur réussite, mais aussi pour leur accomplissement personnel et le déroulement futur de leur histoire de vie.

Considérer la résilience comme une compétence à développer et renforcer chez les élèves participe de cette conscience, de cette présence d'esprit qui rend capital le soutien quotidien qu'offrent certains enseignants, CPE, infirmières ou ces « acteurs de l'ombre » que représentent les ATSEM, les assistants d'éducation et les AESH⁹. C'est dans cette perspective que se multiplient dans les établissements scolaires des projets de renforcement de la résilience chez les élèves (dispositif SPARK¹⁰ au collège REP+

9 > Assistants des élèves en situation de handicap (anciennement nommés AVS : auxiliaire de vie scolaire).

10 > Le programme SPARK (Situation, Perception, Auto-pilot [« pilote automatique »], Reaction & Knowledge [« connaissance/apprentissage »]) a été élaboré par deux psychologues, Ilona Boniwell et Lucy Ryan, en se fondant principalement sur des recherches dans quatre domaines : les thérapies cognitivo-comportementales, la psychologie positive, la résilience et la croissance post-traumatique. Ce programme enseigne, de manière ludique et facile à comprendre, les conséquences qui peuvent découler de la perception particulière que chacun d'entre nous peut avoir d'une situation stressante de la vie ordinaire et propose différents moyens de remédier à celles qui sont indésirables.

des Tamarins à Saint-Pierre, à la Réunion et dispositif STRONG¹¹ mis en œuvre dans trois collèges d'Ille-et-Vilaine : Cleunay et Villejean à Rennes, Cité scolaire Beaumont à Redon).

Le bonheur de la majorité des élèves tient assurément à la qualité générale des conditions d'accueil offertes par les équipes éducatives et des enseignements, dans leurs aspects didactiques (le soin apporté par la majorité des enseignants à choisir des supports d'apprentissage stimulants et variés) et pédagogiques (des pratiques de plus en plus différenciées, respectueuses des rythmes et des difficultés des élèves). Ces éléments figurent au premier rang des facteurs d'épanouissement scolaire. Cependant, pour les jeunes traversant des périodes de grande vulnérabilité, la qualité de la relation que développent certains adultes constitue véritablement une bouée de sauvetage, voire un tremplin par rapport aux difficiles conditions économiques, sociales ou affectives dans lesquelles ils grandissent, aux inquiétudes ou aux angoisses qu'elles soulèvent chez eux et aux risques de décrochage scolaire auxquels ils se trouvent ainsi exposés.

La recherche d'une qualité de la communication...

Les métiers de l'éducation sont des métiers de l'intervention, au sens où leur exercice quotidien réclame de procéder à des microdécisions

11 > STRONG (Supportive Tools for Resilient, Open-minded and Non-violent Grass root work in schools [« Outils de support pour un travail sur la résilience, l'ouverture d'esprit et la non-violence dans les collèges »]) est le nom d'un programme de recherche européen conduit en France par Patrick Lecaplain, sociologue, chercheur et formateur (AFPE, ARCADES Formation & IRTS de Bretagne) et Christophe Moreau, sociologue, directeur de Jeudevi, chercheur associé (CIAPHIS/Université Rennes 2).

fréquentes qui interviennent dans le cheminement des élèves. Favoriser le bien-être des élèves par la relation éducative et pédagogique suppose de conjuguer habilement trois axes de professionnalité, notamment lors des phases d'intervention.

Sur le plan cognitif, la construction de représentations justes sur les acquis et les besoins des élèves, notamment des plus fragiles d'entre eux, requiert une connaissance fine et donc un repérage des difficultés qu'ils rencontrent. Parvenir à susciter et entretenir leur motivation à apprendre suppose notamment de la part de l'enseignant qu'il s'appuie sur son empathie cognitive pour anticiper les obstacles, apprécier les progrès réalisés et adapter la conduite de ses interventions, ses choix didactiques et son éventuelle aide pédagogique.

Sur le plan émotionnel, la prise en compte et l'accompagnement des résistances, des peurs et la reconnaissance des efforts mobilisent un domaine de compétence qui engage une vigilance à l'égard de sa propre réactivité et des conséquences émotionnelles chez les élèves. Elle mobilise une autre forme d'empathie, celle qui consiste à ressentir, voire à anticiper, les émotions agréables ou désagréables que peuvent éprouver les élèves. Or, c'est devant les résistances des élèves et les obstacles que rencontrent les équipes éducatives que se révèlent leur expertise et les valeurs qui la portent. Trouver la posture la mieux adaptée au regard des enjeux à long terme d'une décision (exemple : adoption d'une démarche de justice « restaurative » suite à une agression) amène nécessairement un acteur à s'interroger sur la portée éthique de ses actes à travers ces deux questions centrales : « Qu'est-il juste que je décide pour cet élève ? » ; « Comment puis-je agir au mieux ? » Prendre une décision juste suppose d'être d'abord en mesure d'analyser (le cognitif) les

besoins du groupe, voire d'un ou plusieurs élèves en particulier, et donc d'aller « du côté de l'autre¹² », tout en ne négligeant pas ce qu'il ressent (l'émotionnel).

C'est à travers l'axe de professionnalité le plus visible, celui de la communication, que s'accomplit, par les mots choisis (le verbal), les gestes, l'attitude et les regards manifestés (le non-verbal) et surtout le ton employé (le para-verbal), la mise en œuvre des choix cognitifs et se manifeste la sensibilité émotionnelle de l'enseignant. La pédagogie n'est pas une science exacte mais plutôt un art, celui de combiner l'analyse des besoins de l'élève et l'adoption des démarches appropriées à la nature des connaissances et des compétences. La recherche de la posture la plus juste pour l'élève, dans ce qu'il est de singulier, réclame donc d'ouvrir régulièrement un espace de réflexion (parfois très fugace), une aire de questionnement et de délibération sur la conduite la meilleure pour le bien de l'élève, une attention au particulier.

... une invitation à conjuguer des vertus professionnelles

Dans un métier où le plaisir de transmettre un savoir, une passion à un groupe expose régulièrement à des dilemmes (Comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité ? Comment impliquer les élèves sans les priver du droit de bavarder ? Comment faire entrer la vie dans l'école sans attenter à la sphère intime des élèves et des familles ? Comment ménager une certaine équité sans blesser les uns et faire violence aux

autres ?¹³), la capacité à susciter la joie d'apprendre chez les élèves repose beaucoup sur la maîtrise de la communication. Celle-ci engage la recherche d'équilibres multiples entre des vertus essentielles pour le bien-être des élèves à l'école :

> prendre appui sur les erreurs commises tout en ne jugeant pas la personne de l'élève mais seulement ce qu'il a produit ;

> formuler une parole de renforcement positive pour l'encourager tout en sachant le laisser se confronter suffisamment longtemps à la difficulté rencontrée ;

> exprimer une sincère considération à l'égard de l'effort accompli et exiger de la persévérance.

C'est au prix de ces habiletés et de la vigilance qu'elles réclament que la joie de pouvoir créer des conditions d'échange où chacun se respecte mutuellement, que le bonheur d'observer les progrès accomplis par des élèves exposés au décrochage scolaire, que le plaisir d'éveiller la curiosité d'un groupe et de pouvoir susciter une véritable rencontre avec un auteur ou une découverte scientifique sont rendus accessibles à ceux qui ont choisi de faire de l'enseignement leur métier. La disponibilité et la qualité de la présence à soi-même et aux élèves nécessaires pour parvenir à multiplier ces moments de partage relèvent d'un savoir-faire et d'une générosité dans l'engagement et d'une capacité à donner de son temps et de sa bienveillance sans compter. Sans doute est-il un devoir, pour tous les acteurs qui parviennent à vivre une telle qualité de relation avec les élèves, de témoigner avec simplicité et spontanéité de leur confiance et de leurs réussites auprès des collègues qui doutent et des nouvelles générations qui embrassent le métier. ●

12 > P. Meirieu, *Le Choix d'éduquer*, ESF éditeur, 1991.

13 > P. Perrenoud, « Onze dilemmes de la communication », *Cahiers pédagogiques*, n° 326, 1994, p. 13-18.