



©Auteur.e. s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a342>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Stéphanie **Duval**  
Université Laval (Canada)

Bernard **Wentzel**  
Université Laval (Canada)

# Valoriser et reconnaître l'expertise de la profession enseignante à l'éducation préscolaire : et si on en parlait ?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a342>

## **C**HRONIQUE • Profession enseignante

### Partie 1

Cette contribution prend la forme d'un texte dialogique dans lequel il est question de réfléchir à certains enjeux spécifiques entourant la profession enseignante à l'éducation préscolaire, à partir de trois thématiques : 1) la formation et l'expertise professionnelle ; 2) la valorisation et la reconnaissance publique des enseignant·es ; 3) l'attractivité de la profession à l'éducation préscolaire et son renouvellement. La discussion est menée entre Bernard Wentzel, chercheur spécialisé dans le domaine de professionnalisation des métiers de l'enseignement, et Stéphanie Duval, chercheuse dont l'expertise se situe dans le champ de l'éducation préscolaire.

La contribution est scindée en deux chroniques. Après la présentation de quelques éléments contextuels liés au cycle d'éducation préscolaire, cette première chronique aborde le thème de la formation et de l'expertise professionnelle.

### Mise en contexte : l'éducation préscolaire au Québec

De récents changements ont marqué le monde de l'éducation préscolaire au Québec, dont l'ouverture de classes de maternelles 4 ans. C'est en 2013 qu'un projet pilote a été implanté par le ministère de l'Éducation (MEQ), lequel visait à offrir des classes de maternelle 4 ans à temps plein aux enfants provenant de milieux défavorisés ou marginalisés, dans le but de rejoindre les familles qui ne fréquentaient pas un service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE - p. ex., garderie en milieu familial). Puis, en 2018, à la suite d'un changement de

gouvernement, le MEQ a annoncé l'intention d'offrir la possibilité à tous les enfants québécois de fréquenter une classe de maternelle 4 ans, peu importe leur milieu socioéconomique. Cette annonce a engendré des chamboulements dans les milieux scolaires, qui ont dû alors s'ajuster (rapidement) à plusieurs enjeux, notamment sur le plan organisationnel.

Pour les familles, cela a aussi amené de nouvelles possibilités. Avant l'âge de 4 ans, la majorité des enfants québécois fréquentent un SGÉE. Puis, un choix s'impose lorsqu'un enfant a 4 ans : poursuivre la fréquentation d'un SGÉE ou l'inscrire dans une classe de maternelle 4 ans. Si ces offres éducatives (SGÉE et maternelle) concernent les mêmes enfants (âge, caractéristiques développementales), ils ne sont pas chapeautés par les mêmes ministères. Les SGÉE sont régis par le ministère de la Famille tandis que les classes de maternelle sont sous la responsabilité du MEQ, faisant en sorte que leurs visées éducatives ne sont pas toujours concordantes (Lehrer et Fournier, 2021). Enfin, à 5 ans, le choix entre ces offres éducatives n'est plus possible, puisque les SGÉE ne sont pas accessibles à ces enfants. Plus de 98 % des enfants de 5 ans fréquentent une classe de maternelle. Ainsi, bien que la fréquentation d'une classe d'éducation préscolaire ne soit pas obligatoire avant l'entrée à l'école primaire, la majorité des familles québécoises inscrivent leur enfant à ce cycle d'enseignement.

Pour les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire, plusieurs ajustements ont aussi été observés dans les dernières années, dont la parution du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023), qui guide leurs pratiques. Ces enseignant·es, qui doivent détenir un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, sont amenées à mettre en place les pratiques préconisées par le programme, en misant sur une approche développementale et en préconisant la pédagogie axée sur le jeu. Le programme d'éducation préscolaire valorise notamment la présence du jeu libre en classe, en proposant à la personne enseignante d'organiser l'horaire quotidien en offrant au moins deux périodes de jeu de 45 à 60 minutes par jour. Ces temps de jeu libre n'étaient pas officiellement prescrits dans l'ancien programme. Les enseignant·es soutiennent l'engagement des enfants à travers le jeu, afin qu'ils développent les cinq compétences du Programme-cycle, rattachées aux cinq domaines du développement global (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif). En somme, les rôles de l'enseignant·e à l'éducation préscolaire, particulièrement dans la manière de soutenir les apprentissages et le développement global des enfants, se distinguent de ceux au primaire, bien que la formation initiale soit la même pour tous les cycles d'enseignement.

## Formation de l'expertise professionnelle

**Bernard** : Si nous commençons par parler de la formation, il semble intéressant d'évoquer le mouvement de professionnalisation des métiers de l'enseignement. Les formations à l'enseignement ont toujours constitué un élément moteur de ce mouvement. L'idée de professionnalisation renvoie à un processus d'évolution d'une occupation humaine (Dubar et al., 2015) portant notamment sur la spécialisation du savoir qui fonde l'expertise et justifie un certain monopole, un idéal de service et une formation de haut niveau. Selon Tardif, Lessard et Gauthier (1998), les dimensions les moins controversées d'une professionnalisation de la formation sont :

- a) l'allongement et l'universitarisation de la formation;
- b) l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissance (*knowledge base*) propre au travail enseignant;
- c) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages;
- d) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires
- e) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences.

Qu'en est-il des spécificités de la professionnalisation, notamment pour la formation, pour les enseignant·es de l'éducation préscolaire ?

**Stéphanie :** La profession enseignante à l'éducation préscolaire se distingue de multiples manières de celle au primaire. L'expérience cumulée au cours de la formation initiale et pendant l'insertion professionnelle s'avère déterminante pour la personne enseignante, notamment dans la manière dont elle perçoit son rôle auprès des enfants. Ainsi, pour commencer à répondre à cette question, j'estime important de discuter d'abord de la formation initiale des enseignant·es à l'éducation préscolaire, puis de dégager les spécificités de leurs pratiques professionnelles.

Les diplômés universitaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire sont appelés à enseigner auprès d'enfants de 4 à 12 ans, allant des tout-petits aux préadolescents. Considérant la différence d'âge entre les élèves de maternelle et ceux de la 6<sup>e</sup> année, on peut comprendre que les pratiques enseignantes diffèrent entre les cycles d'enseignement, selon leurs caractéristiques développementales. Si on reconnaît que les enfants, notamment par leurs spécificités propres à l'âge, ont des besoins différents pour l'apprentissage, des questions demeurent. D'ailleurs, dès l'annonce de l'ouverture de classes de maternelle 4 ans (en 2013), la formation initiale a été remise en question par plusieurs spécialistes (Bigras et al., 2019; Lehrer et Fournier, 2021). Est-elle suffisante pour que les personnes enseignantes soient outillées à accompagner des enfants de 4 ans au début de leur parcours scolaire ? Comment prioriser des pratiques enseignantes qui correspondent à leurs caractéristiques développementales ?

Il s'avère complexe de définir la pratique enseignante auprès de si jeunes enfants, sachant qu'entre 4 et 6 ans, ils apprennent et se développent en s'engageant dans des situations axées sur le jeu qui s'avèrent signifiantes pour eux. Que signifie *enseigner* auprès de jeunes enfants ? Ce terme peut sembler péjoratif lorsqu'il est question de l'éducation préscolaire (Duval et autres, sous presse). Il s'agit d'un verbe polysémique parfois confondu avec *instruire*. Selon Pramling et al. (2019), l'instruction est une action tandis que l'enseignement est une activité complexe qui permet entre autres d'instruire. Réduire l'acte d'enseigner à celui d'instruire est jugé problématique quand il s'agit de traiter de pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire. L'instruction ne peut pas être le mode d'action dominant auprès d'un enfant de 4 à 6 ans, car elle ne répond pas à ses besoins développementaux, en plus de ne pas tenir compte de ses connaissances actuelles, ni même de l'engager activement dans les situations de classe (Pramling et al., 2019). L'instruction peut s'avérer pertinente *seulement* si elle répond à un intérêt, une question de l'enfant, que si elle a du sens pour lui, quand elle s'ancre dans son expérience (Duval et autres, sous presse).

**Bernard :** Je vois apparaître dans ton propos certains fondements théoriques de tes conceptions sur les spécificités de l'éducation préscolaire. Peux-tu en dire un peu plus sur ta lecture scientifique des pratiques enseignantes auprès des jeunes enfants ? Cet approfondissement par la science nous permet aussi de questionner les savoirs de référence, notamment issus de la recherche et soutenant la pratique professionnelle.

**Stéphanie :** En tant que scientifique, moi-même détentrice d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, je reconnais l'unicité du rôle de la personne enseignante auprès des enfants de 4 à 6 ans. Or, plusieurs enjeux sont observés en ce qui concerne le rôle d'*enseigner* à l'éducation préscolaire, tant dans le monde de la pratique que celui de la recherche. Sur le plan de la pratique, il apparaît difficile de définir « quoi » et « comment » enseigner en misant sur une approche axée sur le jeu qui est l'activité la plus propice au développement et aux apprentissages à cet âge. Sur le plan de la recherche, un défi est relevé concernant les manières de définir, de comprendre et de conceptualiser la relation entre *jeu* et *apprentissage* (Fleer et van Oers, 2018; Pyle et Danniels, 2017). Depuis plusieurs décennies, des voix critiques émergent sur la problématisation du *quoi* dans l'apprentissage par le jeu (Pramling et al., 2019).

Selon Charron et al., (2021), on ne parle pas d'*enseigner* à l'éducation préscolaire, mais plutôt de guider et d'accompagner les enfants afin de leur permettre d'explorer, de manipuler, de découvrir le monde qui les entoure, pour qu'ils puissent apprendre et se développer à leur rythme et selon leurs intérêts. L'éducation préscolaire représente en quelque sorte une période de transition entre la petite enfance et l'école primaire, où l'enfant réalise un premier pas dans son parcours scolaire. Lors de son passage à l'éducation préscolaire, il sera question de socialiser et de s'épanouir dans un milieu où le jeu est mis de l'avant, avant son arrivée à l'école primaire où des exigences disciplinaires occuperont une place plus importante. L'approche développementale est centrale dans la philosophie de l'éducation préscolaire et situe l'enfant comme l'acteur principal de ses apprentissages.

Pour la personne enseignante à l'éducation préscolaire, l'émergence de l'écrit ou des mathématiques n'est pas plus important que le soutien aux habiletés socioémotionnelles ou aux habiletés physiques et motrices. Favoriser les apprentissages de chacun en soutenant l'ensemble des sphères du développement nécessite des compétences professionnelles spécifiques. Les enseignant·es à l'éducation préscolaire permettent de construire chez l'enfant des bases solides (habiletés, aptitudes, attitudes, stratégies), en plus de lui donner le goût de l'école et de favoriser son épanouissement afin qu'il puisse s'engager activement dans ses apprentissages.

Chez l'enfant, de grands changements développementaux sont observés entre 4 et 6 ans, faisant en sorte que ses façons d'apprendre et de concevoir le monde lui sont propres et diffèrent de celles du primaire. À cet âge, l'enfant a besoin de manipuler, d'explorer, d'être actif dans ses découvertes avec le jeu. Pour ces raisons, il est impossible d'organiser explicitement les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire, voire de normer et de formaliser le programme éducatif de la même manière qu'au primaire. D'ailleurs, le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023) laisse de la place à l'interprétation de la personne enseignante en ce qui a trait à la manière d'organiser l'environnement et ses actions pédagogiques, surtout en ce qui a trait à ses représentations à l'égard du jeu libre (Lehrer et Fournier, 2021).

Gardons enfin en tête que, par leurs interventions, les enseignant·es à ce cycle d'enseignement guident les enfants afin qu'ils puissent réaliser leur plein potentiel et développer les outils requis par l'école primaire (p. ex., apprendre à apprendre), sans reproduire les pratiques de l'école primaire, ce qui représente une tâche colossale.

**Bernard :** Effectivement, certaines critiques sur la problématisation du « quoi » que tu mentionnes apparaissent de manière récurrente dans le débat public et parfois dans certains écrits se réclamant de la science. Je pense, par exemple, au débat incessant en France entre pédagogistes et républicains. Jean-Pierre Obin (2014) avait écrit un excellent texte intitulé « L'enseignement, l'éducation et la pédagogie ». Il rappelait qu'« instruire comme éduquer c'est transmettre d'une génération à l'autre un héritage, les acquis culturels d'un monde commun ». Si je suis ton propos, pour l'éducation préscolaire, les relations entre jeu et apprentissage sont fondamentales, elles éclairent ce débat et légitiment une certaine résistance à des tentatives de primarisation de l'éducation préscolaire. Pourtant, malgré les apports de la science, la place essentielle du jeu à l'école n'est pas pleinement reconnue dans les représentations sociales. Il suffit de voir comment le travail des enseignant·es à l'éducation préscolaire est parfois caricaturé et même dévalorisé sur ce point.

**Stéphanie :** C'est tout à fait juste. Malgré les apports de la science, la primarisation s'observe de plus en plus dans les milieux préscolaires, partout dans le monde. Au Québec, Marinova et Drainville (2019) affirment que les enseignant·es accordent de plus en plus de temps à l'enseignement direct à l'éducation préscolaire (p. ex., apprentissage formel des lettres), en raison d'une pression ressentie à adopter des pratiques scolarisantes auprès des jeunes enfants. L'approche scolarisante réfère à la préparation des enfants à l'école primaire en misant sur l'acquisition de contenus scolaires (p. ex., mathématiques, écriture), en préconisant particulièrement l'instruction directe dispensée par l'enseignant·e en grand groupe. Si des chercheurs déclarent que ce type de pratiques (p. ex., enseignement explicite et systématique d'habiletés de décodage des lettres) génèrent des effets positifs sur les enfants, d'autres chercheurs ont montré que ces bienfaits ne se maintiennent pas dans le temps, en comparaison avec les apprentissages réalisés selon une approche développementale (Diamond, 2009; Miller et Almon, 2009), qui répond au mieux aux besoins des jeunes enfants.

Les messages contradictoires véhiculés par les recherches réalisées auprès des enfants d'âge préscolaire mènent vers un débat entre deux approches à l'éducation préscolaire : développementale et scolarisante (Marinova et Drainville, 2019). Ce débat invite, à mon avis, à remettre en question notre compréhension collective du terme *enseigner* à l'éducation préscolaire que j'évoquais précédemment. Dans les faits, ce sont les intentions de la personne enseignante qui guident ses pratiques, qu'elles soient de nature développementale ou scolarisantes. Selon Saint-Jean et Dupuis Brouillette (2021), plus l'intention de l'enseignant·e est basée sur le respect du rythme et des intérêts des enfants, plus elle s'approche d'une pratique développementale. Pour que la personne enseignante puisse dégager des intentions lui permettant de soutenir l'enfant en lui proposant des situations d'apprentissage adapté à ses besoins, il importe qu'elle soit convaincue de la pertinence de l'approche développementale à l'éducation préscolaire. Il semble également nécessaire qu'elle puisse défendre les spécificités du Programme-cycle de l'éducation préscolaire, bien que ce soit ardu : « Il faut de l'expérience (et) une bonne confiance en soi pour résister (aux) pressions » (Marinova et Drainville, 2019).

La personne enseignante qui intervient à l'éducation préscolaire doit continuellement résister aux tentatives de primarisation, ce qui peut jeter un ombre sur le regard qu'elle porte à sa pratique. Certaines remettent en doute leurs pratiques enseignantes, même si elles sont cohérentes avec l'approche développementale préconisée par le programme. Pour quelles raisons ? Certaines mentionnent que c'est parce qu'elles se sentent dévalorisées dans leurs façons d'intervenir auprès des jeunes enfants. Selon l'étude de Marinova et Drainville (2019), des enseignant·es qui misent sur l'approche développementale se sentent vexées en raison de la pression qu'elles ressentent pour axer sur la primarisation dans leur milieu de travail; par conséquent, elles ont le sentiment qu'on les prive de leur autonomie professionnelle.

Enfin, se peut-il que les enseignant·es à l'éducation préscolaire ne soient pas toujours accompagnées dans leur milieu de travail ? Plus largement, se peut-il que la société ne valorise pas suffisamment leur rôle, et qu'elle ne comprenne pas l'importance de préconiser une approche développementale auprès de l'enfant de 4 à 6 ans ? Il semble indispensable d'y réfléchir et de valoriser le rôle de l'enseignant·e à ce cycle d'enseignement, voire de mieux le comprendre afin de reconnaître l'apport essentiel de leurs pratiques dans le soutien aux apprentissages et au développement de l'enfant. C'est ce dont il sera question dans la 2<sup>e</sup> partie de cette chronique portant sur les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire.

## Références

- Bigras, N. et al. (2019). *Offrir des services éducatifs de qualité tôt pendant la petite enfance... et les maintenir*. Mémoire portant sur le projet de loi 5 loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves de 4 ans déposés à la Commission de la culture et de l'éducation, Assemblée nationale du Québec, Canada.
- Charron, A., Lehrer, A., Boudreau, M., et Jacob, E. (2021). *L'éducation Préscolaire Au Québec : Fondements Théoriques et Pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, Canada.
- Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. *The research file*, 2009(34), 88-92.
- Duval, S., Charron, A. et Lehrer, J. (2024). Enseigner à l'éducation préscolaire : tensions possibles dans la compréhension et la mise en place de pratiques soutenant l'apprentissage des jeunes enfants. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(2), 187- 195.
- Fleer, M. et van Oers, B. (2018). *International trends in research: Redressing the north-south balance in what matters for early childhood education research*. Springer, Dordrecht.
- Lehrer, J. et Fournier, A. -C. (2021). L'histoire des contextes éducatifs de la petite enfance et de l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et É. Jacob (dir.), *L'éducation Préscolaire Au Québec : Fondements Théoriques et Pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, Canada.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec, Canada.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, H., Thulin, S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (dir.) (2019). A Play-responsive Early Childhood Education didaktik. Dans *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 26 (p. 167-183). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0_12)

Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Journal of Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Saint-Jean, C. et Dupuis Brouillette, M. (2021). Pratique développementale et pratique scolarisante : une incohérence pour plusieurs. *Revue préscolaire*, 59(3), 19-21.

## Pour citer cet article

Duval, S. et Wentzel, B. (2025). Valoriser et reconnaître l'expertise de la profession enseignante à l'éducation préscolaire : et si on en parlait ? [Chronique]. *Formation et profession*, 33(1), 1-7. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a342>