



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 ? Partie 2

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a354>

CHRONIQUE • Professions de l'enseignement

Cette chronique poursuit les réflexions concernant la profession enseignante à l'éducation préscolaire amorcées sous forme de dialogue, et publiées dans le volume 33 de *Formation et Profession*. Il était question de certains enjeux spécifiques qui entourent la profession enseignante à l'éducation préscolaire à partir de la formation et l'expertise professionnelle. Maintenant, nous abordons la valorisation et la reconnaissance sociale des enseignant·es, l'attractivité de la profession à l'éducation préscolaire et, de façon transversale, l'incidence du climat organisationnel des lieux de travail sur ces éléments. La discussion se poursuit entre Bernard Wentzel, chercheur 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.

Valorisation et reconnaissance de la profession

Bernard : La valorisation de la profession enseignante représente un objet de débat et un enjeu omniprésent, c'est indéniable. Il en est question dans la littérature scientifique, dans les médias, dans les revendications exprimées par les groupes d'intérêt représentant la profession, ou encore dans les communications politiques et l'action publique. Je propose d'explorer la valorisation sous différentes facettes, en commençant par discuter de la culture professionnelle des enseignant·es. Si diverses définitions existent, la culture professionnelle est rarement abordée comme un élément de valorisation du groupe professionnel. Or, les enseignant·es peuvent s'identifier à des valeurs et idéaux, se reconnaître mutuellement et valoriser leur culture professionnelle auprès du public. Qui plus est, elle est rarement étudiée au niveau de l'éducation préscolaire. Pourtant, elle apparaît à

la compétence 11 du référentiel de compétences des enseignant·es des cycles préscolaires et primaires, qui la présente comme étant « fondée sur l'entraide et la coopération » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). Que sait-on de la culture professionnelle des enseignant·es à l'éducation préscolaire et comment peut-elle servir de levier à leur reconnaissance réciproque ?

Stéphanie : Je vais d'abord présenter les spécificités d'une culture professionnelle à l'éducation préscolaire, puisque le rôle des enseignant·es se distingue de ceux du primaire. Dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023, page 8), il est indiqué que l'enseignant·e « a une connaissance approfondie du développement de l'enfant et des approches pédagogiques propres à l'éducation préscolaire. [...] sa culture et son expertise lui permettent de saisir les situations réelles de la vie de la classe pour planifier et créer des contextes riches, signifiants et diversifiés, notamment en contexte de jeu ».

Chez les enseignant·es, la reconnaissance de leur spécificité mène vers le développement du sentiment d'autonomie professionnelle, et elle implique une valorisation qui vient autant de l'intérieur (le « soi professionnel ») que de l'extérieur (les autres et le système) (Lanaris, 2021). L'autonomie se construit par le sentiment de confiance personnelle et la reconnaissance de sa propre expertise, de même que par des remises en question suscitées par les autres (p. ex., points de vue, convictions et attentes des collègues, la direction, les parents). Bien que l'expertise de l'enseignant·e soit reconnue dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023), la valorise-t-on de façon collective ?

À ce sujet, Marinova et Drainville (2019) suggèrent que les idées préconçues qui sont socialement véhiculées peuvent avoir des répercussions sur la reconnaissance professionnelle des enseignant·es à cet ordre d'enseignement. Quelle valeur et quelle place les structures organisationnelles scolaires, les politiques ministérielles et la société accordent-elles aux rôles de la personne enseignante à l'éducation préscolaire ?

Bernard : En suivant le cheminement de ton discours, la reconnaissance professionnelle se joue aussi dans l'appréciation du travail et dans les structures organisationnelles, notamment liées au climat scolaire si on se réfère à la littérature. Peux-tu m'en dire plus sur ces éléments et les enjeux qu'ils soulignent ?

Stéphanie : En ce qui concerne l'appréciation du travail, je crois que cela est très variable selon les milieux; cela dépend des manières dont les différents acteurs perçoivent et soutiennent le rôle de l'enseignant·e à l'éducation préscolaire. Quelles sont les valeurs de la direction d'école ? Quel regard portent les collègues du primaire sur les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire ? Etc. La personne enseignante fait partie d'un écosystème où elle interagit avec plusieurs personnes, *en dedans* et *en dehors* des murs de sa classe. Est-ce que les membres de cet écosystème prennent en compte les idées, les valeurs, les spécificités de l'éducation préscolaire dans les décisions collectives ? Est-ce que les enseignant·es à l'éducation préscolaire font partie des réunions entre collègues, malgré les heures de classe différentes¹ ?

Au-delà du soutien à l'apprentissage, les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire incluent d'entrer en relation avec les enfants, de prendre soin d'eux (y compris fournir des soins physiques),

de soutenir leurs émotions, etc. Le *care*² fait partie intégrante de la pratique enseignante auprès des jeunes enfants, bien qu'on ne le reconnaisse pas nécessairement. En effet, ces pratiques de *care* semblent invisibilisées, contrairement aux aspects plus évidents liés aux apprentissages ou au développement des enfants (Laugier, 2021; Van Laere et Vandenbroeck, 2018, cités dans Robitaille et al., 2025). Pourtant, elles impliquent un investissement professionnel à caractère émotionnel et demandent des attentions parfois délicates et implicites, rendant le travail des enseignant·es à l'éducation préscolaire complexe, important à valoriser et à estimer (Brugère, 2021; Robitaille et al., 2025).

Afin d'apprécier la qualité des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire et d'inciter les collègues à estimer leurs pairs malgré les approches distinctes entre les cycles d'enseignement, le leadership de la direction d'école est nécessaire. Plus encore, il s'avère primordial qu'elle reconnaisse elle-même la complexité de la pratique à l'éducation préscolaire, et qu'elle en apprécie les subtilités. Il est également recommandé que la direction adopte une pratique réflexive quant aux réalités des enseignant·es à l'éducation préscolaire, en se questionnant notamment sur la reconnaissance et la valorisation de leur travail au sein de l'établissement scolaire. Comment apprécier les pratiques qui vont au-delà de l'instruction formelle de contenus disciplinaires ?

Bernard : C'est là que les notions de structures organisationnelles et de climat de travail semblent particulièrement intéressantes pour comprendre ces enjeux. Les structures organisationnelles délimitent la répartition des rôles et fonctions de chacun·e autant qu'un certain nombre de règles de fonctionnement implicites ou explicites. Elles favorisent plus ou moins une culture de la collaboration et de participation aux décisions. Certaines études mettent en évidence l'isolement ou le déficit de reconnaissance à l'intérieur de l'organisation des structures, de l'espace et même de l'organisation des temps scolaires comme facteurs de décrochage professionnel. Que peux-tu nous dire sur l'incidence des structures organisationnelles ?

Stéphanie : Effectivement, ces réflexions nous conduisent à aborder le climat organisationnel du lieu de travail qui englobe les perceptions et les sentiments des personnes enseignantes concernant l'ambiance, les valeurs et les normes liées à leur établissement scolaire. Il s'agit d'une composante essentielle du comportement organisationnel, influençant la motivation et le niveau de satisfaction au travail des enseignant·es. L'établissement scolaire est à la fois un *lieu de travail* et un *milieu de vie* pour les enseignant·es et les enfants. Or, le climat scolaire n'est pas à confondre avec le bien-être individuel de ces individus; il doit être pensé comme une « tension entre des groupes sociaux, qui n'en ont pas forcément la même perception » (Cartaut et Blaya, 2020). Comment veiller à ce que le climat scolaire soit sain et positif, malgré les valeurs, perceptions et approches qui diffèrent entre les acteurs ?

On revient à l'idée de valoriser l'expertise de chacun, peu importe le cycle d'enseignement, afin qu'il se sente en confiance dans son milieu. À cet égard, Sangsue et Vorpe (2004) suggèrent que la perception d'un bon climat scolaire dépend de la satisfaction professionnelle des enseignant·es et de l'efficacité perçue dans l'atteinte des objectifs pédagogiques qu'ils et elles se sont fixés. Qu'en est-il du sentiment de satisfaction professionnelle des personnes enseignantes et de son influence sur le climat scolaire ?

Dans le contexte actuel, le niveau de satisfaction des enseignant·es représente un sujet complexe influencé par plusieurs facteurs, tels que la charge de travail, les ressources disponibles, la reconnaissance

de leur profession, la qualité des relations avec les enfants et les parents, le contexte politique... On peut également penser que la pénurie d'enseignant·es et les défis liés à l'inclusion d'enfants ayant des besoins plus importants affectent leur motivation et leur niveau de satisfaction au travail. Depuis plusieurs années, on observe une dissonance entre les intentions politiques et la réalité sur le terrain, nuisant à l'expérience des enseignant·es, notamment ceux œuvrant à l'éducation préscolaire³. Récemment, le gouvernement a annoncé des coupures budgétaires importantes dans le réseau de l'éducation pour l'année 2025-2026, y compris à l'éducation préscolaire. Cela amène à réfléchir par rapport à l'enjeu de valorisation de la profession dans un contexte de pénurie.

Bernard : Certaines études (Mukamurera et Balleux, 2013; Wentzel et al., 2022) tendent à démontrer une perte d'attractivité des professions de l'enseignement. Il est vrai que le nombre d'inscriptions dans les programmes de formation à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire a baissé de manière presque continue depuis quinze ans. Par ailleurs, nous sommes confrontés à un problème d'abandons massifs en formation, puisque près d'un·e étudiant·e sur deux, au Québec, ne termine pas sa formation universitaire à l'enseignement. À cela s'ajoute le décrochage professionnel, qui touche environ 25 % des enseignant·es durant les premières années d'insertion professionnelle. Lors d'une enquête menée récemment auprès de tous les étudiant·es inscrit·es dans des programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises, nous avons pu relever certains résultats mettant en évidence un intérêt prioritaire pour les missions fondamentales de l'enseignant·e : la relation avec les enfants, le soutien aux apprentissages, le partage de connaissances et la conviction de l'utilité sociale de ces missions. Cela rejoint ton propos sur la confiance que les enseignant·es doivent avoir sur leur rôle, par exemple lorsqu'il s'agit de défendre l'apprentissage par le jeu. Il semblerait qu'un certain prestige de la profession lié aux fonctions sociales assumées par les enseignant·es contribue encore à l'attractivité. Pourtant, cette idée de prestige est ambiguë, notamment par rapport à la perception des enseignant·es dans la société. Qu'en penses-tu ?

Stéphanie : Je me questionne sur la manière dont la société perçoit la profession à l'éducation préscolaire. Je doute que le rôle de ces enseignant·es soit assez valorisé. Pensons notamment aux propos du ministre de l'Éducation, Bernard Drainville, qui a suggéré à la radio que les jeunes enseignant·es de niveau primaire devraient se voir confier en priorité les groupes de maternelle 4 ans ou 5 ans, car ce sont des classes moins exigeantes : « Je ne dis pas qu'elles ne sont pas exigeantes, ces classes-là, mais elles sont moins exigeantes. Bon, parce que tu enseignes par le jeu, les enfants font la sieste, il n'y a pas de devoirs, tout ça. ». Ces propos ne valorisent certainement pas la complexité de la tâche enseignante à l'éducation préscolaire, et ne lui témoignent pas notre reconnaissance. Au contraire, ils tendent à creuser l'écart entre le rôle des enseignant·es à l'éducation préscolaire et leurs collègues du primaire, en plus d'alimenter des préjugés envers les spécificités du programme éducatif.

Cette dévalorisation, entre autres de l'apprentissage par le jeu, amène une forme de pression sociale sur les personnes enseignantes en les incitant à miser sur une scolarisation de plus en plus précoce. Un peu partout à travers le monde (voir p. ex. Liegois (2022) en Belgique et Garnier (2016) en France), l'apparition de prescriptions en matière d'apprentissages disciplinaires à l'éducation préscolaire sont observées. Les enseignant·es qui y résistent doivent adopter une posture de combattant·e pour valoriser l'unicité de leur profession. Pour cela, ils et elles doivent être confiant·es envers leur rôle et être en mesure d'argumenter la plus-value du jeu à l'éducation préscolaire. Ce combat continu pour la

valorisation de la profession à l'éducation préscolaire peut influencer négativement le sentiment de satisfaction au travail, la qualité des pratiques enseignantes, et, ultimement, avoir un effet sur la réussite éducative des enfants.

Bernard : Ces éléments sont intéressants, notamment l'unicité de la profession ou l'adoption d'une posture de combattant. Tu présentes en quelque sorte un engagement militant ou peut-être intellectuel pour défendre certaines conceptions de l'éducation préscolaire face à des pressions relatives aux apprentissages disciplinaires tels qu'ils sont structurés dans l'enseignement primaire. Et puis, comme tu le soulignes justement, tout cela comporte une dimension politique. Les autorités politiques ont évidemment leurs propres conceptions de ce que doit être l'éducation préscolaire, mais aussi de ce qui fonde le prestige et l'attractivité de la profession enseignante comme le démontre la « Stratégie pour la valorisation des personnels scolaires ». Quel regard portes-tu sur les stratégies et l'action politique visant à renforcer l'attractivité ?

Stéphanie : Je suis mitigée. L'attractivité d'une profession est un phénomène social qui se construit et évolue à partir de la rencontre entre certaines de ses caractéristiques et différentes activités humaines dans une relation d'influences réciproques (Wentzel et al., 2022). Cette rencontre fait de l'attractivité un phénomène en mouvement se traduisant par une attirance et un intérêt plus ou moins marqués. Bien qu'il y ait des initiatives politiques visant à assurer l'offre de services de qualité aux enfants, la situation sur le terrain est difficile pour les personnes enseignantes (p. ex., manque de ressources, conditions de travail).

Si nous prenons un pas de recul, je m'interroge sur la façon dont la société perçoit l'enfant lui-même. Les jeunes enfants sont des acteurs sociaux (Dahlberg et al., 2012) qui ont des besoins et des intérêts diversifiés, et une manière d'apprendre qui leur est propre. Considérer l'enfant comme membre actif de la société implique de s'ouvrir au dialogue, de considérer ses points de vue et ses façons d'appréhender le monde, de remettre en question ce que nous tenons « comme vérité » et ce que nous considérons comme essentiel à son bien-être (Larouche et al., 2015). Cette réflexion implique que nous valorisons les professionnel·les qui interviennent auprès des jeunes enfants. Le fait-on ? Sur la scène politique, le ministère de la Famille n'a toujours pas réglé le conflit avec les personnes éducatrices affiliées à la Confédération des syndicats nationaux (CSN), qui ont fait la grève au cours de l'année 2024-2025 pour obtenir de meilleures conditions de travail et un meilleur salaire. Quotidiennement, 10 personnes éducatrices quittent la profession au Québec (Lemay et Bigras, 2025). Selon l'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance* : « Cette hémorragie reflète un manque de reconnaissance, des conditions de travail difficiles, et peu d'occasions d'avancement professionnel. » (Lemay et Bigras, 2025). Cette même problématique est observée dans les milieux scolaires, où la pénurie du personnel devient de plus en plus inquiétante.

En conclusion, je crois que pour miser sur des initiatives sociales et politiques visant à favoriser l'attractivité à l'éducation préscolaire, il importe d'abord de reconnaître l'importance du métier et des spécificités de la pratique enseignante à ce cycle éducatif. Jorro et Huot (2022) précisent que la reconnaissance professionnelle sous-tend un processus d'évaluation qui peut émaner de pairs, mais aussi d'un « hiérarchique », ou encore d'une instance externe sur le travail d'un individu. La rétribution symbolique qui en résulte s'accompagne d'un sentiment de gratification pour la personne professionnelle.

Notes

- ¹ Les horaires des classes de maternelle 4 et 5 ans et des classes du primaire diffèrent. À l'éducation préscolaire, les enfants ont moins d'heures de classe par semaine que les enfants du primaire.
- ² Le *care*, qui peut difficilement être traduit afin d'éviter d'en réduire la richesse sémantique, consiste entre autres à prendre soin ou à se soucier des besoins des enfants. Tronto (1990) est une chercheuse phare dans le domaine, laquelle propose une éthique du *care* qui dépasse la sphère privée, mettant plutôt de l'avant une portée collective et politique au *care* dans une optique de justice sociale (Robitaille et al., 2025).
- ³ L'un des objectifs du gouvernement aux dernières élections était d'ouvrir 2 600 classes de maternelle 4 ans d'ici l'année 2029. Toutefois, de plus en plus d'écoles ferment leurs classes de maternelle 4 ans en raison du manque d'espace et de ressources. Cette situation, qui suscite plusieurs préoccupations (dont chez les parents), met en lumière les défis de la planification et de l'investissement dans le réseau scolaire québécois par le gouvernement provincial.

Références

- Brugère, F. (2021). *L'éthique du « care »* (4^e éd.). Presses universitaires de France.
- Cartaut, S. et Blaya, C. (2020). Climat scolaire et satisfaction professionnelle des enseignants : un enjeu pour la qualité « du vivre et travailler ensemble ». *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 42(3).
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance (traduit par H. Maury). Toulouse, France : Éditions Érès
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris, PUF (Collection Éducation et Société).
- Jorro, A. et Huot, I. (2022). Reconnaissance professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 355-359). De Boeck Supérieur.
- Lanaris, C. (2021). *Tracer son chemin d'autonomie professionnelle : entre affirmation de soi et interdépendance, pour une valorisation de l'enseignante à l'éducation préscolaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative.
<https://rire.ctreq.qc.ca/tracer-son-chemin-dautonomie-professionnelle-entre-affirmation-de-soi-et-interdependance-pour-une-valorisation-de-lenseignante-a-leducation-prescolaire/>
- Larouche, H., April, J. et Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation : quelle est la mission éducative de la maternelle ? *Revue Psychologie Préventive*, 48, 3-10.
- Laugier, S. (2021). Paradoxes in the invisibility of care work. *Philosophical topics*, 49(1), 61-80.
<https://www.jstor.org/stable/48652161>
- Lemay, L. et Bigras, N. (2025, 8 avril). Crise silencieuse dans les services éducatifs à la petite enfance. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/864991/idees-crise-silencieuse-services-educatifs-petite-enfance>
- Liegeois, C. (2022). L'obligation scolaire à 5 ans, risques et opportunités ? Les perceptions d'enseignantes préscolaires. Document inédit, Université de Liège.
- 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.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec. *Recherche et Formation – numéro thématique* (74), 87-100.
- Robitaille, C., Lehrer, J. et Proulx, N. (2025). Le care dans le quotidien de personnes professionnelles de la petite enfance

oeuvrant dans trois contextes éducatifs au Québec. *Revue hybride de l'éducation*, 9(2), 1-23.

<https://doi.org/10.1522/rhe.v9i2.1828>

Sangsue, J. et Vorpe, V. (2004). Influences professionnelles et personnelles du climat scolaire chez les enseignants et les élèves. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10(4), 341-354. doi: [10.1016/j.pto.2004.10.004](https://doi.org/10.1016/j.pto.2004.10.004)

Tronto, J. (1990). *Moral boundaries: Towards a political ethic of care*. Routledge.

Van Laere, K. et Vandenbroeck, M. (2018). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educate. *Early Years*, 38(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>

Wentzel B., Sirois G., Mukamurera J., Lakhal S., Dembélé M., Tardif M., Borges C., Morales- Perlaza A. et Voyer B. (2023). Choisir de se former à l'enseignement au Québec. Profil sociodémographique, motivations et perspectives de carrière des étudiant.es. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 47-50. <https://doi.org/10.7202/1101213ar>

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 ? (partie 2) [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-7. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a354>