



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le *care* dans le quotidien de personnes professionnelles de la petite enfance œuvrant dans trois contextes éducatifs au Québec

Auteures

Camille Robitaille, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,
camille.robitaille@uqtr.ca

Joanne Lehrer, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
joanne.lehrer@uqo.ca

Nancy Proulx, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada ,
proulx.nancy@uqam.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Le *care* est omniprésent dans le quotidien des personnes professionnelles qui œuvrent dans les milieux éducatifs de la petite enfance. Or, le *care* peine à être rendu visible, plaçant ainsi dans l'ombre une partie importante du travail de ces personnes professionnelles. Cet article vise à apporter un éclairage sur les manifestations quotidiennes du *care* dans le travail éducatif accompli auprès de jeunes enfants au Québec selon la perspective de personnes professionnelles concernées. Les résultats sont tirés d'entretiens semi-dirigés et proviennent d'une étude qualitative portant sur les contextes éducatifs offerts aux enfants de 4 ans au Québec. L'analyse montre que le *care* transcende les actions posées par les personnes professionnelles et qu'il s'actualise à travers cinq phases indissociables pour répondre aux besoins des jeunes enfants.

Mots-clés : éthique du *care*; soins; petite enfance; profession de la petite enfance; éducation préscolaire



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Dans leur quotidien, les personnes professionnelles de la petite enfance œuvrant dans différents contextes éducatifs adoptent des pratiques qui sont caractérisées par une « éthique commune indissociable d'une communauté de sensibilité » (Molinier, 2011, par. 18). Autrement dit, en ayant pour mandat de prendre soin et d'éduquer les jeunes enfants (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021; Ministère de la Famille [MFA], 2019), ces personnes professionnelles adoptent des pratiques de *care*. Souvent, ces personnes voient les aspects de leur profession liés au *care* invisibilisés, contrairement aux aspects plus évidents liés aux apprentissages ou au développement des enfants (Laugier, 2021; Van Laere et Vandebroek, 2018). En effet, les pratiques de *care* impliquent un investissement professionnel à caractère émotionnel et demandent des attentions souvent subtiles et implicites, le tout rendant le travail des personnes professionnelles de la petite enfance d'autant plus important à valoriser et à respecter (Brugère, 2021; Taggart, 2011). De surcroît, des chercheurs et chercheuses féministes ont fait valoir la richesse philosophique et politique des pratiques de *care* pour une société en affirmant qu'une « politique de la paix », soit une valorisation des dimensions morales des individus, est une avenue à privilégier pour s'éloigner des répercussions négatives du néolibéralisme (Tronto, 2016). Dans cette optique, des recherches menées au Canada et à l'international soulignent l'importance des pratiques de *care* dans l'éducation à la petite enfance (Kaga, 2015; Langford et al., 2017).

Or, il existerait « une dichotomie artificielle entre les apprentissages et le développement des enfants, ou entre l'éducation et les soins, [empêchant de s'appuyer] sur une conception de l'éducation des jeunes enfants qui inclut les relations, les soins corporels, les émotions et la solidarité » (Lehrer et al., sous presse). Van Laere et Vandebroek (2016) souhaitent montrer que l'éducation et le *care* sont des concepts indissociables en petite enfance et que ces derniers visent à offrir aux jeunes enfants un quotidien en milieu éducatif fondamentalement respectueux de leur personne. Il y a donc une nécessité de s'intéresser à l'éducation à la petite enfance sous un angle holistique, et ce, à partir du point de vue des personnes professionnelles qui y évoluent. Van Laere et Vandebroek (2016) considèrent que le point de vue de ces personnes professionnelles est trop souvent absent des discours et que mener des entretiens avec elles constitue une avenue à envisager pour mieux comprendre l'importance du *care* dans leur quotidien. Le présent article cherche ainsi à répondre à la question suivante : *Quel est le point de vue de personnes professionnelles de la petite enfance œuvrant dans différents contextes éducatifs québécois quant aux manifestations du care dans leur pratique quotidienne?* Cet article souhaite apporter un éclairage sur les manifestations quotidiennes du *care* dans le travail éducatif accompli auprès de jeunes enfants au Québec selon la perspective des personnes professionnelles concernées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cadre théorique

Le cadre théorique prend appui sur l'éthique du *care* et est contextualisé pour l'éducation à la petite enfance.

Le care

Dans l'état actuel des connaissances, il est préférable de ne pas traduire en français le concept de *care*, puisque cela pourrait « épuiser sa richesse sémantique » si on s'en tient à un seul équivalent francophone (Zielinski, 2010). Le *souci de*, le *prendre soin* et la *sollicitude* sont des traductions parfois associées au *care*, somme toute insuffisantes pour porter valablement le sens du concept. Notamment, Furstenberg (2021) met en garde contre des traductions susceptibles de diluer l'historique féministe du *care*. C'est pourquoi le terme original est conservé dans cet article. Le concept de *care* tire son origine d'études féministes, autour des années 1970, puis il prend son essor avec les travaux de Carol Gilligan (1982, 2019) aux États-Unis. En résumé, cette philosophe et psychologue propose l'idée d'éthique du *care* pour valoriser la perspective des femmes ainsi que leurs capacités à prendre soin d'autrui. La théorie de Gilligan a été critiquée et reprise à travers les années par d'autres penseuses féministes (Held, 2006; Laugier, 2010; Noddings, 1984; Tronto, 1990).

Plus récemment, Joan Tronto (1990), une auteure phare du domaine, propose une éthique du *care* qui dépasse la sphère privée (optique de relation entre deux personnes), mettant plutôt de l'avant une portée collective et politique au *care* dans une optique de justice sociale. Pour Tronto, le *care* est

une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous les éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie. (Fisher et Tronto, 1990, p. 40, cité dans Tronto, 2016, p. 1)

Tronto a développé un cadre théorique qui permet d'analyser les manifestations du *care* au regard de cinq phases s'inscrivant dans un processus actif (Tronto, 2013, 2016; Zielinski, 2010) : 1) l'attention ou « se soucier de » (*attentiveness/caring about*); 2) la responsabilité ou « prendre en charge » (*taking care of/caring for*); 3) la compétence ou « prendre soin » (*care giving*); 4) la capacité de réponse ou « recevoir le soin » (*responsiveness/care-receiving*); 5) la solidarité ou « se soucier avec » (*caring with*). Chacune de ces phases sous-tend des qualités morales et des valeurs, notamment démocratiques pour la phase 5, qui s'interrelient de sorte à donner lieu à des manifestations du *care*. Ces manifestations peuvent ainsi être étudiées dans divers contextes dont celui de l'éducation à la petite enfance.

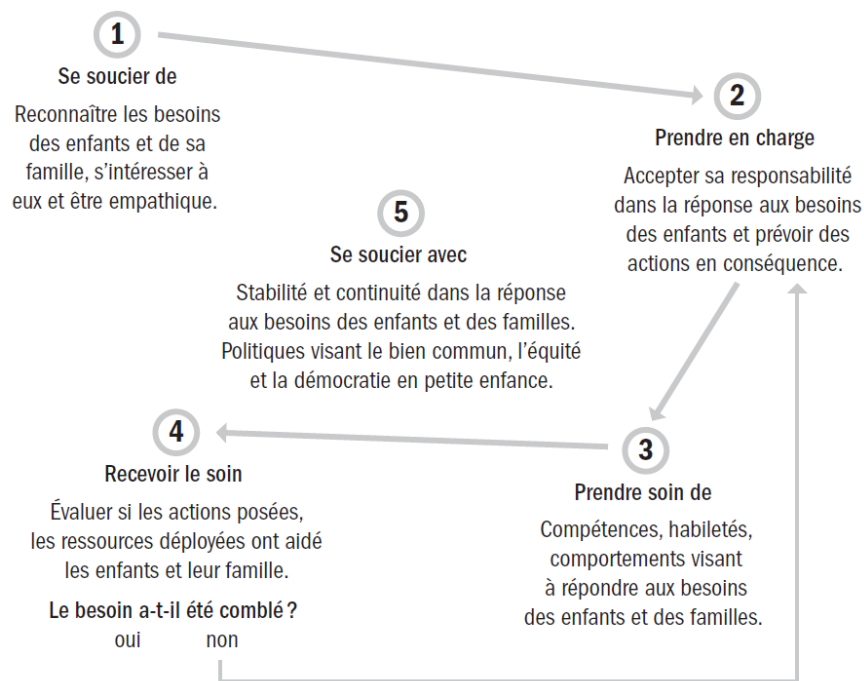


REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le care en éducation à la petite enfance

Le cadre théorique de Tronto permet d'interroger à la fois l'organisation des services éducatifs de la petite enfance (Kaga, 2015; Kaga et al., 2010; Lehrer et al., 2024) et les pratiques des personnes professionnelles s'y déployant (Ulmann, 2012; Van Laere et Vandembroeck, 2016). Il soutient la compréhension des expériences quotidiennes ainsi que les enjeux socioéconomiques et politiques liés à la petite enfance. Lehrer et ses collaboratrices (2025) montrent que le cadre théorique de Tronto est évocateur pour faire ressortir des réflexions, notamment politiques, entourant la qualité éducative à la petite enfance au Québec. Les auteures proposent un schéma intégrateur (figure 1) des phases de Tronto en contexte d'éducation à la petite enfance. L'organisation visuelle du schéma est inspirée de Groot et al. (2019).

Figure 1
Qualité éducative à la petite enfance sous l'angle de l'éthique du care (Lehrer et al., 2025, p. 340)



Cette proposition théorique sera utilisée comme appui pour la suite du texte.

Méthodologie

Le présent article mobilise des résultats de recherche provenant d'une étude portant sur les contextes éducatifs offerts aux enfants de 4 ans



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

au Québec (Lehrer et al., 2024; Lehrer et al., sous presse; Proulx et al., 2023; Proulx et al., accepté).

Le protocole

Cette étude, qui a pris la forme d'une ethnographie institutionnelle (Smith, 2005) entre le printemps 2021 et l'hiver 2023 dans deux régions du Québec, a mené à une période de collecte de données de 4 semaines. La collecte de données a eu lieu entre autres dans trois contextes éducatifs de la petite enfance subventionnés et régis par le gouvernement du Québec qui accueillent des enfants de 4 ans, soit un centre de la petite enfance (CPE), un service de garde éducatif en milieu familial (SGEMF) et une classe de maternelle 4 ans. Les moyens de collecte de données étaient multiples : journaux de bord des chercheuses, photographies, vidéos, documents écrits, entretiens informels avec deux enfants dans chaque milieu et entretiens semi-dirigés avec onze membres du personnel éducateur.

Considérant l'angle retenu pour le présent article, soit l'étude du quotidien de personnes professionnelles de la petite enfance à partir de leur point de vue, ce sont des données provenant des entretiens semi-dirigés qui ont été utilisées. Chaque personne ayant participé à la recherche s'impliquait dans quatre entretiens d'environ 30 minutes. Ces entretiens portaient sur leur parcours professionnel, sur les enfants de leur groupe, sur leurs tâches ainsi que sur des enjeux liés à leur profession. Le contenu de ces entretiens a été transcrit sous forme de verbatims, il y a eu organisation des données dans le logiciel NVivo puis une analyse qualitative des propos a été effectuée. L'analyse a consisté essentiellement en une catégorisation déductive des données en fonction de cadre théorique de l'éthique du *care* de Tronto (Tronto, 2009) et en fonction de la recension des écrits réalisée par l'équipe de recherche portant sur le *care* en petite enfance. Ensuite, des sous-catégories ont émergé en raison du souci de représenter le plus fidèlement possible les propos des participantes.

Les participantes

Le présent article s'appuie sur les propos de quatre participantes à la recherche provenant de trois contextes éducatifs différents. La première participante est Émilie. Elle est responsable d'un service de garde éducatif en milieu familial. Elle accompagne six enfants de divers âges dont trois sont âgés de 4 ans. Parmi ces enfants se trouve son fils de 4 ans. La deuxième participante est Rachelle. Elle est éducatrice dans un CPE. Elle travaille quotidiennement avec deux autres éducatrices dans un même local et, ensemble, elles ont à leur charge 19 enfants de 4 ans. La troisième participante est Julie. Elle est enseignante à la maternelle 4 ans et son groupe est composé de 14 enfants. La quatrième participante est Carole. Il s'agit de l'éducatrice responsable du service de garde scolaire dans la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

même école que Julie. Carole intervient comme éducatrice le matin, le midi et l'après-midi avec le groupe de Julie.

Le projet de recherche a reçu l'approbation du comité éthique universitaire et les procédures en matière de déontologie de la recherche (consentement libre et éclairé, confidentialité, droit de se retirer sans conséquence) ont été respectées. Dans cet article, des pseudonymes sont utilisés pour les participantes, lesquelles s'identifient comme femmes, afin de préserver leur anonymat.

Résultats

L'analyse des données nous a permis de constater que l'éthique du *care* transcende le travail quotidien des personnes professionnelles de la petite enfance rencontrées dans le cadre de ce projet de recherche. Nos analyses montrent ainsi que les cinq phases du *care* de Tronto sont observables tout au long de leurs journées de travail. Dans les cinq sections qui suivent, nous présentons des manifestations qui témoignent de la présence des cinq phases dans trois milieux éducatifs de la petite enfance pour les enfants de 4 ans. La sixième section révèle la nature indissociable de ces phases.

Des manifestations de la phase 1

La phase 1, soit « se soucier de » (*caring about*), réfère à l'identification ou à la reconnaissance d'un besoin et elle survient en amont d'un acte de *caring* (Lehrer et al., 2025). Elle se traduit dans le quotidien des participantes à travers différentes manifestations, telles que l'accueil de l'enfant, l'intérêt porté à ce que l'enfant considère important, la valorisation de ce dernier et le souci porté à ce que l'enfant éprouve du plaisir durant les journées.

Accueillir l'enfant

L'analyse montre que l'accueil des enfants, entre autres le matin, constitue un contexte propice pour entrer en contact individuellement avec chacun d'eux et pour identifier leurs besoins. Par exemple, ce contexte permet à la personne éducatrice de constater l'état émotionnel dans lequel l'enfant se trouve. C'est le cas pour Rachelle (éducatrice en CPE), qui explique avoir un rôle important à jouer pour aider l'enfant à démarrer sa journée dans une disposition émotionnelle favorable : « Quand tu les accueilles à l'arrivée, il y a des enfants qui arrivent pas contents. Toi, tu arrives à changer comme leurs émotions. Parfois, ils oublient même en quelques secondes. Ça fait une différence souvent. » Julie (enseignante à la maternelle 4 ans) partage un point de vue similaire en disant qu'il importe de prendre le temps d'accueillir l'enfant afin qu'il se sente en sécurité puis qu'il puisse s'ouvrir plus facilement aux activités de la journée.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

S'intéresser à ce que l'enfant considère important

L'analyse indique que l'intérêt porté à ce que l'enfant considère important est une façon de se soucier de lui en reconnaissant et en lui signifiant que ses préoccupations ont une valeur et sont valides, et ce, par des gestes et des paroles. Concrètement, il peut s'agir de prendre le temps d'explorer avec l'enfant un intérêt qu'il a manifesté. Par exemple, Émilie (responsable en milieu familial) explique qu'aller chercher le courrier en marchant avec les enfants est important pour eux. Elle précise qu'ils tiennent particulièrement à cette sortie dans le quartier et qu'ils le lui nomment explicitement. Selon elle, leurs réactions témoignent de la joie qu'ils éprouvent à recevoir le courrier et à découvrir le contenu des lettres reçues, d'autant plus qu'ils en discutent ensuite entre eux. Émilie reconnaît donc cet intérêt chez les enfants et y accorde de la valeur. Rachelle donne un autre exemple en disant s'intéresser aux réalisations artistiques de l'enfant. Elle dit prendre le temps de discuter avec lui de son processus de création et de ses idées, ce qui crée un moment d'échange valorisant pour l'enfant. Elle donne un autre exemple en disant que faire jouer une chanson particulièrement appréciée de l'enfant, même si elle n'était pas planifiée à l'horaire, est une autre façon de lui accorder de l'importance. L'enseignante de maternelle. Julie, mentionne que respecter ce que l'enfant considère important, c'est également s'intéresser à sa famille : « On parle de l'enfant, mais c'est vraiment la famille aussi qui est importante. On n'est pas capable d'avoir des enfants qui se sentent bien si la famille ne se sent pas bien. Je pense qu'il y a tout ce côté-là aussi à considérer. »

Valoriser l'enfant

L'analyse fait ressortir que se soucier de l'enfant, c'est aussi veiller à le valoriser au quotidien. Rachelle nomme qu'il faut mettre tous les enfants en valeur et qu'il faut « les accepter tels qu'ils sont parce que chaque enfant est unique. » Julie donne un exemple allant en ce sens. Elle a saisi une occasion de mettre en valeur un enfant en raison de ses connaissances sur un sujet :

La semaine passée à la table de jeux, j'avais simplement mis les différentes phases du développement de la grenouille sans rien expliquer. Tout de suite, [un enfant] a reconnu le têtard après ça les pattes et tout ça. Après, en groupe, je me sers de ces enfants-là, ça les valorise. Ils ont besoin de savoir qu'ils ont des connaissances, donc je fais mousser ça.

Carole (éducatrice en service de garde scolaire) partage le même point de vue. Elle donne un exemple dans lequel elle a valorisé et soutenu la persévérance d'un enfant :

[L'enfant] faisait un casse-tête. Il l'a terminé finalement après trois jours à force de persévérer. On l'avait mis sur un carton. Je lui ai dit « Tu as travaillé trop fort pour le



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

défaire » donc on l'a mis sur un carton puis il l'a continué. Ce matin, il a commencé à faire deux nouveaux casse-têtes.

Les participantes reconnaissent que la valorisation est une façon de montrer une attention de qualité aux enfants de leur groupe.

S'assurer que l'enfant éprouve du plaisir

L'analyse montre que se soucier de l'enfant consiste aussi à s'assurer qu'il éprouve du plaisir dans son quotidien. Il s'agirait d'un signe de respect et d'attention à l'égard de l'enfant. Rachelle parle entre autres des rires qui ont été associés à un moment de chanson lors d'une journée. À cet effet, Émilie pense que les moments de rire marquent positivement les enfants : « C'est tous les moments qu'on rit ou qu'on est présent tous ensemble. Je pense que tous ces petits moments-là, ils restent gravés. » Carole explique qu'une façon de s'assurer que les enfants éprouvent du plaisir est de leur offrir toutes sortes de situations d'émerveillement. Julie abonde dans le même sens et, pour elle, cela réfère entre autres au fait de veiller à ce que tous les enfants se développent et apprennent dans le plaisir : « Même ceux qui ont plus de difficultés on va dire; parce qu'on manipule, parce qu'on les fait découvrir, parce qu'on les fait jouer, et bien ça rentre les apprentissages! Donc, c'est vraiment l'aspect de plaisir. Moi, ce que je me souviens de ma maternelle, c'est que j'ai eu du plaisir. »

Des manifestations de la phase 2

La phase 2, soit « prendre en charge » (*caring for*), « réfère à la responsabilité d'organiser l'aide ou le soin. Il est question notamment de planification, de gestion et de coordination des tâches qui permettront à des personnes de bénéficier de l'aide dont elles ont besoin » (Lehrer et al., 2025, p. 335). Elle se traduit à travers différentes manifestations dans le quotidien des participantes. Cela passe entre autres par l'observation pour mieux intervenir et par la planification d'interventions éducatives dans une optique d'ajustement à l'enfant.

Observer pour mieux intervenir

L'analyse indique que la prise en charge en réponse aux besoins de l'enfant dans le quotidien des participantes inclut notamment le fait de s'accorder du temps pour observer chacun des enfants. Selon elles, l'observation aiderait à mieux intervenir et à mieux prendre soin. Par exemple, Émilie explique que l'observation est utile pour identifier le matériel qu'il faut rendre disponible aux enfants. L'observation sert aussi à remarquer les récentes découvertes ou les nouveaux intérêts de ces derniers. Si Émilie observe qu'un enfant est fasciné par un certain thème depuis quelques jours, elle adapte ses interventions de sorte à nourrir la curiosité de l'enfant. En complémentarité, Rachelle explique que l'observation dans le quotidien se fait à tout moment et en toutes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

circonstances, puisque tout peut devenir la source d'un ajustement des interventions. Elle dit :

J'observe l'enfant. Je n'ai pas un papier pour noter tout sur le coup ce que l'enfant fait; c'est comme si mes yeux qui sont devenus des caméras fait qu'on capte l'image puis on voit le défi de l'enfant. On va aller le noter plus tard.

Planifier des interventions éducatives dans une optique d'ajustement à l'enfant

L'analyse fait ressortir que la prise en charge en réponse aux besoins de l'enfant dans le quotidien des participantes passe grandement par leur travail de planification des interventions éducatives, planification qui est malléable selon les enfants du groupe. Émilie explique qu'elle ajuste constamment sa planification même en cours de journée au besoin. Si un besoin d'apprentissage se fait sentir, elle ne veut pas freiner l'émerveillement, voulant plutôt s'assurer du bien-être des enfants. Elle explique d'ailleurs qu'elle a cessé de planifier des thèmes préétablis pour ces raisons :

J'ai complètement enlevé ça les thèmes, parce qu'un moment donné pourquoi je parlerais des trains s'ils n'ont aucune espèce d'envie de parler des trains. [...] Je pense qu'on a parlé des planètes pendant une semaine une fois. On était allé à la bibliothèque chercher des livres. On avait fait du bricolage. C'était vraiment spontané selon l'intérêt présent des enfants, parce que c'est là que leur fenêtre est complètement ouverte de dire « Ok, là, ça m'intéresse. Rentre-moi de l'information. Je suis comme connecté avec toi. »

Rachelle mentionne ne plus avoir de planification préétablie elle non plus. C'est plutôt au gré des besoins des enfants qu'elle pose des interventions éducatives. Elle dit : « Ce sont les enfants qui choisissent et, nous, on les accompagne. On ne planifie plus du genre "Ok, aujourd'hui, je vais les faire courir ici." Si tu décides ça et qu'ils ne veulent pas, tu vas courir toute seule. » De son côté, Julie a une planification établie en amont, mais demeure ouverte à s'ajuster :

Je voulais faire un bricolage de dinosaures avec des formes pour travailler les ciseaux, mais aussi l'imagination et donc l'image mentale. Au final, on a dévié dans le projet. Ça a fait un super beau projet quand même et je ne suis pas super exigeante pour les résultats. Ça ne me dérange pas du tout de m'ajuster aux besoins de l'enfant même si j'ai planifié une activité. Si je sens que les enfants ce n'est pas du tout vers-là qu'ils ont envie d'aller, je modifie, je module.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Des manifestations de la phase 3

La phase 3, soit « prendre soin de » (*care giving*), implique « les comportements qui visent la rencontre directe des besoins de *care*, soit les tâches concrètes de *caring* » (Lehrer et al., 2025, p. 335). Elle se traduit dans le quotidien des participantes à travers différentes manifestations, telles que l'accompagnement pour l'alimentation et pour l'hygiène ainsi que la proximité physique et relationnelle.

Accompagner pour l'alimentation

L'analyse montre que prendre soin de l'enfant inclut notamment l'accompagnement pour l'alimentation. Dans le contexte scolaire, Carole gère la période du repas en encourageant les enfants à manger le contenu de leur boîte à diner et en les aidant à ouvrir certains contenants. Elle distribue également à l'occasion de la nourriture fournie par l'école. Julie tient un rôle semblable en ce qui concerne la collation le matin. Elle coupe les fruits ou effectue d'autres tâches similaires pour faciliter l'expérience des enfants. Le rôle de Rachelle en CPE présente plusieurs points communs avec le contexte scolaire. De son côté, elle distribue les assiettes du diner aux enfants, rince la vaisselle après le repas et encourage les enfants pendant qu'ils mangent. Dans le milieu familial d'Émilie, l'accompagnement à l'alimentation occupe une place différente. Elle doit choisir les menus pour les diners et les collations, faire l'épicerie, cuisiner et laver la vaisselle tout au long de ses journées en plus de soutenir les enfants au moment de manger (p. ex. leur apprendre à prioriser certains aliments). De surcroît, elle veille à impliquer les enfants dans la préparation de certaines recettes ainsi que dans le rangement du diner. Toutes les tâches entourant l'alimentation occupent donc une place importante dans le quotidien d'Émilie.

Accompagner pour l'hygiène

L'analyse fait ressortir que prendre soin de l'enfant inclut aussi l'accompagnement offert par les participantes au regard de l'hygiène. Dans tous les milieux, les participantes surveillent le lavage des mains et décortiquent la routine à cet égard au besoin (p. ex. elles offrent un soutien direct lors de certaines étapes). Elles supervisent également les enfants dans leur passage aux toilettes. En milieu familial, Émilie prend particulièrement le temps d'offrir un soutien dans l'acquisition de la propreté. Accompagner les enfants à travers les années et les différentes étapes fait partie intégrante de son travail. Julie explique que le soutien à l'acquisition de la propreté n'est pas vu de la même façon en milieu scolaire. Parfois, des collègues ne considèrent pas que cela fait partie de leur travail. De son point de vue, un certain accompagnement est normal avec des enfants de 4 ans :

Pour moi, je m'embarque avec des enfants de 4 ans, et ben c'est certain que ça va arriver des petits accidents. Ils sont



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

là dans leur apprentissage. Même si on demande à ce que les enfants arrivent propres à 4 ans, c'est normal. Il y a certains enfants qui ont leur rythme. On prend l'enfant dans sa globalité puis on le fait cheminer où il est rendu.

Offrir une proximité physique et relationnelle

L'analyse indique que prendre soin de l'enfant passe également par le fait de lui offrir une proximité physique et relationnelle. Selon Rachelle, les enfants manifestent souvent un besoin d'avoir des contacts « humains » avec elle et les autres éducatrices. De même, Julie le souligne : « L'enfant, [il] dit parfois "J'aimerais ça avoir un câlin. Est-ce que je peux?" À ce moment-là, tu ne dois pas le forcer, mais si l'enfant veut venir, tu dois l'accueillir. » Carole partage un point de vue similaire. Elle mentionne qu'une partie de son travail consiste à offrir de l'affection aux enfants, soit en leur faisant des câlins à leur demande ou en prenant le temps d'avoir des conversations avec eux. La proximité relationnelle est donc importante dans le travail des participantes. Émilie explique que prendre le temps de vivre des moments privilégiés avec chaque enfant est précieux :

Un moment fort que tu remarques avec un enfant, c'est quand tu as vécu quelque chose avec lui. Faire des bulles, moi, j'ai adoré. Faire ça avec [l'enfant], j'ai adoré. J'ai aussi trouvé ça magnifique de pouvoir partager avec eux un moment pour faire des beaux glaçages et de les regarder faire leurs petits gâteaux et les aider à saupoudrer.

Des manifestations de la phase 4

La phase 4, soit « recevoir le soin » (*care receiving*), « réfère à la réception du soin ainsi qu'à la validation que le besoin a bien été comblé » (Lehrer et al., 2025, p. 336). Elle se traduit dans le quotidien des participantes à travers différentes manifestations, telles qu'en suivant le rythme de l'enfant, en lui donnant une voix et en l'écoutant de même qu'en lui laissant du pouvoir sur son quotidien.

Suivre le rythme de l'enfant

L'analyse montre que les participantes jugent de leur réponse aux besoins de l'enfant en s'assurant de suivre le rythme de ce dernier. Elles sont soucieuses de répondre réellement aux besoins des enfants de leur groupe. C'est pourquoi elles font preuve de flexibilité et qu'elles acceptent de moduler leurs interventions. Par exemple, lorsque certains enfants ont besoin de dormir plus longtemps, elles s'adaptent. Émilie dit qu'elle remarque que les enfants ont parfois besoin de journées plus calmes et, d'autres fois, de journées plus actives. Elle est sensible à cette variation d'intensité et reste ouverte à ajuster son horaire en conséquence.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Donner une voix à l'enfant et l'écouter

L'analyse fait ressortir que les participantes jugent de leur réponse aux besoins de l'enfant en lui donnant une voix pour s'exprimer et en écoutant réellement cette voix. Par exemple, elles prévoient des moments lors desquels les enfants prennent la parole dans le groupe. Rachelle explique que la causerie de fin de journée est un contexte propice pour laisser de la place aux enfants de sorte qu'ils s'expriment sur leur vécu durant la journée. À ce moment-là, elle est à l'écoute de leur point de vue. Rachelle explique qu'écouter les enfants, c'est aussi être en mesure de faire preuve de compréhension lorsqu'ils s'expriment de manière inappropriée. Elle donne l'exemple des moments de crise. Selon elle, il est important de faire preuve d'ouverture dans ces moments et d'entendre le message des enfants même si les moyens d'expression choisis ne sont pas appropriés. En complémentarité, Carole souligne que la collation constitue une autre occasion de laisser les enfants s'exprimer sur leur quotidien. Julie apporte une autre perspective. Selon elle, écouter la voix des enfants implique aussi d'être la porte-parole des enfants. Elle explique que les besoins plus spécifiques des enfants de 4 ans sont peu pris en compte dans les écoles. Elle dit avoir à « se battre » pour obtenir des adaptations (p. ex. avoir un horaire adapté au besoin de repos des enfants de son groupe) :

C'est constant. Il faut toujours se tenir son bout. Je pense que c'est comme une qualité d'une enseignante professionnelle en maternelle 4 ans. Tu dois le savoir quand tu te lances dans le projet 4 ans. Si on veut vraiment s'assurer que leurs besoins [ceux des enfants] soient entendus, il faut vraiment être leur porte-parole.

Laisser du pouvoir à l'enfant sur son quotidien

L'analyse indique que les participantes jugent de leur réponse aux besoins de l'enfant en lui laissant du pouvoir sur son quotidien. Autrement dit, elles renoncent au pouvoir de tout décider et acceptent une position qui met les enfants de l'avant. Rachelle dit qu'elle doit éviter d'être trop rigide ou d'imposer et qu'elle doit plutôt laisser les enfants découvrir ainsi qu'opter pour une posture de soutien aux apprentissages. Carole précise qu'une fois les limites installées et connues des enfants, elle peut prendre un rôle plus reculé et agir en soutien. Émilie abonde dans le même sens. Elle explique qu'il s'agit de se laisser aller avec les enfants et d'être dans le moment présent. Elle dit :

C'est de laisser une certaine liberté. C'est leur laisser le rôle qui leur revient parce que ce sont leurs jeux, ce sont leurs intérêts. C'est carrément leurs journées. Moi, je suis là pour soutenir ce qu'ils m'apportent comme idées. Puis c'est d'être là pour eux. En fait, eux, ils me guident dans le chemin qu'ils veulent prendre. Quand ils prennent le mauvais chemin, moi, je peux les guider vers un nouveau.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Peut-être pas celui que j'aurais pris, mais un chemin qui va leur plaire quand même. C'est de les soutenir pour faire le chemin main dans la main.

Elle donne en exemple la journée qui a précédé la Saint-Valentin dans son groupe :

Hier, je leur ai dit "Demain, c'est la Saint-Valentin. Avez-vous une idée? Voulez-vous offrir des cadeaux à vos parents? Il faudrait penser à ça. On va partir ça après le dîner. Si vous avez besoin de matériel, dites-le-moi." [Une enfant] m'a dit "J'aurais besoin d'un verre." J'avais aucune espèce d'idée de ce qu'elle avait en tête. Je lui ai donné une boîte de conserve et elle est partie avec ça pour faire un bocal. [Un autre enfant] a décidé de faire pareil. Elle, elle a décidé de faire des dessins pour chaque personne. Lui, il ne voulait rien savoir. C'est correct. Je les ai tous aidés avec leurs idées.

Des manifestations de la phase 5

La phase 5, soit « se soucier avec » (*caring with*), « repose sur un idéal démocratique, alors que les quatre premières phases du *care* reposent sur des valeurs individuelles (comme l'attention, la bienveillance, le courage, etc.). [...] À travers cette phase, l'éthique du *care* devient une réelle politique du *care*, une politique équitable » (Lehrer et al., 2025, p. 337). Elle se traduit dans le quotidien des participantes à travers différentes manifestations, telles que le soutien aux apprentissages qui concernent la vie en collectivité, l'appréhension de l'éducation en tant que responsabilité collective et le *prendre soin* des personnes professionnelles de la petite enfance.

Soutenir les apprentissages concernant la vie en collectivité

L'analyse montre que se soucier des autres dans la pratique des participantes passe notamment par le fait de soutenir les enfants dans leurs apprentissages qui concernent la vie en collectivité. Comme le résume Carole, il s'agit de veiller à leur apprendre « les choses importantes de la vie ». Rachele parle d'honnêteté et de socialisation tandis qu'Émilie parle de générosité entre enfants et de confiance en soi pour prendre sa place dans un groupe (p. ex. la gestion des situations de rejets entre enfants). Julie évoque le partage et le *caring* entre enfants en donnant l'exemple d'une petite fille qui réchauffe un autre enfant avec une couverture pour l'aider à s'endormir et l'exemple d'un enfant qui en console un autre exprimant de la tristesse. Émilie ajoute qu'elle prend toujours le temps de dîner avec les enfants de son groupe, car elle tient à leur montrer qu'un repas est un moment de partage et de camaraderie.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Appréhender l'éducation comme une responsabilité collective

L'analyse montre que se soucier des autres, c'est aussi d'appréhender l'éducation comme une responsabilité collective. Pour les participantes, il importe de laisser une place aux parents et de les impliquer dans le suivi éducatif de leur enfant. Selon Rachelle, il est important de communiquer étroitement avec les parents afin de les tenir informés du quotidien de leur enfant. À son avis, c'est essentiel pour « travailler ensemble ». En milieu scolaire, Julie tient aussi à exprimer régulièrement ses souhaits auprès des parents et elle se permet de leur faire des demandes spécifiques selon les besoins de leur enfant (p. ex. avoir plus de vêtements de rechange, fournir des lingettes nettoyantes). De surcroît, pour elle, il est important que les parents se sentent les bienvenus à l'école et qu'ils se sentent respectés. En ce sens, elle fait preuve d'ouverture par rapport à la diversité des réalités familiales : « Je pense que c'est d'être ouverte. Ça me dérange pas du tout les parents, les familles. On voit toutes sortes de familles, on voit toutes sortes de besoins puis il faut s'adapter. »

Appréhender l'éducation comme une responsabilité collective revient aussi à travailler en collaboration avec des collègues de la petite enfance. Émilie, en milieu familial, tient à être en contact avec des collègues d'autres milieux et à avoir une relation harmonieuse avec son bureau coordonnateur. Elle apprécie d'ailleurs apprendre de la conseillère pédagogique. Carole souligne aussi l'importance de travailler en équipe avec les collègues de son milieu. Elle dit avoir une « belle chimie » et bien s'entendre avec les autres éducatrices ainsi qu'avec Julie. Cela l'amène à partager des idées avec elles et cela lui permet de demander de l'aide en cas de besoin.

Enfin, selon certaines participantes, appréhender l'éducation comme une responsabilité collective signifie pouvoir compter sur la communauté. Julie explique que la mission particulière de son école est possible grâce à un soutien de la communauté :

C'est la santé globale, c'est faire bouger les enfants. Il y a un gros sentiment de communauté autour de ça dans notre coin. Les parents, ils ramassent des fonds continuellement pour les écoles. Juste ça, c'est quand même signe de l'esprit de communauté. Pour les cours d'école, il y a des gros montants et, éventuellement, on va avoir des nouvelles choses. Depuis deux ans, on essaie tous de tenir un peu la barque pour ça.

Émilie partage un point de vue similaire. En milieu familial, elle a reçu un soutien considérable de la communauté lorsqu'elle a lancé son projet d'éducation par la nature :

Tout le monde s'est un peu impliqué avec les parents. Ça a rejoint la communauté. J'ai eu des thermos de la communauté. J'ai dit moi je veux manger en tout temps dehors quand ça me tente, mais pas juste des repas froids.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Alors, j'ai eu des dons. J'ai des grands-parents qui sont venus me porter un chèque. J'ai des entreprises aussi. Un organisme a aussi embarqué pour me prêter des vélos, des skis, des loupes, des boîtes à insectes.

Prendre soin des personnes professionnelles de la petite enfance

L'analyse montre que se soucier des autres passe aussi par le fait de prendre soin des personnes professionnelles de la petite enfance. Rachelle mentionne que certains parents manquent de respect à l'égard du personnel éducateur et qu'ils tiennent parfois des discours dévalorisants. Émilie est également sensible aux discours dévalorisants. Elle exprime un besoin de reconnaissance professionnelle. Elle explique que la charge mentale de son travail affecte sa vie quotidienne et que cela est peu reconnu :

En milieu familial, il y a toutes les tâches connexes. C'est moi qui m'occupe que tout soit propre, bien disposé, sécuritaire, etc. Les membres de ma famille, ils doivent s'assurer de bien fermer toutes les portes, de bien ranger tous les couteaux, de mettre les barrières sur les poubelles. Quand je reçois de la visite, j'ai en tête que je dois tout ranger. Tout ça, ça occupe de la place dans mon quotidien.

Émilie dit être souvent considérée comme une gardienne plutôt que comme une professionnelle. Les participantes expriment un besoin d'avoir de meilleures conditions de travail pour leur permettre de mieux prendre soin des enfants. Leur horaire est souvent peu représentatif de toutes les heures durant lesquelles elles travaillent réellement (p. ex. les heures à faire sans la présence des enfants) et les pauses se font rares. Avec le temps, une fatigue s'accumule, ce qui peut nuire à leur bien-être au travail. Celui-ci est également affecté par l'instabilité de leur poste. S'ajoutent les ressources matérielles souvent problématiques (p. ex. un local non adapté dans l'école, de maigres budgets), les ratios parfois trop élevés qui nuisent à la qualité de leur accompagnement et le manque de soutien professionnel (p. ex. l'accès difficile à des services complémentaires). Une amélioration de ces conditions répondrait à leur besoin qu'on prenne soin d'elles comme professionnelles de la petite enfance.

Des phases indissociables

Dans les sections précédentes, nous avons présenté des résultats concernant les cinq phases du cadre de l'éthique du *care* de Tronto. Cette présentation isolée des résultats a été privilégiée afin de faciliter la compréhension initiale pour le lectorat. Or, l'analyse réalisée montre que les cinq phases sont souvent indissociables les unes des autres dans le quotidien des participantes. Il s'agit en fait d'étapes étroitement reliées qui forment un cycle, voire un ensemble, dans le travail de ces professionnelles



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de la petite enfance. La vignette 1 est un exemple tiré des résultats qui témoigne de ce caractère indissociable.

Vignette 1 – Julie, enseignante à la maternelle 4 ans

Julie est attentive à l'état des enfants de son groupe. Elle remarque qu'un enfant montre de plus en plus de signes de fatigue et d'irritabilité (phase 1). Il fait entre autres des crises durant la période du diner. Elle souhaite que la situation s'améliore et elle cherche à comprendre pourquoi ces crises se produisent (phase 2). En prenant le temps d'analyser l'endroit où a lieu le diner, elle remarque que l'enfant ne tolère pas le bruit du réfrigérateur qui est dans le coin de la salle (phase 3). Elle fait des tests avec lui pour adapter sa routine et veiller à ce qu'il reste dans le groupe durant la période du diner (phase 4). Elle arrime également l'intervention avec le personnel du service de garde afin que le quotidien de l'enfant soit adéquatement amélioré (phase 5).

Discussion

Dans le cadre de cet article, nous proposons une analyse de certaines données de recherche à partir d'un cadre de l'éthique du *care*. Ces données proviennent du quotidien de professionnelles de la petite enfance œuvrant dans trois milieux éducatifs québécois. De sorte à approfondir les réflexions au regard de ce cadre théorique et de ses manifestations dans les contextes québécois, nous discutons de certains résultats.

Les résultats témoignent du fait que les professionnelles participantes sont soucieuses de respecter les intérêts des enfants, de valoriser leurs idées ainsi que de veiller à ce qu'ils évoluent dans le plaisir. Selon Brougère (2015, p. 55), « l'expérience ludique est ici perçue comme une source de bien-être », ce qui est lié au *care*. En effet, il stipule que rechercher du plaisir avec les enfants de même que créer ou produire avec eux relève d'une sollicitude et d'une attention portées à leur égard, le tout montrant que ces manifestations quotidiennes par les personnes professionnelles ont une portée éducative intégrant une optique de *care*.

Les résultats montrent que les tâches de style « soin » occupent une place notable dans le quotidien des professionnelles participantes. Qu'il s'agisse de l'alimentation ou de l'hygiène, ces manifestations du *care* sont multiples et fréquentes. Elles ne peuvent donc pas être considérées invisibles ou en arrière-plan du travail des personnes professionnelles (Taggart, 2011). Ces tâches s'avèrent inhérentes aux professions de la petite enfance, considérant qu'un respect des besoins et du rythme des jeunes enfants est souhaité. Une nuance gagne tout de même à être apportée au regard de la tâche d'accompagnement à la propreté. L'analyse permet de comprendre que le discours sur cette tâche varie selon les milieux éducatifs et que ce discours influence le point de vue des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

personnes professionnelles. Par exemple, les futures éducatrices en service de garde reçoivent une formation collégiale qui met de l'avant dans les cours la santé, la sécurité, la protection et le bien-être des enfants (MFA, 2021). L'acquisition de la propreté fait partie intégrante des routines en services de garde éducatifs à l'enfance et elle est vue comme une occasion d'apprentissage selon le programme ministériel proposé aux personnes éducatrices (MFA, 2019). Le scénario est différent pour les personnes enseignantes œuvrant à la maternelle. Celles-ci détiennent une formation universitaire en enseignement couvrant les niveaux scolaires de la maternelle à la fin du primaire, faisant en sorte qu'elles ont eu peu de cours sur la petite enfance et les besoins spécifiques des jeunes enfants (Lehrer et Fournier, 2021). Le programme ministériel sur lequel les personnes enseignantes œuvrant à la maternelle doivent s'appuyer donne l'exemple d'« aller seul aux toilettes » sous une composante intitulée « s'approprier des pratiques liées à l'hygiène » (MEQ, 2021, p. 25), valorisant une perspective d'autonomie plutôt que d'apprentissage. Cette analyse pourrait expliquer pourquoi le discours en provenance du milieu scolaire diffère de celui en provenance des services de garde éducatifs à l'enfance. Les particularités de ces milieux influenceraient la responsabilité (ce qui réfère à la phase 2 de Tronto) que perçoivent les personnes professionnelles quant à l'acquisition de la propreté, bien qu'il s'agisse dans tous les milieux d'enfants âgés de 4 ans.

Les résultats mettent en lumière que l'éthique du *care* est un cadre théorique qui transcende le processus de l'intervention éducative. Ce processus guide le travail des personnes professionnelles de la petite enfance. Les quatre étapes sont l'observation, la planification, l'action éducative et la réflexion (MFA, 2019). Dans la section précédente de l'article, il ressort que l'observation est nécessaire pour le choix des interventions éducatives et que la planification est essentielle à l'ajustement de la réponse aux besoins des enfants. D'autres résultats (p. ex. écouter la voix des enfants, s'intéresser à leurs intérêts) témoignent de la réflexion des professionnelles qui cherchent à s'approcher le mieux possible des enfants à leur charge. Ce constat vient donc illustrer que l'éthique du *care* est un cadre qui s'intègre naturellement aux pratiques des personnes professionnelles de la petite enfance au Québec.

Conclusion

En conclusion, notre analyse met de l'avant le fait que, peu importe le milieu, les professionnelles rencontrées dans ce projet de recherche prennent grand soin des enfants selon une éthique de *care*. En effet, les cinq phases du *care* (Lehrer et al., 2025; Tronto, 2016) se manifestent quotidiennement dans tous les milieux, et ce, à travers diverses pratiques, comme démontré dans les résultats. La société québécoise gagnerait à reconnaître le *care* en tant que perspective utile pour identifier et comprendre les interventions éducatives dont les jeunes enfants ont réellement besoin. Dans cet article, l'intention n'était pas de comparer les milieux, mais bien de faire ressortir leurs similitudes dans le but de rendre



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

visible le *care* en tant que réalité partagée des personnes professionnelles de la petite enfance. Cette mise en lumière du *care* permet de réfléchir à la valorisation nécessaire des professions de la petite enfance et nous amène à remettre en question les inégalités au regard des conditions de travail qui existent entre les personnes professionnelles professionnelles qui travaillent auprès des enfants de 4 ans en contexte d'éducation préscolaire, en CPE et en SGEMF.

Cet article a pour force de présenter une description détaillée des pratiques professionnelles de quatre participantes issues de trois milieux éducatifs, ce qui a permis d'accéder à des informations riches et nuancées. Cependant, il faut éviter de tirer des conclusions, puisque ces résultats reflètent les expériences propres à ces participantes donc les expériences ne peuvent être généralisées. Néanmoins, l'analyse contribue à une compréhension plus complète et nuancée des manifestations quotidiennes du *care* dans le travail éducatif accompli à partir du point de vue de professionnelles concernées.

Remerciements

Nous remercions le Fonds de recherche du Québec et le Fonds institutionnel de développement de la recherche et de la création de l'Université du Québec en Outaouais pour leur soutien financier.

Références

- Brogère, G. (2015). Le *care* à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative. Dans S. Rayna et G. Brogère (dir.), *Le care dans l'éducation préscolaire* (p. 43-57). Peter Lang.
- Brugère, F. (2021). L'éthique du « care » (4^e éd.). Presses universitaires de France.
- Fisher, B. et Tronto, C. (1990). Toward a feminist theory of caring. Dans E. Abel et M. Nelson (dir.), *Circles of Care* (p. 36-54). SUNY Press.
- Furstenberg, C. (2021). L'éclairage sur la sollicitude selon Paul Ricœur pour repenser le soin. *Recherche en soins infirmiers*, 145(2), 7-21. <https://doi.org/10.3917/rsi.145.0007>
- Gilligan, C. (1982). *A different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gillian, C. (2019). *Une voix différente : la morale a-t-elle un sexe?* Flammarion.
- Groot, B. C., Vink, M., Haveman, A., Huberts, M., Schout, G. et Abma, T. A. (2018). Ethics of care in participatory health research: mutual



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- responsibility in collaboration with co-researchers. *Educational Action Research*, 27(2), 286–302. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1450771>
- Held, V. (2006). *The ethics of care: personal, political, and global*. Oxford University Press.
- Ibos, C., Damamme, A., Molinier, P. et Paperman, P. (2019). *Vers une société du care. Une politique de l'attention*. Le Cavalier Bleu.
- Langford, R., Richardson, B., Albanes, P., Bezanson, K., Prentice, S. et White, J. (2017). Caring about care: Reasserting care as integral to early childhood education and care practice, politics and policies in Canada. *Global Studies of Childhood*, 7, 311-322. <https://doi.org/10.1177/2043610617747978>
- Laugier, S. (2010). L'éthique du *care* en trois subversions. *Multitudes*, 42(3), 112-125. <https://doi.org/10.3917/mult.042.0112>
- Laugier, S. (2021). Paradoxes in the invisibility of care work. *Philosophical topics*, 49(1), 61-80. <https://www.jstor.org/stable/48652161>
- 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 E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 11-33). Presses de l'Université du Québec.
- Lehrer, J., Gagnon, C., Robitaille, C., Bernard, E., Fournier, A.-C., Bigras, N. et Richardson, B. (2025). Pour une politique féministe du *care* comme ancrage des discussions sur la qualité éducative à la petite enfance. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance* (p. 329-376). Presses de l'Université du Québec.
- Lehrer, J., Proulx, N. et Rémy, E. (sous presse). Gérés par les cloches : enseigner en maternelle 4 ans au Québec. *Revue Internationale de Communication et de Socialisation*.
- Lehrer, J., Proulx, N., Rémy, E., Robert-Mazaye, C. et Boucher, S. A. (2024). Quelle éducation pour les enfants de 4 ans au Québec? Une enquête en centre de la petite enfance, garderie privée subventionnée et maternelle 4 ans. Dans F. Pirard, M. Zogmal et P. Garnier (dir.) *Pratiques et politiques en petite enfance : perspectives internationales* (p. 55-78). Peter Lang.
- Kaga, Y. (2015). Le *care* dans les politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Dans S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Le «care» dans l'éducation préscolaire* (p. 21-41). Peter Lang.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Kaga, Y., Bennett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and learning together: a cross-national study on the integration of care and integration within education*. UNESCO.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/education-prescolaire>
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance*. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille. (2021). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MF_A_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf
- Molinier, P. (2011). Le care à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets. Dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care* (p. 339-357). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Proulx, N., Lehrer, J., Rémy, E. et Boucher, S.-A. (2023). Regard sur l'expérience d'enfants de quatre ans dans différents contextes éducatifs au Québec. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 262-279. <https://doi.org/10.7202/1110036ar>
- Proulx, N., Lehrer, J., Robitaille, C., Rémy, E. et Robert-Mazaye, C. (accepté). J'ai 4 ans et j'aime jouer : le jeu dans différents contextes éducatifs qui accueillent des enfants de 4 ans au Québec. *Revue Internationale de Communication et de Socialisation*.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Rowman Altamira.
- Taggart, G. (2011). Don't we care? The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31(1), 85-95. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.536948>
- Tronto, J. (1990). *Moral boundaries: Towards a political ethic of care*. Routledge.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable: pour une politique du care*. Éditions la découverte.
- Tronto, J. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- Tronto, J. (2016). *Who cares? How to reshape a democratic politics*. Cornell University Press.
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Revue des politiques sociales et familiales*, 109(1), 47-57. <https://doi.org/10.3406/caf.2012.2883>
- Van Laere, K. et Vandebroek, M. (2018) The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>
- Zielinski, A. (2010). L'éthique du care. Une nouvelle façon de prendre soin. *Études*, 413(12), 631-641. <https://doi.org/10.3917/etu.4136.0631>