

## Enseigner est un don

Rathlef, L.

Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits*

### Editeur

Université de Fribourg, Laboratoire PAA

### URI

<https://labopaa.com/project/chapitre-12>

### Résumé

*Le mythe selon lequel enseigner est un don persiste dans la culture populaire, malgré l'absence de preuves scientifiques à l'appui. Cette croyance limite la valorisation du métier d'enseignant·e et minimise l'importance de la formation requise pour l'exercer. Étant considéré comme un don, l'enseignement est souvent perçu comme nécessitant simplement une maîtrise du contenu à enseigner. Les recherches contredisent cette conception en soulignant l'importance des compétences pédagogiques et du développement professionnel continu. En effet, plusieurs études démontrent que, pour enseigner, il faut suivre des formations même pour toutes ces pratiques qui semblent naturelles et innées, comme attirer l'attention des élèves. Perpétuer ce mythe peut entraîner une sous-qualification du corps enseignant et des débats sur l'importance de la formation; il est donc crucial de reconnaître que l'enseignement s'apprend et n'est pas simplement un don. Il est ainsi essentiel de concentrer les efforts sur l'opinion publique afin de sensibiliser davantage la population à la complexité de la formation et au temps nécessaire pour devenir enseignant·e. De plus, il est nécessaire d'approfondir les recherches scientifiques pour explorer les perceptions réelles du mythe et pour trouver des solutions concrètes afin de le contrer.*

### Citer ce chapitre

Rathlef, L. (2024). Enseigner est un don. Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits* (Labo PAA, p. 73-77).

<https://labopaa.com/project/chapitre-12>

## **Chapitre 12**

### **Enseigner est un don**

**Lea Rathlef**

#### **Résumé**

Le mythe selon lequel enseigner est un don persiste dans la culture populaire, malgré l'absence de preuves scientifiques à l'appui. Cette croyance limite la valorisation du métier d'enseignant·e et minimise l'importance de la formation requise pour l'exercer. Étant considéré comme un don, l'enseignement est souvent perçu comme nécessitant simplement une maîtrise du contenu à enseigner. Les recherches contredisent cette conception en soulignant l'importance des compétences pédagogiques et du développement professionnel continu. En effet, plusieurs études démontrent que, pour enseigner, il faut suivre des formations même pour toutes ces pratiques qui semblent naturelles et innées, comme attirer l'attention des élèves. Perpétuer ce mythe peut entraîner une sous-qualification du corps enseignant et des débats sur l'importance de la formation; il est donc crucial de reconnaître que l'enseignement s'apprend et n'est pas simplement un don. Il est ainsi essentiel de concentrer les efforts sur l'opinion publique afin de sensibiliser davantage la population à la complexité de la formation et au temps nécessaire pour devenir enseignant·e. De plus, il est nécessaire d'approfondir les recherches scientifiques pour explorer les perceptions réelles du mythe et pour trouver des solutions concrètes afin de le contrer.

#### **Description du mythe**

Dans le contexte de l'éducation et de la formation, il existe un mythe répandu selon lequel enseigner est un don (Collectif Didactique pour enseigner, 2020). Bien que la littérature ne fournisse pas de textes scientifiques soutenant cette perspective, il est assez courant de rencontrer un public qui adhère fermement à ce mythe. Ainsi, cette croyance persiste dans l'opinion publique, nourrit les débats politiques et se propage parmi les familles, les élèves et parfois même au sein du corps enseignant lui-même. Selon cette croyance, la capacité d'enseigner ne peut pas être développée par une formation professionnelle, mais est plutôt un talent naturel, un don inné et ineffable (Ginestié, 2014).

Ainsi, il y aurait deux catégories de personnes : celles qui possèdent naturellement le don d'enseigner et celles qui ne le possèdent pas. Les individus qui n'ont pas reçu ce don ne seraient pas en mesure d'enseigner ni d'acquérir les compétences nécessaires pour le faire. On naîtrait donc enseignant·e; on ne le deviendrait pas. Selon cette conception, pour transmettre des connaissances (p. ex., dans des disciplines telles que l'histoire, les langues, les mathématiques) ou des compétences (p. ex., la lecture et la musique), il suffirait de posséder ces connaissances ou compétences (Maulini, 1998).

## **Pour quelle(s) raison(s) ce mythe existe-t-il?**

La question de l'origine et de l'évolution de ce mythe est complexe, car peu de recherches se sont arrêtées sur le sujet. Dans le contexte éducatif, les mythes, également connus sous le nom de « fausses croyances », sont souvent utilisés pour discréditer des idées ou des pratiques peu familières (Collectif Didactique pour enseigner, 2020). En effet, la profession d'enseignant·e a longtemps été discréditée et continue à manquer de la reconnaissance qu'elle mérite (Gauthier, 2007). Cela pourrait être lié au mythe selon lequel l'enseignement est un don, une croyance qui découle peut-être d'une sous-estimation de l'effort et de la formation nécessaires pour exercer ce métier. Lorsqu'on discute des qualités des enseignant·e·s, on a souvent tendance à se concentrer uniquement sur les caractéristiques personnelles, en ignorant le rôle crucial de l'étude et de la méthode, ce qui contribue à renforcer l'idée centrale du mythe (Cumming et Owen, 2001). Le mythe est souvent accompagné de la croyance erronée selon laquelle avoir une connaissance du contenu à enseigner suffit pour pratiquer la profession (Collectif Didactique pour enseigner, 2020).

## **Pourquoi ce mythe est-il erroné?**

Vérifier la validité de ce mythe est complexe, car il est difficile de comprendre dans quelle mesure une action est imputable à un don, plutôt qu'à l'étude et à l'apprentissage. Cependant, il est possible de mettre en évidence des études qui réfutent l'idée que l'enseignement est un don, soulignant au contraire que cette activité est avant tout une pratique qui peut être apprise.

Nous présenterons trois principaux arguments qui remettent en question le mythe. D'abord, nous démontrerons que la simple connaissance de la matière à enseigner n'est pas suffisante pour devenir enseignant·e. Ensuite, nous expliquerons que même les qualités qui semblent naturelles peuvent être acquises par l'apprentissage. Enfin, nous soutiendrons que les qualités personnelles sont importantes, mais qu'on ne peut pas se limiter à celles-ci.

Selon l'idée que l'enseignement est un don, une bonne maîtrise du sujet à enseigner serait la seule condition préalable à l'enseignement, car tout le reste se déroulerait ensuite de manière naturelle et spontanée (Maulini, 1998). Ginestíe (2014) remet en question ce concept commun en affirmant que la capacité d'enseigner n'est pas un don, mais plutôt une compétence professionnelle qui nécessite un programme de formation initiale adéquat et un développement professionnel continu.

Selon cette perspective, l'enseignement est considéré comme un métier qui peut être appris et perfectionné avec le temps. Pour soutenir cette idée, Ginestíe (2014) souligne que le rôle de l'enseignant·e comprend diverses responsabilités. Le corps enseignant est composé de personnes chargées de la conception, de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation des situations d'enseignement. Par conséquent, il ne peut pas se fier exclusivement à un sixième sens inné. Au contraire, il doit posséder une vaste gamme de connaissances dans des domaines tels que la pédagogie, la didactique, la psychologie et la sociologie de l'éducation pour accomplir efficacement son travail.

Selon Grossman (1990), quatre grands domaines constituent la base des compétences professionnelles nécessaires pour enseigner : les compétences pédagogiques générales, la maîtrise des sujets disciplinaires, la compréhension du contexte et l'expertise pédagogique spécifique à chaque discipline. Cette dernière compétence est fondée à la fois sur une solide compréhension des méthodologies pédagogiques générales et sur une maîtrise du sujet. En d'autres termes, pour être un·e enseignant·e efficace, il est nécessaire de posséder une excellente connaissance du sujet enseigné, mais celle-ci doit être intégrée à la théorie pédagogique (Diagne, 2021).

Il est donc évident que, pour enseigner, il est indispensable de posséder une base de connaissances solide et très large. Parmi celles-ci, on trouve les théories de l'enseignement et les approches spécifiques

pour différents contextes éducatifs ainsi qu'une excellente compréhension des stratégies d'apprentissage et de la motivation des élèves.

La connaissance du contexte d'enseignement est également importante. L'enseignant·e doit être conscient·e de la manière dont les variables environnementales, telles que la disponibilité des ressources, la taille de la classe et le niveau socioéconomique des élèves, peuvent influencer le processus d'apprentissage. Ces compétences, intégrées ensemble, sont essentielles pour un enseignement efficace et pour garantir un apprentissage significatif de la part des élèves (Diagne, 2021). Pour développer la diversité des compétences nécessaires pour enseigner, une formation initiale et continue est nécessaire (Ginestí, 2014).

En général, enseigner représente une tâche complexe et vaste. Au-delà de la transmission des connaissances, cela implique la gestion des relations interpersonnelles, la planification, l'évaluation et de nombreux autres aspects qui façonnent le parcours éducatif des élèves. Il est essentiel que l'enseignant·e soit adéquatement préparé·e pour relever ces défis. Il est aussi important de souligner que, même si certaines compétences peuvent sembler innées, ce sont en réalité des compétences qui peuvent être apprises (Collectif Didactique pour enseigner, 2020). En effet, c'est un autre aspect qui peut contribuer à démontrer que l'enseignement n'est pas simplement un don. Pour renforcer cette hypothèse, voici deux exemples pour soutenir ces affirmations.

Si l'on examine les multiples responsabilités qui incombent aux enseignant·e·s, l'une des plus cruciales est d'attirer et de maintenir l'attention des élèves. Souvent, cet aspect est considéré comme une caractéristique distinctive d'un enseignement de qualité, attribuée principalement à une sorte de talent naturel de l'enseignant·e (Collectif Didactique pour enseigner, 2020). En même temps, on présume que l'attention des élèves dépend de leur volonté de se concentrer et qu'elle est rarement influencée par des stratégies et par des choix pris par l'enseignant·e dans des situations d'apprentissage. Au contraire, dans la littérature, on souhaite démontrer que les enseignant·e·s peuvent apprendre efficacement à gérer les situations d'apprentissage pour captiver et maintenir l'attention de la classe en créant des contextes stimulants, en employant des stratégies pédagogiques efficaces et en construisant des relations significatives avec les élèves (Collectif Didactique pour enseigner, 2020). Cela implique une réflexion approfondie et une étude attentive sur la manière dont les élèves apprennent et interagissent avec les supports pédagogiques, ainsi qu'une adaptation continue aux besoins individuels et de groupe. Cette approche montre qu'il n'est pas correct de se limiter à penser qu'un·e enseignant·e qui parvient à attirer l'attention de ses élèves le fait uniquement grâce à sa qualité innée. Au contraire, derrière cette qualité pédagogique se trouvent des théories, des pratiques et des stratégies qui peuvent être apprises.

Le second exemple d'élément crucial qui exige des compétences spécifiques de la part de l'enseignant·e, est l'évaluation des compétences des élèves. Cet outil joue un rôle essentiel dans la promotion de la progression de l'apprentissage individuel et dans la compréhension des défis auxquels les élèves font face tout au long de leur parcours éducatif (Gérard, 2013). L'objectif de l'évaluation est d'améliorer, de corriger ou de réorienter le cheminement de l'élève. Cet aspect si crucial du processus de formation des élèves et de l'enseignement nécessite une approche qui intègre des pratiques étudiées et éprouvées. En effet, pour mener une évaluation formative efficace, les enseignant·e·s doivent développer un ensemble de compétences fondamentales. Celles-ci comprennent la capacité de planifier des stratégies ciblées pour évaluer les apprentissages des élèves et d'intervenir de manière formative. De plus, il est essentiel d'adapter l'enseignement en temps réel en réponse aux besoins des élèves et de créer un environnement d'apprentissage inclusif. Le corps enseignant doit également être capable de communiquer efficacement avec les élèves, les parents et d'autres acteurs et actrices impliqués dans l'évaluation. Enfin, il est crucial d'appliquer les principes pédagogiques pour prendre des décisions éclairées sur les modes d'évaluation (Gérard, 2013). L'activité d'évaluation revêt donc une importance fondamentale et ne peut pas être laissée au hasard ni à des pratiques trop personnelles qui ne respectent pas une approche étudiée. Cette compétence peut être apprise.

Pour conclure, nous soutenons l'importance des valeurs et des qualités personnelles ainsi que de la méthode et de la formation. Lorsqu'on examine les qualités d'un·e enseignant·e, il est fréquent de mettre

l'accent sur des caractéristiques personnelles telles que la sensibilité et la créativité, supposant que ce sont ces attributs qui contribuent à la qualité de l'enseignement (Ginestié, 2014). Sans aucun doute, l'enseignement est une profession liée à la sphère sociale, où des caractéristiques telles que l'empathie et la sensibilité jouent un rôle crucial dans les relations avec les élèves et dans la réussite de la profession elle-même. Il est donc fondamental de reconnaître et de valoriser ces dimensions dans le contexte de l'enseignement. De plus, ces qualités sont largement appréciées par les élèves, qui identifient souvent des caractéristiques telles que l'altruisme, la passion et la capacité à être sympathique lorsqu'ils décrivent un·e enseignant·e de qualité (Maulini, 1998).

Cependant, bien que ces caractéristiques soient indubitablement importantes dans le domaine de l'enseignement, se concentrer exclusivement sur celles-ci peut être risqué, car on pourrait négliger le dur labeur et l'engagement nécessaires pour exceller dans cette profession. Il est donc tout aussi crucial de ne pas sous-estimer la valeur du travail constant ainsi que de la formation continue et professionnelle de l'enseignant·e. Il est nécessaire d'adopter une vision plus large de la profession : un·e enseignant·e ne diffère pas d'un·e athlète ou d'un·e artiste, car derrière leur compétence et leur talent indéniable se cachent de nombreuses heures d'engagement, de pratique et de formation. Même si certaines compétences peuvent sembler naturelles, ne nous trompons pas : devenir un·e enseignant·e compétent·e ne se fait pas simplement en s'immergeant dans l'environnement scolaire. Il faut de la détermination, de la réflexion, de la pratique et beaucoup d'étude (Maulini, 1998).

### **Quels sont les problèmes engendrés par ce mythe?**

Un des aspects cruciaux concernant le rôle de l'enseignant·e est le malentendu relatif à la sous-estimation de sa valeur : si persiste l'idée que l'enseignement est uniquement un don inné, les enseignant·e·s pourraient avoir du mal à abandonner l'opinion réductrice de leur profession. Le corps enseignant aura du mal à se transformer dans l'opinion publique en tant que personnes professionnelles formées, soumises à des évaluations rigoureuses, engagées dans des parcours de formation continue et exerçant avec rigueur professionnelle (Liessmann, 2020).

D'ailleurs, la formation du corps enseignant suscite de nombreux débats, et la perpétuation de ce mythe exerce une influence négative sur ces discussions : seule une fraction de la population reconnaît l'importance d'un niveau élevé de qualification. Certaines opinions plus sceptiques vont même jusqu'à suggérer que la formation pourrait être superflue (Guibert et Troger, 2012). En Suisse, particulièrement dans le canton de Genève, un débat animé tourne autour de la réduction d'une année de la formation des enseignant·e·s. Ce canton, le seul francophone à avoir un cursus de quatre ans, soulève des questions politiques sur la pertinence d'un bachelor pour « torcher des fesses » (RTS, 2024, paragr. 5). Cette perspective témoigne d'un manque de respect envers la profession, représentant ainsi un risque pour sa valorisation et pour la qualité de l'enseignement, qui pourrait en souffrir si l'on considère la formation comme superflue.

La perception négative courante de la profession peut également influencer les parents, qui transmettent souvent leurs jugements à leur enfant. Ces impacts peuvent se refléter dans l'image que les élèves ont de leur enseignant·e, contribuant ainsi à une attitude peu respectueuse de toute la famille envers ces derniers. Pour établir une communication efficace avec les familles et les élèves, il est crucial de reconnaître et de respecter le professionnalisme du corps enseignant (Fernandes do Vale et Maciel, 2018).

Enfin, même certain·e·s professionnel·le·s pourraient avoir une perspective qui s'aligne avec ce mythe, ce qui pourrait conduire un nombre de personnes à préférer se fier exclusivement à leur don et à leurs qualités innées, plutôt qu'aux connaissances scientifiques acquises par le biais de la formation, qu'elle soit initiale ou continue. Par conséquent, on pourrait constater une variabilité notable dans l'adoption des stratégies pédagogiques, qui peuvent être excellentes, mais aussi partiellement erronées ou même contre-productives (Gauthier, 2007).

## Pistes de réflexion pour contrer le mythe et pour l'explorer

Étant donné que l'idée du don de l'enseignement est largement répandue dans l'opinion publique, il est essentiel de se concentrer sur des approches qui touchent un large public pour déconstruire ce mythe. Les médias traditionnels et les réseaux sociaux pourraient servir à sensibiliser le public et à créer des espaces de partage où les personnes impliquées dans l'éducation pourraient partager leurs expériences professionnelles et éducatives. Ces plateformes devraient être ouvertes non seulement aux parents et autres parties prenantes, mais aussi aux professionnel·le·s de l'éducation afin de favoriser leur apprentissage ainsi que l'échange des méthodes et des stratégies pédagogiques acquises lors de leur formation. Mettre en avant les réussites des enseignant·e·s qui ont bénéficié d'une formation continue serait utile en montrant comment leur engagement dans le développement professionnel a amélioré leurs compétences pédagogiques, les résultats de leurs élèves et leurs relations.

Une autre idée consisterait à inclure l'étude de ce mythe et d'autres mythes courants dans le domaine de l'éducation dans les programmes de formation des enseignant·e·s. Cette approche permettrait à la prochaine génération du corps enseignant d'être plus consciente des perceptions négatives actuelles et de s'impliquer activement dans la promotion de son métier.

Enfin, un autre aspect à considérer est le manque de recherches scientifiques sur la perception de ce mythe. Il est crucial de réaliser des études approfondies afin de mieux appréhender les perceptions, d'évaluer l'ampleur du problème et d'élaborer des solutions concrètes pour y remédier.

## Bibliographie

- Collectif Didactique pour enseigner. (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Retz.
- Cumming, J. et Owen, C. (2001, 28-30 mars). *Reforming schools through innovative teaching* [Présentation]. 4<sup>e</sup> Conférence annuelle AVETRA, Adelaide (Australie). <https://eric.ed.gov/?id=ED456268>
- Diagne, B. D. (2021). Le PCK : une compétence qui permet de mieux enseigner. *Didaskein*, 2(2), 72-91. <https://hal.science/hal-03533126>
- Fernandes do Vale, S. et Maciel, R. H. (2019). The structure of students' parents' social representations of teachers. *Trends Psychology*, 27(1), 265-278. <https://doi.org/10.9788/TP2019.1-19>
- Gauthier, C. (2007). L'enseignement, un métier qui tarde à se professionnaliser. *Formation et profession*, 14(2), 30-32. [https://edu6510-b.telug.ca/telugDownload.php?file=2011/09/EDU6510\\_texte\\_un\\_metier.pdf](https://edu6510-b.telug.ca/telugDownload.php?file=2011/09/EDU6510_texte_un_metier.pdf)
- Gérard, F. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18, 75-92. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>
- Ginestié, J. (2014, 28-31 octobre). *Former des enseignants pour l'éducation technologique et la formation professionnelle, un défi pour le 21<sup>e</sup> siècle* [Présentation]. Actes du 4<sup>e</sup> Colloque international du RAIFFET, Marrakech (Maroc). <https://amu.hal.science/hal-01316020>
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Guibert, P. et Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants?* Armand Colin.
- Liessmann, K. P. (2020). Vers une professionnalisation du métier d'enseignant : notes sur un désastre. Dans K. P. Liessman (dir.), *La haine de la culture : pourquoi les démocraties ont besoin de citoyens cultivés* (p. 59-66). Armand Colin.
- Maulini, O. (1998). Le « bon maître » : compréhensible et compréhensif. *Journal de l'Institut Jacques-Dalcroze*, 11(1), 8-13. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35587>
- Radio Télévision Suisse (RTS). (2024, 14 février). *Un référendum est lancé contre le raccourcissement de la formation des enseignants du primaire à Genève*. <https://www.rts.ch/info/regions/geneve/2024/article/un-referendum-est-lance-contre-le-raccourcissement-de-la-formation-des-enseignants-du-primaire-a-geneve-28403036.html>