



HAL
open science

“ Éduquer c’est faire du politique et vice versa ” : Les Casas de pensamiento indígena à Bogota, une question politique et poly-éthique

Carmen Maria Sanchez Caro

► To cite this version:

Carmen Maria Sanchez Caro. “ Éduquer c’est faire du politique et vice versa ” : Les Casas de pensamiento indígena à Bogota, une question politique et poly-éthique. Education. Université Paris-Nord - Paris XIII, 2020. Français. NNT : 2020PA131044 . tel-03391759

HAL Id: tel-03391759

<https://theses.hal.science/tel-03391759v1>

Submitted on 21 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE PARIS NORD

École doctorale **Érasme**
Unité de recherche **Experice**

Thèse présentée par **Carmen Maria SANCHEZ CARO**

Soutenue le **24 novembre 2020**

En vue de l'obtention du grade de docteur de l'Université Sorbonne Paris Nord

Discipline sciences de l'éducation

« **Éduquer c'est faire du politique et vice versa** »

Les Casas de pensamiento indígena à Bogota,
une question politique et poly-éthique

Thèse dirigée par Pascale Garnier

Composition du jury

Rapporteur·e·s	Marie Salaün	professeure à l'Université Paris Descartes, France
	Michel Vanderbroeck	professeur à l'Université de Gand, Belgique
Examineur·e·s	Irène Bellier	directrice de recherches au CNRS, France
	Gilles Brougère	professeur à l'Université Sorbonne Paris Nord, France
	Gilles Monceau	professeur à l'Université de Cergy-Pontoise, France
	Maria Cristina Torrado	directrice Observatoire de la Petite Enfance, Colombie mcf Université Nacional de Colombia
Directrice de thèse	Pascale Garnier	professeure à l'Université Sorbonne Paris Nord, France

UNIVERSITE SORBONNE PARIS NORD

École doctorale **Érasme**

Unité de recherche **Experice**

Thèse présentée par **Carmen Maria SANCHEZ CARO**

Soutenue le **24 novembre 2020**

En vue de l'obtention du grade de docteur de l'Université Sorbonne Paris Nord

Discipline sciences de l'éducation

« Éduquer c'est faire du politique et vice versa »

Les Casas de pensamiento indígena à Bogota,
une question politique et poly-éthique

Thèse dirigée par Pascale Garnier

Composition du jury

Rapporteur·e·s	Marie Salaün	professeure à l'Université Paris Descartes, France
	Michel Vanderbroeck	professeur à l'Université de Gand, Belgique
Examineur·e·s	Irène Bellier	directrice de recherches au CNRS, France
	Gilles Brougère	professeur à l'Université Sorbonne Paris Nord, France
	Gilles Monceau	professeur à l'Université de Cergy-Pontoise, France
	Maria Cristina Torrado	directrice Observatoire de la Petite Enfance, Colombie mcf Université Nacional de Colombia
Directrice de thèse	Pascale Garnier	professeure à l'Université Sorbonne Paris Nord, France

L'Université Paris 13 n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses : ces opinions devront être considérées comme propres à leurs auteur·e·s.

Cette thèse a été préparée au sein de l'unité de recherche



Université Sorbonne Paris Nord, UFR llshs (d216)
99 avenue Jean Baptiste Clément
93430 Villetaneuse, France
Site : <https://experice.univ-paris13.fr/>

Résumé

« Éduquer c'est faire du politique et vice versa »

Les Casas de pensamiento *indígena* à Bogota,
une question politique et poly-éthique

Cette thèse aborde la question de l'éducation préscolaire dans le cadre des modalités d'accueil dites *indígenas* à Bogota, Colombie. À partir d'une approche pluridisciplinaire en sciences de l'éducation, ce travail de thèse vise à explorer comment les *casas de pensamiento indígena* (CPI) proposent une éducation aux jeunes enfants, à partir de l'ethnie comme critère de classification. Il s'agit d'abord de s'interroger sur la pertinence de la catégorie *indígena* comme critère de distinction en matière d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. En quoi consiste cette modalité d'accueil ? Comment les CPI se situent-ils dans l'offre d'accueil et éducation des jeunes enfants à Bogota ? Quelles sont leurs particularités ? Est-il possible de parler d'une approche pédagogique propre aux communautés *indígenas* ? Ces questions de recherche renvoient à ce mode d'accueil pris globalement, mais aussi aux pratiques et aux discours des acteurs concernés au quotidien. Ainsi, je m'intéresse en particulier à la manière dont les CPI s'institutionnalisent et justifient leur place au sein d'un champ d'offre très divers, soit par une mise en scène d'un indigénisme performé, soit par la constante négociation et un apprivoisement des normes du domaine préscolaire, soit par la mise en valeur d'une pédagogie propre. Je montre la complexité de la catégorie *indígena* dans le quotidien des CPI à travers l'analyse de ces trois discours de l'indigénisme, où en même temps que les *indígenas* sont discriminés, ils ont la possibilité de construire d'autres manières d'éduquer en diversité. Cette thèse se concentre sur trois terrains spécifiques pour l'accueil des jeunes enfants *indígenas* à Bogota. Une méthodologie construite par une multiméthode (observations vidéo, entretiens, visites guidées et *charlas*) s'efforce de saisir les expériences de trois CPI à Bogota, en croisant les regards des parents, des professionnelles et des leaders communautaires, avec des observations ciblées au sein de trois établissements. Nos analyses nous amènent finalement à remettre en question l'idée d'un classement de l'accueil des jeunes enfants par catégories ethniques, étant donnée la complexité des enfants *indígenas* urbains, présentés dans la première partie de la thèse. Elles nous invitent à prendre en compte une approche des épistémologies des Suds pour penser les pratiques et l'éducation à la diversité en milieu préscolaire à Bogota. Dans la perspective du *pluriverso* d'Escobar, nous pouvons comprendre la proposition pédagogique des CPI comme une poly-éthique : une proposition d'un vivre ensemble avec les différences, tout en reconnaissant la diversité des pratiques à la base de l'éducation des jeunes enfants.

Mots clés : petite enfance, éducation des peuples *indígenas*, institution, catégories sociales, éducation autochtone

Abstract

“Education is politics and vice versa”

The *Casas de pensamiento indígena* in Bogota, a political and poly-ethical issue

This thesis addresses the issue of pre-school education within the framework of the so-called *indígenas* early childhood services in Bogota, Colombia. Using a multidisciplinary approach in educational sciences, this thesis work aims to explore how *Casas de pensamiento indígena* (CPI) offer education to young children, using ethnicity as a classification criterion. It is first to question the relevance of the *indígena* category as a criterion of distinction in the field of early childhood education and care-ECEC services. What does this ECEC service consist of? How do CPIs fit into the Bogota's ECEC system? What are their particularities? Is it possible to talk about a pedagogical approach specific to indigenous communities? These research questions refer to this type of services taken as a whole, but also to the practices and discourses of the actors involved on a daily basis during fieldwork. Thus, I am particularly interested in the way in which the CPIs institutionalize themselves and justify their place within a very diverse field of offer, either by a staging of a performing indigenism, or by the constant negotiation and taming of the norms of the pre-school domain, or by the development of a specific pedagogy. I show the complexity of the *indígena* category in the daily life of the CPIs through the analysis of these three discourses of indigenism, where at the same time *indígenas* are discriminated and they have the possibility of constructing other ways of educating in diversity. This thesis focuses on three specific CPI in Bogota. A multi-method methodology (video observations, interviews, guided tours and *charlas*) attempts to capture the experiences of three CPIs in Bogota, by crossing the views of parents, professionals and community leaders, with targeted observations in three care facilities recognized by the city. Our analyses finally lead us to question the idea of classifying ECEC services by ethnic categories, given the complexity of the urban *indígena* child, presented in the first part of the thesis. This document invites the reader to take into account an approach of southern epistemologies to think about practices and education for diversity in ECEC in Bogota. From the perspective of Escobar's pluriverse, we can understand the pedagogical proposal of the CPIs as a poly-ethics: a proposal of living together with differences, while recognizing the diversity of practices at the basis of early childhood education.

Keywords: early childhood, indigenism, indigenous education, institution, social categories

Resumen

“Educar es hacer política y viceversa”

Las Casas de pensamiento *indígena* en Bogotá, una cuestión política y poliética

Esta tesis aborda el tema de la educación preescolar en el marco de las denominadas modalidades *indígenas* en Bogotá, Colombia. Utilizando un enfoque multidisciplinario en las ciencias de la educación, este trabajo de tesis tiene como objetivo explorar cómo las casas de pensamiento *indígena* (CPI) ofrecen educación a los niños pequeños, utilizando la etnicidad como criterio de clasificación. En primer lugar, se cuestiona la relevancia de la categoría *indígena* como criterio de distinción en el ámbito de la atención y educación de la primera infancia. ¿En qué consiste esta modalidad? ¿Cómo encaja esta modalidad en el sistema de prestación de servicios de atención a la primera infancia existente en Bogotá? ¿Cuáles son sus particularidades? ¿Es posible hablar de un enfoque pedagógico específico de las comunidades *indígenas*? Estas preguntas de investigación se refieren a este tipo de establecimiento en su conjunto, pero también a las prácticas y discursos de los actores involucrados en el día a día, de los establecimientos de trabajo de campo. Así pues, me interesa especialmente la manera en que las CPI se institucionalizan y justifican su lugar en un campo de oferta muy diverso, ya sea mediante una puesta en escena de un indigenismo performado, ya sea mediante la constante negociación de las normas del ámbito preescolar, o bien mediante el desarrollo de una pedagogía específica. Muestro la complejidad de la categoría *indígena* en la vida cotidiana de las CPI a través del análisis de estos tres discursos del indigenismo, donde a la vez que se discrimina a los *indígenas*, ellos tienen la posibilidad de construir otras formas de educar en la diversidad. Esta tesis se centra en tres establecimientos específicos de atención a la primera infancia en Bogotá. Una metodología multimodo (observaciones en video, entrevistas, visitas guiadas y charlas) intenta captar las experiencias de estas tres CPI de Bogotá, cruzando las opiniones de padres, profesionales y líderes comunitarios, con observaciones específicas en los tres terrenos. Nuestros análisis nos llevan finalmente a cuestionar la idea de clasificar la atención de los niños pequeños según la categoría étnica, dada la complejidad del niño *indígena* urbano, presentada en la primera parte de la tesis. Este texto invita a tomar en cuenta un enfoque de epistemologías del sur para pensar desde la diversidad a los servicios de atención de la primera infancia de Bogotá. Desde la perspectiva del pluriverso de Escobar, podemos entender la propuesta pedagógica de las CPI como una poliética: una propuesta de convivencia con las diferencias, reconociendo la diversidad de prácticas como base de la educación infantil.

Palabras clave: primera infancia, educación pueblos *indígenas*, instituciones, categorías sociales

Remerciements

Cette thèse est nourrie d'échanges multiples et divers. Comme l'écrivait un collègue Docteur, exprimer des remerciements dans le moment de la fin de la thèse, avec l'urgence du rendu, n'est pas une chose facile. Le faire nominativement me ferait sans doute tomber dans l'embarras d'oublier des personnes, je préfère donc réduire ici à l'essentiel de cet exercice.

Je remercie Pascale Garnier pour son accompagnement dans mes réflexions depuis mes années de master. Pour sa compréhension et respect à l'égard de mon devenir chercheuse, marqué parfois par une réflexion plus claire dans ma tête que sur le papier. Aux membres de mon comité suivi, pour leur « coup de pouce » qui m'a permis de « boucler » et problématiser mon objet de recherche. Aux membres de laboratoire Experice, dans sa globalité sans aucune distinction, pour les apports divers et variés, depuis ma première année de master à Paris 8.

À toutes les personnes, adultes comme enfants, qui ont collaboré à cette recherche lors de l'étude de terrain, je vous remercie de votre temps, votre partage, vos dialogues, vos discussions et les longs repas où vous m'avez conviée.

Je remercie tous les membres de ma famille, car je suis convaincue que mes réflexions n'auraient jamais pris leur forme actuelle sans notre vécu commun. Tout particulièrement ma petite famille qui, comme dirait Mary Douglas, m'a appris la valeur contingente et toujours sujette à discussion des catégories de pensée. À mon *companero de vida* et à mon enfant pour *sentipensar* avec moi au quotidien, Merci.

A Marco Elias

Annonces et conventions

Quelques indications utiles sur les choix d'écriture de la thèse sont à expliciter ici. La majeure partie du texte est écrite en langue française, sauf le contenu des *Charlas* (des conversations sur le terrain entre les acteurs, traduites en français en annexe 3). Le choix de garder la langue originale reflète notre souci de ne pas vouloir interpréter/modifier par la traduction le sens de ces propos, car ils sont considérés dans cette thèse comme des moments épistémologiques.

De même pour les mots *Indígena, Taita, Charla, Recreación, sentipensante* qui sont conservés dans la langue espagnole par des raisons explicitées dans la partie méthodologique : l'intérêt était de conserver au maximum les termes propres au terrain, ou en tout cas le sens des mots en espagnol, difficile à traduire.

Par exemple le mot *recreación* est difficilement traduisible par le sens qu'il revêt dans l'idée d'une « cour de récréation », ou bien par le mot loisir qui ferait plutôt référence à des activités différentes du travail, mais formalisé en quelque sorte. *Recreación* ici est plutôt compris comme les moments d'oisiveté, dans le sens d'une absence d'occupation précise, ou de prendre son temps.

Les styles

Au long des pages suivantes, quelques styles se différencient du corps du texte :

1. Les notes du terrain/

PI1 regroupe les enfants devant le tambour et leur dit de danser. PI1 commence à organiser les filles en ligne et à bouger les bras pour danser. Puis elle les réarrange en ligne et dit : « Dansons ». Elle saisit T (2.1) par les bras et le bouge en lui apprenant à danser. En ce moment, seuls J (2.10) et H (2.7) dansent. PI1 change sa stratégie et décide de les placer par deux pour danser main dans la main. J et H ; T et D (2.10) et elle dit maintenant aux autres enfants de se lever. Puis elle les invite à la danse : A (2.8) avec X (2.9) ; et D avec T. Mais cela ne marche pas non plus. Elle décide de mettre A et J ensemble, pour voir s'ils dansent ensemble, et ils dansent ensemble jusqu'à ce qu'A pousse J contre la table. PI1 le prend et lui dit : « Fais comme si ça ne faisait pas mal, et continue à danser. » Et les PI continuent à faire danser les enfants, J ne veut plus danser avec A et elle danse avec H. (Notes de terrain, CasaA)

2. Les *charlas*

PI1 (Asiente con la cabeza)

PPE: “Vamos a decorarlo, hacerle el bordecito al plato”. Ustedes les pasan el papel, luego cuando hayan hecho varias bolitas ustedes les ponen el pegante, así alrededor y ellos sabrán donde los pegan. “Bueno ahora les presentamos el arroz que no se come” y les dan el arroz y les echan pegante para que ellos lo peguen. Luego lo otro y así... Ya luego es el almuerzo y entonces vamos a ver el arroz cocinado y eso... (PI2 se retira de la conversación y PI1 sigue mirando a los niños)

PPE: (se levanta y dice) ya vengo voy por el arroz (Notes de terrain, CasaA)

Pour les notes de terrain, l'idée est de rappeler au lecteur un lieu et un moment d'écriture différents de ceux de la thèse : le carnet des notes d'observation tenu par la chercheuse au moment du travail de terrain. Pour les *charlas*, la démarche est de souligner le caractère dialogique des propos et leurs locuteurs.

Des abréviations générales sont utilisées tout au long du texte pour faciliter sa lecture : PI pour Professionnel *indígena*, PPE pour professionnel de la petite enfance non *indígena*, CH pour chercheuse. En ce qui concerne les enfants nous avons décidé de garder la première lettre de leur prénom et d'ajouter entre parenthèses leur âge : par exemple, Anderson devient A (2.9) pour signifier 2 ans et 9 mois.

La thèse commence par une partie préliminaire, *Partie 0*, comme si on rentrait par le rez-de-chaussée pour arriver au premier étage. Ce choix vise à reconnaître les marches parcourues avant d'arriver à l'objet de recherche de la thèse proprement dit et présenter au lecteur le contexte de la thèse et le lieu de la thèse, Bogota, Colombie.

Tableau de sigles

CIDE	Convention internationale des droits de l'enfant
CONPES	Consejo nacional de política económica y social.
ICBF	Instituto colombiano de bienestar familiar
DABS	Departamento administrativo de bienestar social
SDIS	Secretaría distrital de integración social
SED	Secretaría de educación distrital
DANE	Département administratif national de la statistique
SENA	Service d'apprentissage national
MEN	Ministère de l'éducation national
CONTCEPI	Comisión nacional de trabajo y concertación para la educación de los pueblos indígenas
CIPI (CIPE)	Comisión intersectorial de primera infancia
SISBEN	Système d'identification des bénéficiaires potentiels des programmes sociaux
CINDE	Centro internacional de educación y desarrollo humano
CNO	Classification nationale des métiers (ocupaciones)-
CERLALC	Centro regional para el fomento del libro en américa latina y el caribe
CLACSO	Consejo latinoamericano de ciencias sociales-clacso
BID	Banque interaméricaine de développement
PAFI	Programme national d'action pour l'enfance
FAMI	Familia mujer e infancia (Programme)
PPEC	Projet pédagogique éducatif communautaire
PAIPI	Programa de atención integral a la primera infancia
CDI	Centro de desarrollo integral
CPI	Casas de pensamiento intercultural ou indígena
PI	Professionnelles <i>indígenas</i>
PA	Professionnelle afrodescendant

SOMMAIRE

Résumé	9
Remerciements	15
Annonces et conventions	17
Les styles	17
Tableau de sigles	18

SOMMAIRE

INTRODUCTION

Principe de discrimination positive : penser au niveau global pour accueillir au niveau local	25
Les politiques de petite enfance en Colombie	26
Contexte sociohistorique de la petite enfance en Colombie	28
Histoire condensée des modes de garde : entre lois et actions	29
Faire institution : penser les politiques, établir les conventions	31
Modalité institutionnelle	33
Modalité familiale	33
Modalité non conventionnelle	35
Les modalités, une question d'institution, mais pour qui ?	36
Du terrain à la thèse : en quête d'une problématique à trois niveaux	37
Une analyse des CPI selon trois axes	38
La proposition au lecteur	40

PARTIE 0

Préambule Entrée sur le terrain, écrire la thèse	43
Chapitre 1 L'entrée dans le « grand terrain », esquisse de l'offre d'accueil	45
Situer la recherche : l'accueil des jeunes enfants à Bogota	45
Le grand terrain et ses données	48
Le réseau personnel	49
Approche directe	50
Entrée institutionnelle	52
Comprendre le système d'accueil des jeunes enfants à partir du terrain	54
Les « analyseurs » pour construire la configuration de cas	54
La configuration des cas pour comprendre l'offre	58
Modes de suivi des familles, des enfants	59
Modes de garde « selon les besoins des familles »	60
Mode de services : « plus-value » ou du parent client	61
Mode d'éducation : un accueil à visée éducative	62
Les problèmes des « modalités »	63
Chapitre 2 Premiers aperçus, premières analyses : « la visite de contrôle »	67
De la mise en scène de l'indigénisme	67
De la sociologie dramaturgique à la performance, pour comprendre la mise en scène	69
Premiers pas sur le terrain, premiers constats : le cas de CasaA	70

Donner le lieu, créer la scène	71
Des déguisements ou des « tenues typiques » ?	73
A la recherche d'une activité indigène	76
La mise scène et la chercheuse	78
Point de départ : trois approches du terrain des CPI	80
Les rapports de pouvoir, les demandes de performances	81
Chapitre 3 Les Casas de pensamiento indígena à Bogota : en guise de problématique ou de problème-éthique	85
Comprendre les <i>indígenas</i> à Bogota dans le cadre des CPI	87
Être indigène : choix, contrainte, indigénisme	88
Revenons aux mots : indigenas, indigènes, autochtones...	90
<i>Indígenas</i> et ville : quelques lignes de réflexion	92
Éduquer des jeunes enfants <i>indígenas</i> à Bogota : acculturation, indigénisme, ethnoéducation ?	95
Transition	97
PARTIE 1	
Préambule : Embrasser la condition de chercheuse	99
Un état de réflexivité constant	99
Chapitre 1 Les implications de la recherche : penser l'éthique de la thèse	101
S'impliquer : Une identité démultipliée	102
Les « je » de la chercheuse	102
Les « je » du terrain : le corps et ses possibilités	103
Faire avec... Les acteurs, les pairs, soi-même...	104
Éthique et jeunes enfants	105
Éthique et communautés indigenas	106
Chapitre 2 Les choix des méthodes	109
Méthodologie du départ : Les économies de la thèse	110
Premiers terrains, réajustement	110
Faire le deuil des données, ou du besoin de faire la thèse	112
Observations générales et ciblées en continu	112
Les entretiens avec les professionnelles	113
Les entretiens avec les parents	114
La valeur de la multiméthode : le besoin de catégoriser	115
Les Notes de terrain, les observations	115
Les entretiens post-terrain, la parole des acteurs	115
Les charlas ou les « aides » analyseurs	116
Chapitre 3 Les terrains et leurs particularités : trouver le fil conducteur	117
La découverte des CPI	117
CasaA : entre projet de fondation et « deuxième maison »	120
Situation géographique	121
Composition des salles, des espaces	122
Les moments de la journée	123
CasaB, CPI Interculturelle	124
Situation géographique	126
Composition des salles, des espaces	127
Composition de l'équipe professionnelle	128

L'organisation de la journée	128
CasaC, hébergé au sein d'un établissement d'accueil conventionnel	129
Situation géographique	130
Composition des salles, des espaces	131
Composition de l'équipe professionnelle	132
L'organisation de la journée	132
Le cas de Dorali et Akemy	133
Composition des salles, des espaces	134
Chapitre 4 Mapping the margins	137
Théorie de la performativité ou sociologie des actes quotidiens	138
Sociologie pragmatique	138
Boltanski et Thévenot et la notion de « cités »	140
L'analyse institutionnelle	142
Les épistémologies des Suds du terrain	145
Épistémologies des Suds	145
Buen vivir	147
Les théories décoloniales	148
Transition : Qu'est-ce que j'institue quand j'institue l'analyse, ou de l'impossibilité de la <i>Hybis del punto cero</i>	151
PARTIE 2	
Préambule : Penser l'accueil des jeunes enfants <i>indígenas</i> à Bogota face à la norme	155
Que font les établissements, que font les catégories ?	155
Chapitre 1 Professionnelles en CPI : lectures à partir de la sociologie pragmatique de Boltanski	161
Les distinctions : comment comprendre les régimes d'action ou les « cités » selon Boltanski pour penser les CPI	164
Le profil de la professionnelle <i>indígena</i> , ou de la cité industrielle	165
La relation avec le script institutionnel	166
La mise en place des activités davantage « professionnelles »	169
Le capital « local »	171
L'allure indígena	172
Interactions : quelle langue parler ?	174
Reconnaissance par les parents	176
Chapitre 2 Le moment du repas : comprendre l'institution	181
Le déjeuner, pour comprendre la <i>minuta</i>	183
Déroulement du repas	183
Le repas : une activité à géométrie variable	187
Tout doit disparaître/ Rendre les assiettes vides	187
Gaspillage ou activité pédagogique ?	190
Les différents repas pour les différents enfants	192
Un moment pédagogique ou une expérience significative ?	194
Chapitre 3 Les catégories, les performances : être enfant	197
La difficile mission de définir l'enfant	198
Penser l'enfance entre agency et vulnérabilité	199
Transition dans les espaces et catégories d'âge	202
L'ordre des choses : chacun sa place	203

Chapitre 4 Classer les enfants <i>indígenas</i> à Bogota : « modalité conventionnelle » ou CPI ?	209
Construction des portraits	211
Trois portraits, trois performances d'indigénisme	212
Anderson, enfant indígena parmi les indígenas	213
Dorali : être indígena parmi les non indígenas	215
Eliana : indígena entre les deux mondes	220
Le cas d'Inés : entre classification des enfants et pratiques des adultes différenciées	223

PARTIE 3

Préambule	227
Chapitre 1 Une pédagogie propre au sein des CPI ?	231
L'expérience des enfants selon les <i>indígenas</i> : vivre entre deux	232
Les espaces physiquement reconnus comme <i>indígena</i> : pour quoi faire ?	233
Construire les savoirs au quotidien : les <i>charlas</i>	237
Chapitre 2 Les temps morts ou la pédagogie dialogique	241
Classer les activités : instituer le propre	241
Les activités propres aux CPI selon les adultes	243
Des temps morts ou une pédagogie de la <i>recreación</i> ?	244
Une pédagogie de <i>la recreación</i>	250
Chapitre 3 Dans une pédagogie des « <i>experiencias vivenciales</i> » ou pédagogie <i>sentipensante</i>	253
Des observations à l'analyse : des expériences <i>vivenciales</i> pour la chercheuse	254
Du temps mort à l'expérience vivencial	254
Une activité à multiple déclinaisons	257
Chapitre 4 Éduquer c'est faire du politique et vice-versa	263
Pédagogie relationnelle : la place de l'adulte	264
Accompagner l'enfant, accompagner le groupe	265
Le corps de la professionnelle	266
Des différences professionnelles aux hybridations des pratiques	268

RÉFLEXION FINALE

Une proposition théorique : l'ethnologie politique ou la politisation des CPI	275
BIBLIOGRAPHIE	283
Annexes	299
Annexes 1 : la « méthode Agnès » : visite exposé association Acta	299
Annexe 2 : Document de présentation de la recherche en Colombie	300
Annexe 3 : traduction <i>charlas</i>	302
Annexe 4 : profil professionnel petite enfance selon la CNO	308

INTRODUCTION

« Les contradictions et ses divergences internes expriment l'hétérogénéité socioculturelle, la difficulté de se réaliser au milieu des conflits entre différentes temporalités historiques qui coexistent dans le même présent. Il semble donc que, contrairement aux lectures qui s'obstinent à prendre parti pour la culture traditionnelle ou l'avant-garde, il faudrait comprendre la sinueuse modernité latino-américaine en repensant les modernismes comme des tentatives d'intervention dans le croisement d'un ordre dominant semi-oligarchique, d'une économie capitaliste semi-industrialisée et de mouvements sociaux semi-transformants. » (García Canclini, 1989, 80)

Les dernières années ont été longues dans la réforme des systèmes éducatifs en Amérique latine. Ainsi, pour améliorer la qualité de l'éducation, ces pays ont mis en place des transformations des services, notamment par la conception des « Curriculum d'éducation de la petite enfance », conçus « comme une explicitation des intentions éducatives d'une société à un moment historique donné, légitimée par un processus de discussion pour parvenir à un consensus général. » (Malajovich, 2003, 41) Pour Malajovich (2003), il y a une similitude dans ces réformes « élaborées par des pays ayant une histoire et une trajectoire sûrement diverse par rapport à l'origine des services, aux objectifs qu'ils poursuivent, aux formes de travail didactique adoptées et à la formation de leurs enseignants ». Ces réformes reflètent une posture politique en éducation initiale qui renvoie à ce que Bernstein (2004, 215) définit comme la « recontextualisation », ou le fait de « s'approprier d'autres discours et les introduire dans une relation spatiale réciproque en vue de leur transmission et acquisition collective ». Cette recontextualisation revient à articuler des discours, sur les notions d'éducation initiale, jeunes enfants et mode d'accueil, entre un niveau global et un niveau local. Il s'agit alors de questionner le rapport entre les documents officiels, ou « discours pédagogiques », que sont les textes et les politiques qui agissent comme cadres qui établissent des conceptions sur les enfants et l'éducation initiale.

La façon de concevoir les différents types de droits a évolué significativement dans les dernières décades, notamment avec la ratification de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), mais aussi dans la façon de concevoir les différents types de droits. Comme nous explique Llobet (2011), nous sommes passés d'une classification entre droits fondamentaux, sociaux et collectifs, à une compression des droits comme ayant tous les mêmes valeurs. Ainsi, plusieurs auteurs ont soutenu la relation existante entre le détenteur du droit, les capacités pour les exercer et les opportunités (Alvarado & Suárez, 2009 ; Durán, 2017a). Comme le signale Duran, « le pas entre la Déclaration des droits et la reconnaissance des droits a été un chemin difficile, encore davantage pour la reconnaissance des exercices de ces droits », qui ont donné lieu à des mouvements sociaux qui luttent pour la reconnaissance de droits spécifiques (Durán S, 2017, 14).

Les droits existent dans des contextes particuliers qui les performent et leur donnent forme par des actions, des programmes et des stratégies. Pour reprendre Fonseca et Cardarello, « les droits de l'homme dans sa forme abstraite et décontextualisée signifient peu. La manière dont ces notions sont traduites dans des pratiques dépend des relations de pouvoir existantes dans des contextes historiques spécifiques et exprimés par des catégories sémantiques précises. » (2015, 10)

Une des remarques faites aux pays d'Amérique Latine, au regard de la constitution d'un État de droit, est l'absence ou la faible existence de politiques publiques. Plusieurs raisons sont soulignées, par exemple, la directrice Petite Enfance du Ministère de l'Éducation (MEN) signalait, lors de notre entretien en 2018, la difficulté pour le pays à « rédiger des politiques entre ce qui est souhaitable et ce qui est faisable » (entretien directrice Petite Enfance, MEN, 2018). Pour elle les discours sont très construits mais il reste difficile de les faire appliquer dans les terrains :

« Nous avons le CIPI¹, dirigé par la présidence, et nous y avons une équipe de coordination. Elle est comme le conseiller principal pour la petite enfance et elle a un coordinateur, et elle a une équipe d'environ cinq personnes. La CIPI se réunit le dernier mercredi de chaque mois, à la présidence. Et une semaine avant, il y a ce qu'on appelle le comité technique, auquel participent les équipes techniques et qui présente ce qui va être présenté à l'ODJ. Le CIPI est un organe de décision. Dans la présentation technique, les gens posent des questions en lien avec la réalité et vous disposez d'une semaine pour adapter votre présentation et l'apporter au CIPI. Parfois, cela dépend des priorités, du calendrier, parce qu'il y a aussi une question de temps... Ce mécanisme vous permet de suivre les objectifs fixés. Nous avons quelqu'un dans la culture, ils ont récemment ajouté les victimes, l'eau, le logement... les sports ... Il y a donc des tables de travail techniques. Par exemple, un tableau de qualification, et chacun présente ce qu'il a fait à ce sujet... » (Entretien directrice Petite Enfance, MEN, 2018)

Ainsi, pour comprendre les politiques de la petite enfance en Colombie, il faut tenir compte des compromis réalisés, à toutes les époques, au niveau international, soit par des recommandations de l'Unesco, de l'Unicef ou bien par des accords qui ont été ratifiés par le pays. Par extension, pour comprendre aujourd'hui l'éducation des jeunes enfants *indígenas* et la création des *Casas de Pensamiento Indígena* (CPI²) dont il est question dans cette thèse, il faut commencer par comprendre que le pays a élaboré des compromis au niveau des Objectifs de développement établi par l'Unesco (2016), mais aussi de la Convention Internationale des droits de l'enfant (CIDE), et la Déclaration des droits des peuples autochtones (2007). Cette dernière, « marque une étape significative de la manière dont les États prennent en considération les « sociétés *indígenas* / autochtones » » (Bellier, 2012, 62) étant donné la création d'une personne juridique derrière ces « peuples » qui signifie un changement dans les relations avec l'État. Pour le dire autrement, en empruntant les mots d'Irène Bellier (2012), c'est le passage de la reconnaissance à la gestion de la différence. Mais comme elle le souligne, « cette identité globale heurte les manières de s'identifier propres à chacun de ces

¹ Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI).

² Modalité d'accueil des communautés *indígenas* pour les enfants *indígenas* en ville.

peuples, qui sont évidemment variées, ainsi que les dispositifs constitutionnels, juridiques et politiques des États qui autorisent ou pas la reconnaissance de ces entités. » (Bellier, 2012, 70)

Pour cette anthropologue, on constate un « décalage entre la catégorie internationale qui établit une communauté de statut juridique (« les peuples autochtones ont le droit de... ») ; les catégories étatiques qui définissent à leurs manières les sujets des politiques publiques ; les catégories des anthropologues qui connaissent des ethnonymes, des cultures ou des langues que le droit international n'influence qu'à la marge ; et les catégories que les délégations *indígenas* utilisent en naviguant entre singulier et collectif. » (Bellier, 2012, 71) Ainsi, il est question de proposer une réflexion de départ autour de la notion de discrimination positive, des politiques recontextualisées, des pratiques hybrides et de la question des justifications des pratiques par les acteurs, ou ce que Dahlberg, Moss et Pence (1999) appellent « donner sens ».

Principe de discrimination positive : penser au niveau global pour accueillir au niveau local

Les politiques sociales en Colombie se basent sur le principe de discrimination positive ou approche différentielle, dans le sens du droit à l'équité et à la diversité. Dans le contexte français, ces politiques sont déclinées dans des stratégies « à approche ciblée » ou plus récemment sur le principe « d'universalisme proportionné » développé par Marmot (2010 ; voir aussi Giacobelli, 2018). Dans tous les cas, cela implique des relations et des attentions différentes selon la situation des personnes, et une intervention qui dépend des critères de sélection. Velasco Arroyo définit la discrimination positive comme certains « programmes » conçus avec l'objectif de compenser les groupes et minorités discriminés. Selon lui, ces programmes « consistent essentiellement en la mise en œuvre de mesures qui, bien que formellement discriminatoires, visent à éliminer ou à réduire les inégalités de fait. (...) Ces programmes sociaux et règlements spéciaux se caractérisent par le fait qu'ils sont établis sur la base de critères spécifiques relatifs aux dimensions ethniques ou au genre. » (Velasco Arroyo, 2007, 143) Plusieurs débats et arguments contre ce principe de différenciation existent. Ainsi Nathan Glazer (1975) définit la discrimination positive comme principe de « compensation » aux peuples longtemps discriminés, la discrimination est basée sur les « préférences ethniques » des personnes. L'objectif de ces programmes est de garantir une société davantage juste et équitable ; ce qui constitue un défi pour les États qui se composent d'un nombre important de minorités et de peuples ethniques.

Les politiques de petite enfance en Colombie

« AMR³ : l'architecture politique... (rires)... mais incroyablement, ça marche (rires)... il faut le comprendre à l'intérieur... (...) Une grande partie de mon travail consiste à me battre...

C : Mais se battre pourquoi ?

AMR : pour se battre... par exemple, quand je suis arrivé en Colombie, nous ne pouvions pas utiliser le mot « apprendre ». Parce que l'histoire de la politique est construite contre l'école, on la lit dans tous les documents... Le discours de l'histoire tel que nous le racontons est que nous ne sommes pas l'école... Toute logique se construit en opposition à l'école. L'histoire de la Colombie a été très dure, les pratiques de l'école sont très contraignantes. Mais cela ne signifie pas que nous pouvons dire des choses comme ça, « nous ne préparons pas les enfants à l'école ». Cela me semble très difficile à dire, lorsque la mobilité socio-économique est liée au système socio-éducatif formel. Et si je ne prépare pas les enfants à la seule chose qui leur donnera de réelles opportunités dès leur plus jeune âge, je trouve cela très problématique. Alors c'est un combat... La question est de savoir comment nous allons transformer l'école. On ne peut pas dire... on ne peut pas couper les couvertures. C'est ce que nous avons fait en politique. Vous, à l'école, vous faites ce que vous voulez, nous, ici [dans la petite enfance], nous faisons les choses comme nous pensons qu'elles doivent être faites. Je suis convaincu que si vous changez la transition, il est plus facile de changer d'abord... mais cela se fait en n'ayant pas peur de dire des choses comme les enfants apprennent dans la petite enfance. Ce qui est une phrase très controversée dans la région... » (Entretien directrice Petite Enfance, MEN, 2018)

Dans le cas de la Colombie, les deux politiques publiques de la petite enfance (*Colombia por la primera infancia* et *Cero a siempre*) fonctionnent sur le principe de l'universalisme proportionné : « la discrimination positive est nécessaire pour pouvoir universaliser parce qu'on n'universalise pas si on ne se focalise pas sur les populations les plus vulnérables. » (Presidencia de la República, 2007, 27) Ce principe de discrimination ou approche différentielle est un axe très important pour comprendre les politiques sociales en Colombie, car dans la quête pour l'équité et la diversité dans la garantie des droits, l'État et la ville de Bogota ont décidé de discriminer pour mieux assurer les droits.

En 2007, le Conpes⁴ 109 est publié et institutionnalise la politique *Colombia por la primera infancia*, ayant pour objectif de « promouvoir le développement intégral des enfants, de la gestation à l'âge de 6 ans, en répondant à leurs besoins et à leurs caractéristiques spécifiques, et en contribuant ainsi à la réalisation de l'équité et de l'inclusion sociale en Colombie. » (Presidencia de la República, 2007, 26) Cette politique est rédigée avec des objectifs et des stratégies organisées en cinq objectifs : la famille comme axe fondamental de la société ; la perspective des droits et la protection intégrale ; l'équité et l'inclusion sociale, la coresponsabilité et l'intégralité ; la focalisation et la promotion (Torrado & Guáqueta, 2009, 82). Ce dernier objectif souligne pour la première fois l'idée d'une politique de discrimination positive en faveur des populations dites vulnérables. Autrement dit, les

³ AMR fait référence à la directrice de la petite enfance du ministère de l'éducation en Colombie.

⁴ Du terme en espagnol Consejo Nacional de Política Económica y Social.

politiques de la petite enfance ont le double défi d'assurer la garantie des droits pour tous, tout en tenant compte du contexte et des particularités de chacun.

La politique *Cero a siempre*, aujourd'hui en vigueur, propose, par la définition des priorités et des orientations, un nouveau discours sur l'enfant acteur, à travers la reconnaissance de la participation des enfants et des parents et du respect porté à la diversité éducative, que ce soit en accompagnant des projets éducatifs communautaires, comme c'est le cas de *Modalidad Propia*⁵, ou bien en créant des espaces qui valorisent ou permettent des voix minoritaires comme c'est le cas des CPI. Ce texte propose à chaque territoire de partir de huit objectifs de base pour tout enfant : adhésion au système de santé, vaccination complète, possibilité d'assister à une modalité d'accueil de petite enfance, détection précoce des troubles du développement, suivi nutritionnel, accès aux livres ou contenus culturels pour la petite enfance, acte civil de naissance et soutien à la parentalité (Presidencia de la República, 2015, 267).

Parmi les politiques de la ville de Bogota, trois documents concernant la petite enfance doivent être mis en évidence : le premier, publié en 2000 par le *Departamento Administrativo de bienestar social* (DABS) — aujourd'hui *Secretaria distrital de Integracion Social* (SDIS) —, est le *Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales*. Ce document rassemble les politiques internationales de petite enfance et situe les discours, pour la première fois, dans une perspective de droits. Ce document est le premier à parler explicitement de « lignes directrices » pour l'éducation des enfants de 0 à 5 ans⁶. En second lieu, le document officiel *La Calidad en la Educación Inicial : un compromiso de ciudad* (Camargo & Alarcón, 2007) met l'accent sur une approche holistique de la prise en charge des enfants dans une approche des droits. Il est intéressant de souligner le changement de perspective : d'une vision d'assistantat à une perspective des droits de l'enfance ; la coresponsabilité de l'État, de la famille et de la société devient le pilier pour la garantie des droits (Camargo & Alarcón, 2007). En 2009, le SDIS, dans un processus de consultation et de construction collective, élabore un projet pour l'accueil holistique des jeunes enfants qui dessine « les directives techniques et les normes pour l'éducation de la petite enfance, en faveur de la qualification des établissements et des pratiques pédagogiques et de soins qui s'y déroulent. » (SDIS, 2009) Ce document est construit autour de cinq points : nutrition et santé, environnements adéquats et sûrs, processus pédagogique, talent humain et processus administratif. Ce document émerge comme un discours qui reprend et adapte les différents piliers de l'éducation préscolaire promulgués dans les organisations internationales,

⁵ *Modalidad propia*, ou modalité propre était un projet pilote de l'ICBF en 2017 pour co-construire des modalités d'accueil des jeunes enfants avec la population.

⁶ L'ICBF avait publié le « *Proyecto Pedagógico Comunitario* » qui désignait en quelque sorte les lignes directrices d'une éducation préscolaire pour les 2-6 ans.

notamment la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien (1990) ou le Forum mondial sur l'éducation à Dakar en 2000.

Dans le même ordre d'idées que la loi *Cero a siempre*, le Curriculum de Bogota définit la petite enfance comme la période qui va de la grossesse jusqu'aux 5 ans, où « se définissent les opportunités biologiques du développement liées à la nutrition et à la santé » et « les opportunités pour participer activement à des expériences significatives qui nourrissent le développement *intégral*. » (Bogota, 2012) Le document souligne l'importance d'articuler les politiques avec les directives nationales différentielles qui prennent en compte les déterminants sociaux et économiques de chaque enfant, « en pleine reconnaissance de ses particularités, différences et diversités. » (Bogota, 2011) Un paragraphe, au sujet des groupes ethniques, est inclus dans la politique : il revient à l'idée de discrimination positive et « reconnaît et respecte la diversité culturelle et ethnique et raciale en tant que caractéristique du développement humain et social. » (Bogota, 2011)

Dans ce contexte de tension entre niveau global et niveau local, nous rencontrons ce que Martín-Barbero (2006) appelle « la globalité urbaine », dans le sens où les identités ou appartenances à la ville ne se font plus en relation aux territoires, mais plutôt dans l'idée de « faire part » ou « être avec » (Martín Barbero, 2002, 2005 ; Martín-Barbero, 2002). En Colombie, ces politiques sont considérées comme les grandes lignes directrices en petite enfance, et sont transposées dans les communautés et localités, comme c'est le cas à Bogota, où se situe notre terrain d'étude, une ville marquée par des afflux constants de populations pour diverses raisons – étude, violence, opportunité, etc. Plusieurs cultures et manières de vie différentes cohabitent et s'organisent par secteurs socio-économiques délimités géographiquement dans l'espace en *estratos*⁷. À Bogota, la société est caractérisée par de fortes disparités entre les pauvres et les riches, où personne ne semble prendre racine ou s'identifier à la ville, d'ailleurs surnommée la « Ville de personne » (Canon, 1995). Comment penser alors l'accueil des jeunes enfants *indígenas*⁸ ?

Contexte sociohistorique de la petite enfance en Colombie

Faire un état des lieux de la question de la petite enfance en Colombie s'avère indispensable dans le cadre de notre recherche. Nous souhaitons l'étudier à travers la littérature scientifique sur la petite enfance en Colombie (Cerdeña, 1996 ; Gómez Flórez & Rodríguez Gómez, 2010 ; Reveco Vergara, 2012 ; Torrado, 2003 ; Torrado & Guáqueta, 2009 ; María Cristina Torrado, 2007), mais aussi à partir des documents dits officiels pour comprendre comment, peu à peu, le domaine de la petite enfance a pris une place centrale dans les débats autour de l'éducation, et surtout dans la

⁷ Les *estratos* font référence à la classification des territoires géographiques et socio-économiques, qui va de 0, sans classification jusqu'à 6, le niveau socio-économique supérieur.

⁸ *Indígena* tout au long de ce texte, s'utilise pour identifier en premier lieu les acteurs de la recherche, enfants et adultes, qui sont (auto)reconnus comme faisant partie d'une communauté indígena particulière.

politique en Colombie. Dans un second temps, nous aborderons le cadre législatif de la ville — changeant et complexe — en s’intéressant notamment à la construction de la notion de « *modalidad* » qui « donne un cadre qui permettait de mettre tout, mais qui formalise un peu les idées » (Entretien, ICBF) selon un des fonctionnaires de l’Institut Colombien du Bien Être Familial (ICBF⁹).

Histoire condensée des modes de garde : entre lois et actions

Ainsi, pour comprendre la situation actuelle, notre projet se doit de présenter de manière synthétique l’histoire des établissements d’accueil de la petite enfance en Colombie, en soulignant les lois et les projets politiques qui ont rendu possible de telles évolutions. Nous résumons ces dynamiques historiques en quatre moments.

Dans un premier temps des « garderies » ont été conçues pour répondre aux migrations vers les villes (Gómez Flórez & Rodríguez Gómez, 2010), mais également aux changements dans la structure des foyers, lorsque les femmes se sont intégrées au marché du travail (Cerda, 1996). L’ouverture de ces lieux d’accueil a nécessairement requis une réflexion sur les établissements et les professionnelles. Du côté des premières, des éléments d’inspiration ont été apportés par les vagues d’immigration allemande, ainsi que par l’étude des modèles pédagogiques espagnols, italiens et français. Les premières écoles ont été inspirées des idées de la *Casa dei Bambini* de Montessori et des écoles Fröbel (Cerda, 1996). Du côté de la formation des professionnelles pour les modes d’accueil, le gouvernement a ouvert, en 1927, l’Institut Pédagogique National à Bogota. Dirigé par Franzisca Radke, il a formalisé le premier programme de formation des professionnelles inspiré par les *Kindergarten* allemands (Cerda, 1996). Du côté législatif, soulignons l’importance de l’entrée en vigueur du Code de l’enfant (1946), aussi appelé loi organique pour la défense des enfants », avec la création de l’Institut de sécurité sociale et le ministère de l’hygiène. C’est la première loi qui s’intéresse aux enfants et à leurs conditions de vie (Cerda, 1996, 14-15).

Plus tard, le gouvernement a également créé l’ICBF qui a pour objectif « d’assurer la protection des enfants et d’assurer la stabilité et le bien-être familial » (loi 75 de 1968). Son objectif était plutôt l’assistance aux familles que l’éducation.

Avec la loi 115 de 1994, **un deuxième moment** est à souligner : celui des premières réflexions autour d’une éducation de la prime enfance. Ainsi, le gouvernement chercha à assurer le passage vers un accueil éducatif, dont la reconnaissance du préscolaire comme une étape de l’éducation des jeunes enfants. Il deviendra obligatoire dans les années 2000 avec la création de la classe « Zero » (Presidencia de la República, 2007, 10) définit comme une classe de mise à niveau pour les enfants de 4-5 ans. Parallèlement, L’ICBF prône la reconnaissance des modes d’accueil

⁹ L’Institut Colombien de Bien-être Familiale (ICBF) est l’organisme gérant le système d’accueil de la petite enfance en Colombie. C’est l’institution qui assure, ou en tout cas contrôle, la protection, la prévention et le bien-être des jeunes enfants et de leurs familles dans le pays. Son impact est plus important dans les « zones vulnérables » et « rurales ».

créés par les mères communautaires, modes d'accueil à l'initiative de la communauté jusque-là informel, comme principale stratégie d'accueil pour les moins de 6 ans (ICBF, 1990, 1997 ; Reveco Vergara, 2012). Entre les années 1980 et 1990 démarrent les travaux qui donneront lieu aux politiques de petite enfance, avec le programme National d'action pour l'Enfance (PAFI) en 1992 et le CONPES de 1995, intitulé « Le temps des enfants ».

En 1990, suite à la Déclaration du Sommet mondial pour les enfants, le pays s'est engagé à créer des programmes d'action pour faire appliquer les droits des enfants, y compris des plus jeunes (Presidencia de la República, 2007, 21). **Un troisième temps historique** s'ouvre avec la ratification de la convention des Droits de l'enfant des Nations Unis, par la loi 12 de 1991 et la rédaction de l'article 44 de la Constitution nationale, qui reconnaissent les enfants comme des êtres sociaux actifs et sujets de plein droit (Presidencia de la República, 1991, art. 44), et la formulation des politiques publiques nationales de petite enfance. Ici, il convient de souligner le rôle de la mobilisation des différents acteurs nationaux et internationaux¹⁰ qui ont créé « l'Alliance pour la politique publique de l'enfance et de l'adolescence » en Colombie en 2002. Celle-ci servira de fondement à la politique CONPES 109 de 2007, en définissant l'éducation initiale et la petite enfance dans le Code de l'enfant et de l'adolescent (loi 1098, 2006). Du côté des municipalités — accompagnées par le Bureau du procureur Général de la Nation, l'Unicef et l'ICBF — se met en place la stratégie *Municipios y Departamentos por la Infancia y la Adolescencia*, qui donne des outils et des responsabilités aux autorités locales pour assurer l'accueil de la petite enfance (Procuraduría, 2006).

Pour résumer, comme l'a expliqué Julia Simarra T. (2010), la réflexion autour de la prime enfance est fondée sur l'importance d'un travail collectif mené par diverses instances (santé, éducation, société civil, ONG, etc.) pour garantir les droits et le bon développement des enfants pendant « les premières années de la vie », si cruciales pour l'individu et pour la société. Depuis les années 2000, la Colombie entre alors dans une période centrée sur la petite enfance comme promesse du futur, avec la vision de ce pays « prospère et juste dont nous rêvons » que prônait Gabriel Garcia Marquez (1996) et qui serait « à la portée des enfants ». Cette période n'est en aucun cas une nouvelle réflexion, mais plutôt une entrée dans l'arène politique des questions autour de l'enfance (Torrado & Anzelin, 2009). Ainsi en 2004 le « Programme d'accompagnement pour une politique de la petite enfance » est constitué par sept groupes de travail aux niveaux national et *integral*¹¹ pour entreprendre la rédaction d'une politique de la petite enfance. En 2007 le « CONPES 109 » entre en vigueur comme première politique publique, mais le travail est en continuelle progression. C'est

¹⁰ Cette alliance était composée du BID, le CERLALC, la fondation CINDE, DABS, DNP, ICBF, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Protección Social, OPS, Pontificia Universidad Javeriana, UNICEF, Universidad de Manizales, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

¹¹ Nous avons voulu garder le mot *integral* de l'espagnol, car nous trouvons pertinent de marquer la notion d'intégrer, dans le sens d'assembler, d'ajouter plusieurs éléments.

en 2016, avec la loi 1804, que la politique publique *Cero à Siempre* est entrée en vigueur, même si des adaptations sont toujours en cours.

Penser l'accueil des jeunes enfants en Colombie signifie de penser parallèlement les politiques de l'enfance et l'évolution des modes d'accueil. Toutes deux sont marquées par un changement de paradigme de l'assistanat vers l'éducation, auquel correspond un partage progressif des questions de la petite enfance entre le ministère de l'Éducation et l'ICBF. Ces divisions ne sont pas complètement étrangères au contexte français où l'on distingue des établissements centrés sur l'accueil et d'autres sur la scolarité. Cet éclatement est d'ailleurs générateur d'un marché : il est observé un fort développement dans le pays des établissements privés d'accueil de jeunes enfants, payants ou communautaires, mais toujours difficile à saisir comme nous le soulignerons dans la partie suivante au sujet du grand terrain¹². Or, donner des réponses pertinentes pour tous les enfants, dans une démarche d'humanisation de l'accueil, n'est pas une chose facile. Alors, comment faire ?

Faire institution : penser les politiques, établir les conventions

Nous pouvons identifier deux tendances qui ont marqué l'éducation de la petite enfance, à savoir une approche d'assistance, centrée sur la nutrition, les soins et l'hygiène comme étant les aspects les plus importants dans la prise en charge des jeunes enfants ; et l'autre communément appelée pédagogique, qui considère que les enfants de cet âge ont avant tout besoin de se préparer pour la scolarisation et le devenir élève. Ces deux tendances dans les pays d'Amérique latine sont, malheureusement, mises en relation avec la classe sociale des enfants, c'est-à-dire le paradigme souligné par Rosemberg (2010) comme « l'éducation pauvre, pour les pauvres » avec l'idée que l'attention aux besoins de base et « la formation d'habitudes » sont la priorité pour les populations vulnérables ; tandis que l'approche pédagogique, d'autre part, sera pour les classes moyennes et supérieures de la population, où il est considéré que les aspects en lien avec les soins sont satisfaits par la famille, laissant aux établissements éducatifs les aspects de nature pédagogique.

La question s'est toujours posée en termes d'articulation entre éducation et attention à la petite enfance. Il s'agit d'essayer de penser l'accueil de la petite enfance dans une conception *intégrale*, que ce soit au niveau des politiques, comme c'est l'objectif de la politique actuelle *Cero a siempre* (2015), ou au niveau de projets comme le projet *Supervivir* en 1988. Ainsi des tentatives pour travailler à un accueil holistique ont vu le jour, inspirées des réflexions menées localement comme le Projet Pédagogique Éducatif Communautaire (PPEC) des années 90, ou le projet *Fami* un peu avant, en

¹² Dans cette thèse, un terrain exploratoire comprenant plusieurs modes d'accueil des jeunes enfants a été mené en amont. Il est tout au long de la thèse nommé le « grand terrain », par rapport au terrain de la thèse qui sera lui réduit aux CPI.

sont quelques exemples. Et c'est justement là où l'histoire des établissements d'accueil de la petite enfance ainsi que ses politiques sont intéressantes : leur souci a toujours été de privilégier et de reconnaître les savoirs propres, locaux, ce qui suppose d'essayer de négocier entre un système qui se veut national et les particularités propres à chaque partie du pays. Autrement dit, un discours propre aux « recontextualisations » des discours, et la construction d'un discours pédagogique en forte tension entre le global et le local, mais aussi un discours construit entre une tradition d'assistantat et la perspective de droits et la discrimination positive ou approche différentielle. Une des preuves du constant besoin d'unifier ces démarches est le *Programa de Atención integral a la Primera Infancia* (PAIPI) « à partir duquel démarre la construction des référents de base pour l'accueil des enfants, à partir de trois « modalités » : institutionnel, familial et communautaire. » (CIPE, 2014) C'est ainsi que les premiers critères sur la qualité de l'accueil sont dégagés, qui deviendront plus tard les composants ou *componentes* de la stratégie *Cero a siempre*. Ce texte est important pour notre recherche, car c'est la première fois que dans les textes dits officiels apparaissent les trois modalités d'accueil des jeunes enfants avec une finalité commune :

« accueillir et encourager le développement *integral* de la petite enfance à travers une éducation initiale de qualité, avec la participation du personnel¹³ idéal et pertinent (...) qui rendent effectifs tous les droits des enfants (...) en cohérence avec une conception de l'enfant comme sujet intégral, actif et participatif de son propre développement. » (CIPE, 2014)

Ces textes mobilisent une conception des enfants qui les définissent comme sujets de droit, actifs et participatifs. Cette vision de l'enfance est commune aux trois modalités, notamment en rapport aux « personnels », aux adultes qui les accompagnent. Les modalités sont conçues dans les textes de l'État comme des espaces sociaux et pédagogiques :

« La première communauté éducative où les enfants apprennent à vivre ensemble, à connaître, à prendre soin¹⁴ et respecter les autres ; où ils intériorisent des normes de base de la collectivité et de la reconnaissance propre aux autres, de la particularité et de la diversité et tout ce qui se passe dans leur entourage, et un scénario des expériences et des interactions multiples et variées pensées pour la petite enfance. (...) Différentes l'une de l'autre, les modalités se reconnaissent par leur ouverture et par la prise en compte du contexte social et la manière dont l'accueil des enfants est conçu et mis en pratique. » (CIPE, 2014)

L'anthropologue Mary Douglas a fondé une partie de sa théorie sur le concept de « catégories de pensée » et des institutions. Selon elle « les individus partagent réellement leurs pensées et harmonisent leurs préférences dans une certaine mesure ; ils ne peuvent prendre de grandes décisions que dans le cadre des institutions qu'ils construisent. » (Douglas, 2004, 175) Nous reviendrons plus en détail sur la proposition théorique de Mary Douglas dans la thèse ; il semble ici nécessaire d'opérer une distinction entre les établissements physiques, les modalités comme

¹³ *Talento humano*, en espagnol qui renvoie à du personnel capable et compétent pour la démarche à faire.

¹⁴ *Querer*, en espagnol qui renvoie à une idée du care.

catégorie institutionnelles et l'institution comme catégorie théorique pour comprendre comment les accords et les conventions autour de l'accueil de la petite enfance se construisent.

Ainsi les modalités sembleraient être des manières de s'organiser qui sont censées répondre aux différents besoins des familles, selon leur choix, leurs envies et le contexte des enfants et de la famille. Par la suite, nous reviendrons sur les définitions de ces trois modalités dans les textes de l'État et dans les textes de la ville de Bogota afin de comprendre ce que font ces catégories institutionnelles.

Modalité institutionnelle

Pour la ville de Bogota, selon les « Normes techniques pour la qualité de l'éducation préscolaire », la modalité institutionnelle est définie comme les scénarios où les enfants et leur famille¹⁵ sont accueillis de manière directe par une équipe interdisciplinaire qui s'occupe de la planification, du développement, de la gestion, du suivi et de l'évaluation des différentes composantes de l'éducation initiale (Bogota, 2017). Nous retrouvons ainsi la première caractéristique de cette modalité : le fait que l'accueil des enfants est réalisé par une équipe au sein d'un espace autre que la maison. Ce sont les enfants qui sont accueillis dans des établissements physiques, et les familles sont « soutenues et encouragées » à travailler avec ces établissements pour « enrichir leurs pratiques de soin, de *crianza*¹⁶ et le meilleur développement des jeunes enfants. » (Bogota, 2017) Ainsi l'enfant et sa famille sont accueillis au sein de l'établissement pour co-éduquer et pour harmoniser les pratiques de soin et de *crianza* de la maison et de l'établissement, faisant ainsi « institution » au sens de Douglas (2004).

Selon la politique de la ville, les enfants sont accueillis à partir de 3 mois jusqu'à 6 ans, tandis que, dans le cadre de la politique de l'État, cette modalité est orientée prioritairement vers les enfants entre 2 et 5 ans 11 mois, juste avant l'entrée dans le système scolaire. Elle reconnaît de même la place des parents et *cuidadores* (personnes en charge) comme co-responsables de l'éducation, et recommande que les enfants de moins de 2 ans restent à la maison avec le soutien de la communauté (CIPE, 2014, 51). Plus en aval, le droit d'accès aux enfants entre 3 mois et 2 ans est reconnu, mais seulement dans des situations « *con enfoque diferencial* » à savoir sur dossier et si la situation ne permet pas d'autre solution.

Modalité familiale

La modalité familiale est définie comme un espace d'accueil ouvert « aux femmes enceintes, mères allaitantes, et aux enfants jusqu'à l'âge de deux ans. » (SDIS, 2012) L'attention est centrée sur les

¹⁵ *Familias y cuidadores* est le terme utilisé dans les lois, car il se peut que les enfants ne soient pas sous-tutelle des parents. *Cuidadores* revient au terme anglais de caregivers, soignants en français.

¹⁶ *Crianza* peut se traduire par éducation, mais elle porte aussi la question de l'élevage, d'apporter tous les soins (alimentation, hygiène, etc.) nécessaires pour veiller au développement des enfants.

familles, comme son nom l'indique. Dans le cadre de la politique publique de l'État, cette modalité concerne particulièrement les zones rurales dont l'accès est difficile et les enfants jusqu'à l'âge de 6 ans ou jusqu'à l'entrée dans le système scolaire. Mais dans le *Projet 735* de la ville de Bogota, elle s'adressait aux enfants de moins de 3 ans, et désormais, avec le nouveau projet *Cre-siendo en Familia* (2016), exclusivement aux enfants de moins de 2 ans. La finalité de cette modalité est de « garantir le développement *integral* des enfants à travers le renforcement des capacités, la formation et le soutien aux familles et aux *educadores* à partir de leurs connaissances et leurs pratiques » (SDIS, 2012). Ainsi l'accueil se traduit par l'accompagnement et le soutien aux familles dans leurs façons de faire et d'accueillir les enfants au sein de leur foyer.

Selon la *Guia 50, de la Estrategia Cero a siempre*, cette modalité se traduit par des actions pédagogiques à destination des parents et par l'accompagnement des adultes en charge des enfants. Dans le cadre de la politique de l'État, il s'agit d'un suivi *integral*, prenant en compte les différents aspects (santé, nutrition, éducation, accompagnement psycho-social, etc.) de la vie des enfants qui restent à la maison. C'est un moyen de « garantir un suivi de l'enfant « au sein d'un seul dossier » et non pas cloisonné selon chaque entité de l'État » (Entretien ICBF). De même, l'objectif est de valoriser et d'encourager les capacités des familles, « par la mise en place d'actions pour renforcer et fortifier les pratiques culturelles de soin et d'accueil (*crianza*) des familles, des *cuidadores*, des mères allaitantes et des femmes enceintes. » (CIPE, 2014, 17) Un point important à souligner comme caractéristique de cette modalité est justement la valeur donnée aux pratiques propres des familles et l'accueil des enfants dans leur environnement immédiat.

En termes d'organisation et selon les textes, cette modalité se divise en deux moments ou rencontres : les *Encuentros educativos en el hogar*, ou rencontres au domicile de la famille et les *Encuentros educativos grupales* ou rencontres collectives (SDIS, 2012). Les premières doivent avoir lieu au moins une fois par mois, et se font dans les espaces de vie des familles. Un professionnel¹⁷ se déplace à domicile et met en place une activité selon le planning d'activités de la famille pendant une heure. Ce planning est fait après échange entre les familles et le professionnel référent pour développer un soutien en accord avec les connaissances et les pratiques propres à la famille. Ces activités doivent compléter les activités propres de la famille, ainsi que les activités qui se font dans les rencontres collectives. Les deuxièmes rencontres se font au minimum une fois par semaine, et elles s'étendent sur une demi-journée. Elles se font d'habitude dans des espaces appartenant à la ville et gérés par la communauté. Ces espaces doivent garantir les conditions de sécurité, d'hygiène et de fourniture demandées aux établissements de la modalité institutionnelle (CIPE, 2014, 28).

Plus encore, lors de notre terrain dans la localité de Kennedy, où la modalité familiale existait avant même que les projets de lois soient rédigés, « les rencontres à domicile se font une fois par

¹⁷ Nous gardons le masculin puisque lors du travail de terrain nous avons rencontré plus d'hommes *educadores* que de femmes, dans cette modalité.

semaine ou au moins trois fois par mois », et c'est toujours l'éducateur qui assure le suivi. Les rencontres collectives, étaient au nombre de quatre : « une rencontre avec l'éducateur pour parler des questions de soin et de *crianza* » ; une deuxième avec l'équipe psycho-sociale « pour évaluer les enfants et les familles » et comprendre les situations et des fois aussi les conflits ; une troisième « rencontre artistique ou culturelle organisée par Idearte », une fondation de la ville de Bogota qui anime des ateliers pour les tout petits ; et une quatrième avec les professionnels de santé, « pour peser, mesurer et discuter de nutrition des enfants » (Entretien AF Kennedy, 2016).

Modalité non conventionnelle

La modalité non conventionnelle est davantage difficile à identifier dans les textes de l'État, car depuis plusieurs années, la modalité communautaire a disparu au profit des deux autres modalités. Néanmoins, dans les textes de Bogota nous trouvons une référence dans la partie dédiée à la modalité institutionnelle, dans le cadre « d'une éducation inclusive avec une « approche différenciée » qui permet l'équité des opportunités, sans discrimination. (...) mettant en avant des processus de renforcement familial et communautaire. » (SDIS, 2012, 11) Le projet parle des « jardins » qui s'adaptent aux « caractéristiques des groupes ethniques » et des « populations avec vulnérabilités spécifiques. » (2012, 12) Il nous semble important d'évoquer les modalités non conventionnelles, dans le sens où elles ne répondent pas aux critères des autres établissements décrits précédemment.

Le texte du *Proyecto 735* de la SDIS de Bogota permet de comprendre l'origine de la dénomination de cette troisième modalité, qui répond aux demandes des acteurs communautaires, pour le « *Plan de Desarrollo* » de la Ville, s'agissant de compter sur « des espaces alternatifs différents pour l'accueil des jeunes enfants dans la protection de ses droits. » (SDIS, 2012, 15) Il faut souligner que ces espaces d'accueil alternatifs font appel à des situations sociales complexes de la ville, qui rendent nécessaire une troisième catégorie définie comme « les jardins d'enfants ou centres de développement intégral, familial, ou rural dans des espaces sociaux ou culturellement non conventionnels », comme des hôpitaux, des zones rurales, les marchés avec des horaires de travail non conventionnels, les prisons, les centres d'attention de prise en charge des parents en situation de toxicomanie, ou des zones de la ville à haute vulnérabilité des droits, comme le Bronx. L'idée de cette modalité est d'accueillir les enfants de 0-6 ans et leurs familles, qui « ont besoin d'un accueil qui s'ajuste à leur réalité et à leur identité culturelle et leur contexte social » (Entretien SDIS). Le résultat : une offre en développement avec différents projets, pour différents publics : *Sana que sana*, dans les hôpitaux ; les jardins nocturnes pour les familles où les parents travaillent en horaires décalés ; les *Casas de Desarrollo Infantil y Familiar*, pour les parents en situation de toxicomanie ; les *Centros de desarrollo infantil y familiar rural*, pour les enfants et les parents qui habitent dans les secteurs

ruraux de la ville; les *Ambientes Culturalmente no convencionales*, comme les *Casas de pensamiento Intercultural*¹⁸ (CPI), anciennement appelés jardins d'enfants indigènes.

Les modalités, une question d'institution, mais pour qui ?

Le curriculum de la petite enfance de la ville de Bogota pour sa politique 2011-2021 souligne le caractère *intégral*, mais aussi différentiel de l'attention à la petite enfance. Le terme est compris d'abord comme la force du travail en synergie de tous les secteurs et domaines concernés pour assurer un accueil holistique, mais aussi en second lieu comme l'adaptation, et l'étiquetage des différentes modalités pour la prise en compte des particularités des enfants, par exemple ceux appartenant à des communautés ethniques ou bien des enfants affectés par le conflit armé. Cette distinction a été justifiée sous l'angle de la discrimination positive pour assurer l'attention aux jeunes enfants, en suivant les lignes directrices de la politique *Cero a Siempre*.

À l'époque de l'enquête, la question des catégories institutionnelles faisait toujours débat, comme nous l'a signalé une fonctionnaire du ICBF : « Oui c'est vrai que dans la stratégie nous parlons des trois (modalités), mais en vrai il n'y en a que deux, institutionnelle et familiale... Bon, s'il y en a une troisième, qui remplacerait la communautaire, bon pas remplacer... mais qu'est mieux que celle non conventionnelle, trop large... On parle de la propre, elle est mieux pour répondre à la demande nationale, mais on est en mode pilote. » (Entretien ICBF) De ce point de vue, l'approche différentielle « reconnaît la diversité et la spécificité de différents groupes humains tels que les personnes handicapées, les personnes déplacées, la diversité des sexes et les groupes ethniques, entre autres. » (Bogota, 2011)

De ce fait, l'accueil des jeunes enfants appartenant à des groupes ethniques en Colombie se base sur les principes d'un « dialogue interculturel », c'est-à-dire « par la consultation et l'échange de connaissances qui constituent la base de la protection et de la restitution des droits dans leurs différents domaines. » (Bogota, 2010) L'objectif est d'assurer que le discours pédagogique et les activités d'éducation initiale de toutes les populations soient élaborés et mis en place en consultant les communautés, pour « mieux répondre à leurs besoins et leurs valeurs et leur tradition », et « en fonction de leur réalité socioculturelle. » (Entretien ICBF)

¹⁸ Parmi les différents termes qui se sont succédés depuis la reconnaissance des CPI parmi les établissements d'accueil des jeunes enfants (*Casa comunidad* 2009, *Jardín indígena* 2012, *CP Indígena* en 2015, etc.), nous gardons ici la dénomination en vigueur à l'heure de l'écriture, où le I de l'acronyme revenait à *indígena*, et non interculturel.

Du terrain à la thèse : en quête d'une problématique à trois niveaux

« Les acteurs sont eux-mêmes capables de faire varier les échelles de référence et les gradients de pertinence, de cadrer et de zoomer ce à quoi ils ont affaire dans diverses grandeurs spatiales et durées temporelles. Et loin de se mouvoir dans une pure présence, ils s'activent au milieu de structures sociales et de processus historiques, de tous types, qui se matérialisent dans des objets, des discours, des règles, des institutions. » (Cefaï, 2010, 552)

« La distribution de places engage des activités d'évaluation et de jugement, et va de pair avec des attentes normatives, des catégorisations d'acteurs et des qualifications d'actes, des assignations de motifs et des attributions de droits, d'obligations et de responsabilités. Chercher, trouver et tenir sa place ; se la voir refuser, contester ou interdire ; se voir attribuer une place stigmatisée, discréditée ou discriminée ; ou se voir assigner des qualités de convenance ou d'incorrection en relation à une place occupée : tout cela se joue dans l'ordre de l'interaction. » (Cefaï, 2010, 576)

Nous avons découvert les CPI, très sollicitées par les chercheurs en anthropologie et sociologie, lors d'un colloque international sur les différentes modalités familiales en Amérique Latine, organisé par la SDIS. Notre projet de thèse soulignait déjà l'intérêt de la question des « discriminations positives », notamment l'idée d'un curriculum pour l'éducation initiale *indígena* par lequel quelques groupes *indígenas* qui résident à Bogota⁴ ont décidé de créer des « Espaces d'apprentissage » *indígenas* ou *Jajañ*¹⁹ fondés sur leurs conceptions de l'enfant et de l'enfance (Molina & Diaz, 2011). En 2015, nous avons découvert ces espaces d'apprentissages pour la première fois.

L'entrée sur le terrain s'est faite par l'intermédiaire de l'ICBF : « On vous a trouvé un jardin *indígena*... il faut faire vite car la zone est dangereuse », a été le propos de la fonctionnaire. Le « faire vite » s'est traduit par une entrée à CasaA sans un temps de préparation au terrain. Lors de la première rencontre avec les professionnelles de CasaA, elles font référence à un scandale qui occupe une très grande place dans l'actualité : des opérateurs des services d'accueil des jeunes enfants, subventionnés par l'ICBF, sont dénoncés pour « non-respect » des conditions de nutrition et de soin des enfants *Wayuu*, dans le nord du pays. Karen Abudinenn, directrice de petite enfance de l'ICBF à ce moment, affirmait en juin 2015 qu'un « contrôle » assidu dans tous les Centres de Développement Infantile (CDI) du pays était en cours pour « mieux comprendre » la situation (W Radio, 2015). Plus tard, Cristina Plazas, la directrice de l'ICBF de l'époque, annonçait la rupture des contrats avec 40 opérateurs de la région de la Guajira, pour cause de « non-conformité aux normes de nutrition » (Redaccion, 2015).

La plupart des débats tenus à cette époque sur la question de la nutrition des enfants dans cette zone du pays, à forte présence des communautés *indígenas*, était restée sous l'angle des conditions de malnutrition générale du pays, ou bien des difficultés à travailler avec des opérateurs, ainsi que de la corruption, toujours présente. Madame Plazas affirmait que les nouveaux opérateurs

¹⁹ Dans une des nombreuses langues colombiennes, *Jajañ* veut dire l'endroit où il y a tout (Molina & Diaz, 2011, 33).

devaient « être conformes à toutes les normes de qualité et, en outre, à l'approche différentielle pour les communautés *indígenas* de cette région » (Redaccion, 2015). Néanmoins, elle avait fini son entretien avec un message aux communautés *indígenas* de la région, en rappelant l'ordre des choses : « Nous entamerons un processus de rétablissement des droits si nous constatons que ces enfants ne fréquentent pas l'école ou ne participent à aucun de nos programmes » (Redaccion, 2015). Quelques mois plus tard, le journal *El Tiempo* publiait un entretien avec Mme Plazas qui justifiait sa dénonciation des quatre opérateurs par ces propos : « Ils n'ont pas de projet pédagogique », « ils ne s'occupent pas des enfants les jours disponibles », « ils ne vérifient pas le poids et la taille des enfants » (Redaccion *El Tiempo*, 2016). De son côté le leader des *Wayuu*, Javier Rojas Uriana, manifestait son inconfort avec la situation étant donné que « l'ICBF a dû attendre la mort de plus de 10 000 enfants en raison de la malnutrition et de leur incapacité à opérer à La Guajira pour reconnaître la situation et parler de génocide » (Redaccion, 2015). Selon lui, la situation n'était pas nouvelle à l'Institut, car il la dénonçait depuis plus de quatre ans aux différents directeurs de l'établissement.

Cette conjoncture politique et sociale englobe, en quelque sorte, le point de départ et les enjeux soulignés tout au long de cette thèse, à savoir les paradoxes existants entre les multiples discours — normalisant, d'un côté, et des discours d'approche différentielle, de l'autre — et ceux des communautés *indígenas*. Le récit de cette affaire permet de tracer un point de départ, ou en tout cas un point commun à de multiples situations rencontrées lors des observations dans les CPI à Bogota.

Une analyse des CPI selon trois axes

Depuis la Convention Internationale des Droits de l'Enfance (CIDE), nous pouvons noter un changement dans l'approche des besoins et problèmes de l'enfance. Casas (2006) nomme cette « nouvelle » relation entre adultes et enfants de « dynamiques cachées par nos représentations sociales ». Pour reprendre Doisse, Deschamp et Mugny (1996), l'appartenance à un groupe social va de pair avec des processus de différenciation catégorielle : ainsi, quand nous appartenons à une catégorie sociale, nous avons tendance à nous la représenter en opposition ou au moins en « différence » par rapport aux autres catégories, et souvent les similitudes ne sont pas tout à fait reconnues. Dans son livre *Aux bords du politique*, Rancière (1998) parle aussi de ces processus de différenciation et souligne le fait que nous pouvons en même temps appartenir à la même catégorie (êtres humains) et vouloir nous distinguer selon une situation particulière (homme et femmes, ou adultes enfants).

Casas (2006) argumente que l'intervention sociale au sujet des enfants peut se résumer en trois grands paradigmes : la normalisation, la spécialisation et les droits. Le premier fait référence aux formes d'organisation « pour que les services apportent des conditions de vie similaires aux

autres membres de la même catégorie d'âge et contexte socio-culturel » (Casas, 2006, 37). Il reprend cette idée de normalisation dans le sens où les services ne vont pas forcément fonctionner comme des « macro-institutions » toutes identiques, mais plutôt dans l'idée de restructurer les « institutions » existantes pour créer un éventail dans l'offre, permettant ainsi de « répondre dans la normalisation à chaque cas » (Casas, 2006). Un argument qui soutient le champ d'offre à Bogota, dans son éventail des modes d'accueil, tout en essayant de créer une normalisation des situations, qui serait l'objectif des catégories institutionnelles précédemment présentées.

Selon lui, le paradigme de la spécialisation peut être considéré comme le paradigme du dernier siècle pour résoudre les « problèmes sociaux ». Dans ce paradigme, il suffit de catégoriser, de classer les personnes pour mieux résoudre les problèmes de cette population avec un groupe de spécialistes pour ledit problème. Sauf que rapidement les travaux scientifiques se rendent compte que ce paradigme n'est plus valable, car le fait de focaliser revient à les soustraire de la vie collective (Casas, 2006).

C'est le cas des CPI : la SDIS a décidé de signer une « convention » avec les communautés *indígenas* pour assurer la subvention et lancer un projet pour ouvrir des CPI dans la ville, afin de consolider des établissements pour assurer l'accueil des jeunes enfants reconnus *indígenas*, avec une approche des droits des minorités et du respect de leurs « traditions et coutumes ». Cela permettrait selon une même « solution logique » d'assurer deux types des droits : « à l'éducation et au respect des coutumes propres » (Entretien SDIS). Des organisations communautaires, formelles ou informelles, deviennent ainsi des CPI.

Néanmoins, dans le cas des CPI, les deux premiers paradigmes semblent aller de pair : à partir de cette idée de spécialisation qui permet l'existence des CPI, l'objectif est par la suite de « normaliser », « rendre conventionnel » un type de CPI qui accueillera les enfants *indígenas* de la ville. Nous voyons déjà dans les discours et dans les projets de gouvernance disparaître les spécificités de la « modalité non conventionnelle » ou « communautaire », signalées dans le *Proyecto 735* de la ville de Bogotá. Néanmoins nous les retrouvons dans la « modalité institutionnelle » comme un autre type d'établissement collectif dans le plan de développement de la ville 2016-2019. La question se pose sur le contenu de cette modalité étiquetée « CPI » : qu'y a-t-il derrière une telle étiquette ?

Ainsi, cette thèse aborde la question de l'éducation préscolaire étiquetée d'*indígena* dans le cadre des CPI à Bogota, en Colombie. Une étiquette qui est autant une catégorie sociale qu'un critère d'identité, d'appartenance pour les communautés *Indígena*. Cette dualité représente un défi pour cette étude. À partir d'une approche pluridisciplinaire en sciences de l'éducation, ce travail de thèse vise à explorer comment les CPI proposent une éducation aux jeunes enfants, en ayant l'ethnie comme critère de classification et d'institution (Douglas, 2004).

Cette thèse se concentre sur trois terrains spécifiques pour l'accueil des jeunes enfants *indígenas* à Bogota. Ces trois CPI sont des établissements d'accueil des jeunes enfants proposés par la ville aux enfants provenant de familles reconnues, ou non, comme *indígenas*. Diverses méthodes ont été employées (observations vidéo, entretiens, visites guidées et groupes de paroles) pour saisir les expériences de ces trois CPI à Bogota, en croisant les regards des parents, des professionnelles et des leaders communautaires, avec des observations ciblées au sein de ces trois modes d'accueil reconnues par la ville. Les données empiriques montrent une grande diversité de sens, peu prise en compte dans d'autres études et contextes de recherches portant sur les enfants *indígenas* en ville.

La proposition au lecteur

Le document ici présenté au lecteur, se compose de quatre parties, dont une première nommée *Partie 0*, pour marquer la particularité de son contenu, mais aussi pour laisser place à une partie méthodologique. Dans cette partie, l'objectif est de présenter d'emblée au lecteur les constats du terrain qui ont permis de constituer la thèse. Elle cherche à présenter quelques éléments des modes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants à Bogota. Elle tient compte des conditions de production, tantôt dans les discours politiques, tantôt dans les discours des acteurs du grand terrain, pour comprendre les modes d'accueil existants pour l'accueil de la prime enfance. Nous essaierons ainsi de dégager les principes d'un champ d'offre d'accueil de la petite enfance à Bogota, en montrant les stratégies des acteurs pour mettre en forme (ou mettre des formes), pour organiser la distribution qui est en jeu dans ce champ. Il s'agira aussi de présenter la « mise en scène » de l'*indígena* de CasaA, constatée lors des premières observations et empruntée à l'analyse de Goffman, qui a conduit à la genèse de la thèse.

La *Partie 1*, pose les bases méthodologiques et théoriques, notamment dans la construction d'une problématique posée sur la base d'une éthique. Il s'agit d'abord d'interroger la pertinence de la catégorie *indígena* comme critère de distinction en matière d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, puis de présenter les choix méthodologiques, les « terrains » et la posture épistémologique de la chercheuse ainsi que les questions éthiques et l'engrenage théorique. Basée sur une analyse des observations des pratiques et des discours des acteurs concernés au quotidien, une analyse transversale de la question de l'institution et les « effets des étiquetages » est développée dans la *Partie 2*. Un travail d'analyse critique est alors nécessaire pour penser les pratiques quotidiennes de l'accueil des jeunes enfants et leur rapport aux normes. Nous nous sommes particulièrement intéressées à ce que la catégorie *indígena* apporte, notamment dans l'analyse de ce qui fait un enfant, une professionnelle, une routine aux yeux de l'institution. Cette partie s'appuie sur l'analyse des données empiriques issues de notre enquête de terrain. Grâce à une analyse approfondie des situations, nous avons progressivement interrogé, d'une part, la façon dont les enfants deviennent des enfants des CPI, et d'autre part ce qu'être professionnelle *indígena* signifie dans leur quotidien.

Dans la *Partie 3*, nous nous sommes plutôt intéressés aux subtiles différences trouvées dans les CPI, et aux sens qui leur sont donnés par les acteurs, pour découvrir comment ces trois terrains produisent progressivement leur propre pédagogie, leurs propres discours, etc., jusqu'à ce qu'elles deviennent des modes d'accueil en concurrence avec les autres, notamment aujourd'hui avec l'idée des CPI dont la lettre « I » signifie interculturel et non seulement *indígena*.

Pour finir et contrairement aux différentes études qui abordent la question de l'éducation interculturelle sous l'angle de la différence, de l'occidentalisation des pratiques, cette étude nous conduit alors à proposer une lecture sous l'angle du politique. Il s'agit alors de réfléchir à ce qui dans les observations des pratiques est fait différemment au sein des CPI et quel est le sens donné à ces pratiques par les parents, les professionnelles et les enfants. Enfin, en ayant recours à l'anthropologie des institutions de Douglas et à la sociologie critique de Boltanski, à travers l'analyse des situations quotidiennes, nous mettrons en évidence comment la question de l'accueil des jeunes enfants *indígenas* à Bogota est une question politique, relationnelle. Nos analyses nous amènent finalement à remettre en question l'idée d'un classement de l'accueil des jeunes enfants par catégories ethniques, étant donnée la complexité de l'enfant *indígena* urbain que nous présentons dans la première partie de la thèse. Elles nous invitent à prendre en compte une approche des épistémologies des Suds pour penser les pratiques et l'éducation à la diversité en milieu préscolaire à Bogota. Dans la perspective de *pluriverso* d'Escobar nous pouvons comprendre la proposition pédagogique des CPI comme une poly-éthique, une proposition d'un vivre ensemble avec les différences, tout en reconnaissant la diversité des pratiques à la base de l'éducation des jeunes enfants.

La proposition est ainsi d'analyser les situations des CPI étudiées, en saisissant comment le politique s'y joue dans des « ordres d'interaction » (Céfaï, 2010). Comment une pédagogie du vivre ensemble est portée par ces institutions ? Quel type de vivre ensemble est revendiqué, notamment dans les relations entre adultes et enfants ? Comme dit Céfaï : « Le politique se joue alors dans cet agir ensemble, souvent invisible, en vue de coproduire des apparences normales. » (Céfaï, 2010, 547) Nous cherchons justement à apprendre à observer et à décrire l'expérience du politique qui existe dans les CPI à Bogota en décrivant « l'ordre d'interaction »,

« où des personnes s'engagent, avec un statut de participation plus ou moins ratifié, et entrent en contact, médiat ou immédiat, les unes avec les autres, c'est enquêter sur l'épreuve, plus ou moins partagée ou dissonante, plus ou moins consensuelle ou disputée, qu'ils font des frontières du vrai et du faux, du probable et de l'invraisemblable, du légitime et de l'illégitime, du tolérable et de l'intolérable, du juste et de l'injuste, du droit et du tort, du rationnel et de l'irrationnel, du désirable et de l'indésirable, du faisable et de l'irréalisable. » (Céfaï, 2010, 549)

L'idée, en suivant Katz, est de montrer le comment (How) de la situation pour comprendre le « pourquoi » (Why) et le « pour quoi » (What for) (Katz, 2002). L'enjeu, le défi pour la chercheuse est d'être capable de désintriquer les multiples couches de sens qui s'interpénètrent dans les modes

d'engagement existants dans les CPI. Il s'agit de comprendre au-delà de premières analyses, ce qui est encore à dire.

La question que nous avons essayée de traiter est celle de l'échange, ce que signifie pour un enfant de passer ses journées dans une même salle avec les enfants de leur communauté. Nous avons essayé de comprendre leur quotidien dans cette relation de va-et-vient entre les demandes du script institutionnel de la fondation gestionnaire de la CPI et de possibles manières de faire propres aux communautés. Lors du terrain, le regard porté sur les actions des enfants et professionnelles de la CPI a évolué. Au début, la nouveauté des CPI et le fait d'être des *indígenas* nous a mis face à une mise en scène de l'*indígena*, par les déguisements en robes traditionnelles, par l'aménagement de l'espace « comme *indígena* », etc. Néanmoins, une fois que les observations se sont multipliées et que les rencontres se sont établies dans la durée, le regard qui est porté sur les vidéos, celui qui cherche un argument, une justification aux CPI, trouve qu'il y a d'autres manières de faire. D'après les nombreux et divers discours des acteurs participants à cette recherche — depuis les leaders ethniques, les professionnelles de la petite enfance, jusqu'aux chercheurs — il est possible de retrouver trois manières de penser les CPI, qui participent à la reproduction ou à la transformation de ce que voudrait dire une éducation des jeunes enfants *indígena*.

Ainsi, cette thèse s'intéresse en particulier à la manière dont les CPI s'institutionnalisent et justifient leur place au sein d'un champ d'offre très divers : soit par une mise en scène d'un indigénisme institutionnel à performer ; soit par la constante négociation et l'appriovissement de normes du domaine préscolaire ; soit par la mise en valeur d'une pédagogie propre aux communautés. Ces trois axes permettent de montrer la complexité de la catégorie *indígena* dans le quotidien des CPI à travers l'analyse de ces trois discours et la mise en pratique de l'indigénisme : mise en scène, confrontation à la norme du « préscolaire » et ce qui lui serait propre. En somme, il s'agit de montrer qu'en même temps que les *indígenas* sont discriminés, ils ont la possibilité de construire d'autres manières d'éduquer en diversité/d'éduquer à la diversité. Nous mettrons donc l'accent sur la pluralité des interprétations de ce que sont les CPI et ce qu'être enfant dans/des CPI veut dire, au lieu d'en proposer une vision simplificatrice et univoque.

PARTIE 0

Préambule

Entrée sur le terrain, écrire la thèse

« Écrire, c'est conserver, accumuler et réfléchir, mettre à distance, examiner et ordonner, dans un double mouvement de ressaisie et de projection d'un sens dans ce qui se circonscrit progressivement comme un corpus de données. Écrire, c'est revenir sur ce qui a déjà été fait à l'épreuve de ce qui apparaît comme la suite de l'enquête et c'est aller de l'avant tout en rouvrant des pistes à suivre dans ce qui a déjà été fait. » (Cefaï, 2016, 10)

La construction de ce texte est le produit d'un va-et-vient entre les données et les lectures, le terrain et le monde universitaire, les acteurs et la chercheuse, comme pour la plupart des thèses depuis la théorie ancrée (Brito, 2015 ; Dubar & Demazière, 1997). La particularité est d'être entrée sur le terrain, et d'y être restée un certain temps avant de commencer à rédiger la thèse. Non pas parce que le processus du doctorat n'était déjà commencé, mais parce que je distingue très clairement entre le temps du doctorat, le moment de thèse, et le moment du terrain. Le premier étant celui de l'administration, de l'acceptation du devenir chercheuse. Distinct du moment de la thèse, où l'esprit a finalement saisi l'objet dont il est question et entre dans un processus de construction, de dissertation, d'interprétation, avec les différents « textes ». Le dernier vécu comme un moment entre les deux, mais la base du devenir chercheur et de la thèse.

Il est question ici d'accepter une position de chercheuse où ma perspective est prise en compte et réfléchie, où les apports des acteurs et leurs propres vécus font partie de la construction de la thèse, sans pour autant parler d'une « symétrisation » totale. En suivant les propos de Cefaï, l'objectif n'est pas de confondre « redistribution de l'autorité et dilution de la responsabilité » (2016, 6), mais plutôt de questionner la notion d'autorité du chercheur (Gentes, 2020) dans le sens où j'accepte mon autorité sur le texte, dans ses choix et l'organisation faite. C'est moi qui écris, non pas à la place de quelqu'un d'autre, mais depuis ma propre place, ce que la situation me semble être en tenant compte des propos et des perspectives des acteurs pour guider la construction et la réflexion. Je pense à Ricœur dans son livre *Temps et récit* (1983) et au fait que le texte est un processus de moments différents, de temps, d'épreuves, entre la propre configuration, celle qui est construite et modifiée dans la rencontre avec les acteurs, et ce dernier moment du texte où l'auteur s'expose à une multiplicité d'interprétations des lecteurs qui trouveront les « espaces blancs » à remplir dont parlait Umberto Eco (1985).

La recherche est « un incessant travail d'écriture et de réécriture » pour reprendre les mots de Cefaï (2016), une « chaîne d'écriture » qui démarre bien avant le travail rédaction, avec la prise de notes sur le terrain, la réflexion autour d'un projet de recherche. Ce travail est constamment mis

à jour, par les échanges sur les terrains, dans les couloirs du monde universitaire ou bien par les lectures :

« prise de notes in situ, dans la dynamique de l'observation et de la participation ; mise à jour et mise au propre dans le journal de terrain — l'anglais dispose là des nuances du writing down (noter pour ne pas oublier), out (recopier, mettre au propre) et up (consigner un compte-rendu, mettre à jour) — ; retranscription d'entretiens ou de documents ; ébauches de portraits, de scènes et d'épisodes ; codage ouvert et focalisé, indexation et intitulation de parties du journal de terrain ; intégration des schémas, des tableaux et des mémentos dans un récit ethnographique ; présentation successive de résultats dans des communications, et ce jusqu'au travail final de rédaction ». (Cefaï, 2016, 10)

C'est cette logique de la recherche que nous essayerons de retracer dans cette première partie de la thèse, afin d'expliquer au lecteur d'où vient cet écrit et où il se propose d'aller. En d'autres termes, je souhaite montrer comment s'est construite la thèse, dans les va-et-vient temporels de la recherche, et proposer les lignes de réflexion qu'elle soulève.

Chapitre 1

L'entrée dans le « grand terrain », esquisse de l'offre d'accueil

Cette partie tente, s'efforce, de rendre compte des constructions sociales qui ont du sens pour les acteurs eux-mêmes (Clarke, 2005 ; Strauss, 2017) et qui permettront, plus tard, de penser le champ d'offre de la ville. Dans les termes de Mary Douglas, il s'agit de comprendre « l'ancrage théorique et logique requis » pour comprendre le « contrôle social de la cognition » (2004, 26). Un contrôle qui, selon elle, est attribué aux institutions et l'emprise qu'elles ont sur « nos processus de classification et de reconnaissances » (2004, 32). Or les institutions ne pensent pas par elles-mêmes, il faudra essayer de comprendre comment elles se rendent légitimes. Ainsi, l'analyse du champ de l'offre d'accueil des jeunes enfants à Bogota essaie de rendre visible à la chercheuse, d'abord, et au lecteur ensuite, ce qu'il en est des données du grand terrain.

Situer la recherche : l'accueil des jeunes enfants à Bogota



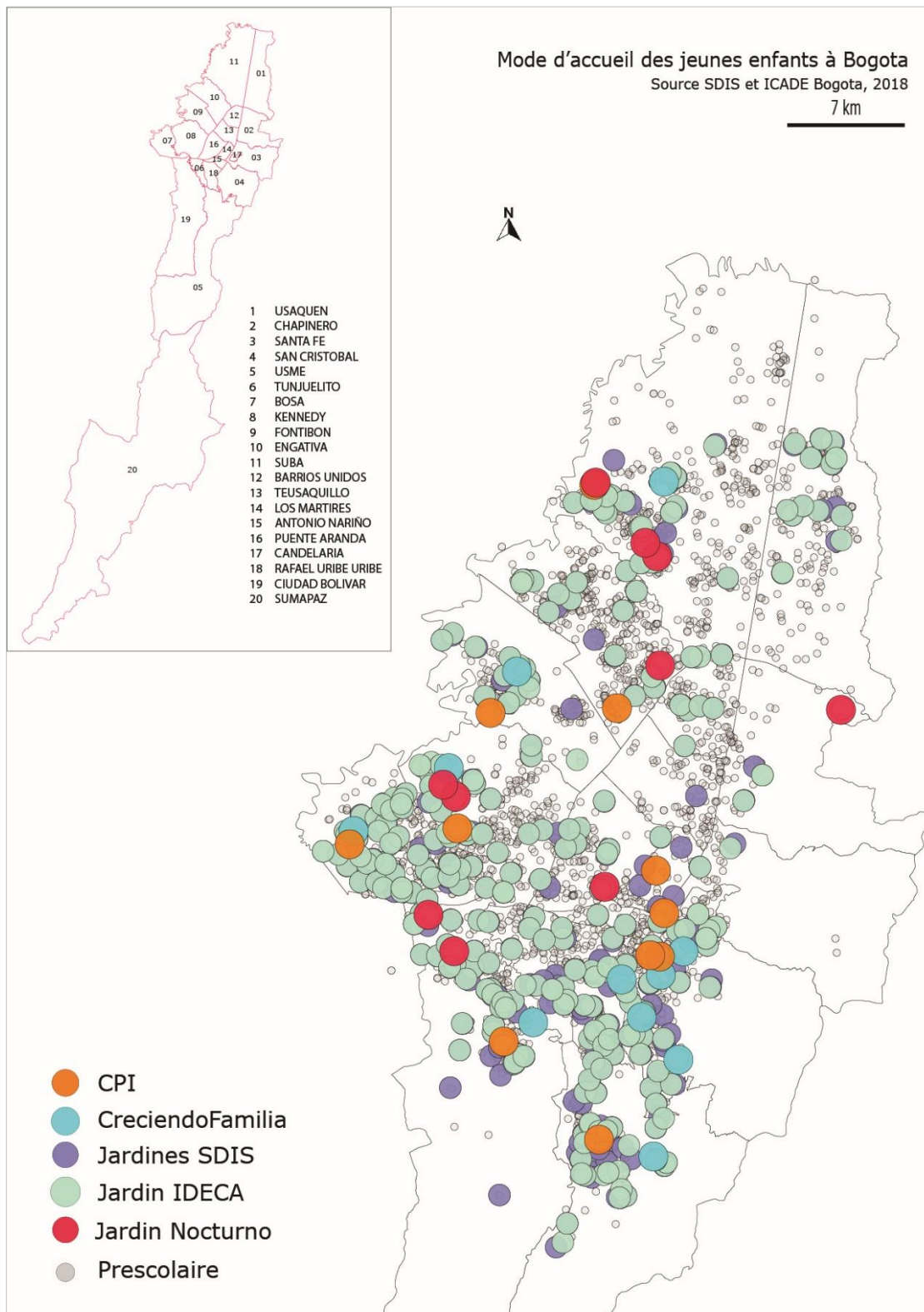
Photos 1-4 : Établissement d'accueil des jeunes enfants (EAJE) à Bogota (2018). Photos prises lors d'une promenade à Bogota, pour voir la diversité des modes d'accueil proposés. Dans la dernière photo, il s'agit d'une affiche sur la fenêtre : « Garde d'enfants ».

Bogota est une ville de plus de 10 millions d'habitants, divisée en vingt localités, chacune avec ses services. Son autonomie administrative est représentée par les *Alcaldías locales* ou mairies des localités, ainsi que par les sous-secrétariats. Ce qui était très prégnant lors de l'entrée sur le terrain, c'était la prolifération des établissements d'accueil de jeunes enfants existants (voir Photos 1-4).

Les photos ci-dessus ont été prises aux alentours du lieu de séjour de la chercheuse, au cours d'une rapide promenade à Bogota. Ces premiers pas dans un terrain familier et, en même temps inconnu, ont très rapidement fait émerger les premiers besoins de la recherche : une compréhension de l'existant.

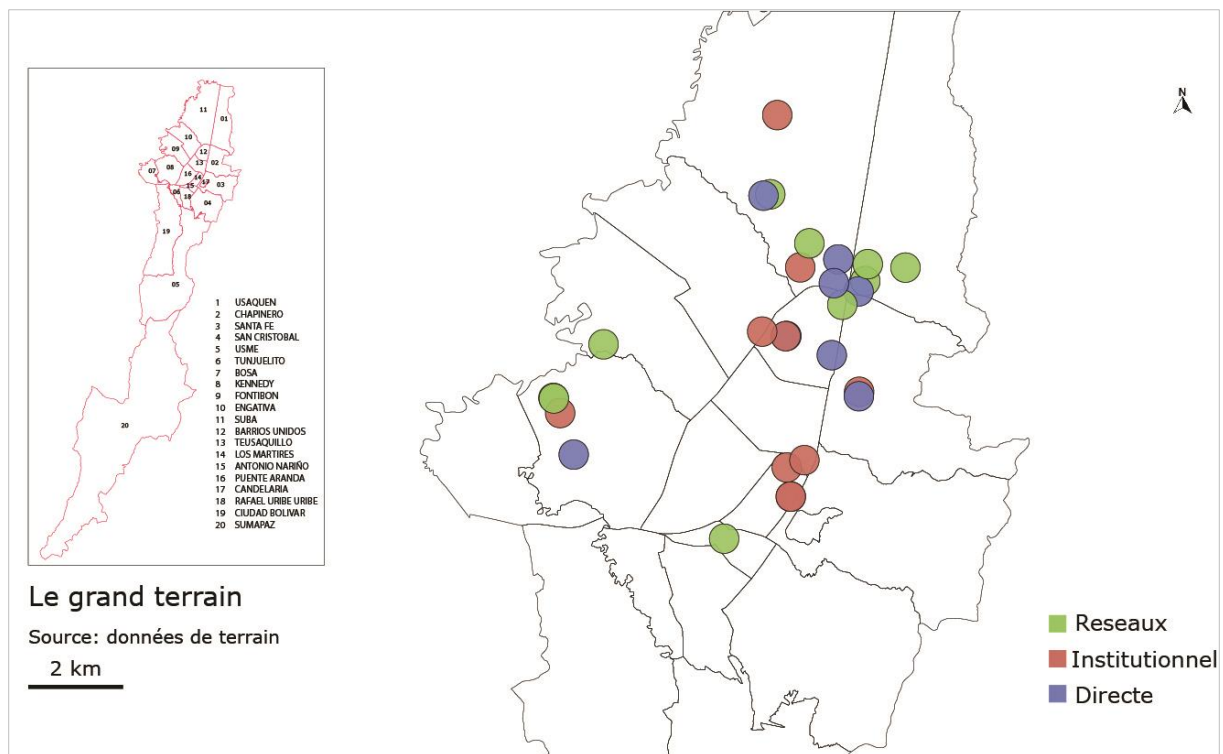
Un premier regard rapide sur les annuaires de la ville corrobore le sentiment de dépassement que le terrain impose : une prolifération de l'offre aux diverses appellations : jardin, préscolaire, garderie, lieu d'accueil, etc. Les premiers échanges avec les chercheurs locaux et les « connaissances » qui travaillent dans le domaine de la petite enfance insistaient sur cette idée d'un grand champ méconnu et complexe. Pour mieux illustrer ces propos, il a été décidé de rendre l'information (officielle et officieuse) visible au lecteur par une carte des établissements d'accueil des enfants de 0-6 ans (voir carte 1). Deux éléments sont à souligner : la première est l'absence d'information sur les « nouvelles » localités, c'est-à-dire les anciennes villes de banlieue, comme c'est le cas de Sumapaz, Bosa et Usme (partie inférieure de la carte) et la concentration des établissements dans les localités de Kennedy et Engativa. Notons que les données obtenues par le Département des Statistiques nationales (DANE) diffèrent de celles obtenues par le Secrétariat Distrital d'Intégration Sociale (SDIS) ou bien de celles répertoriées par les sites cartographiques qui reposent sur les données saisies par les usagers, comme GoogleMaps ou Streetmaps. Soulignons enfin que les données illustrées par la carte représentent exclusivement des établissements physiques et reconnus par les organismes statistiques de la ville : les modes d'accueil informels ou au foyer ne sont donc pas répertoriés.

Les propriétés formelles des modes d'accueil des jeunes enfants à Bogota ne se comprennent que si elles sont rapportées d'une part à leurs conditions sociales de production — c'est-à-dire à la position qu'occupent ces établissements parmi les autres et parmi le système d'éducation — et d'autre part aux marchés pour lesquels elles ont été produites, c'est-à-dire une demande, le besoin social de garder et d'éduquer les jeunes enfants : le marché du travail qui sollicite les parents, le marché économique tourné vers l'avenir du pays, etc.



Carte 1 : EAJE à Bogota (2018). Création propre. Réalisée avec les logiciels Qgis, Magrit, et illustrateur. La carte au centre montre les lieux d'accueil des jeunes enfants répertoriés à partir des données de SDIS et ICADE. L'image inférieure montre l'ensemble de la ville, ce qui montre les manques des données dans les localités d'Usme et Sumapaz.

Le grand terrain et ses données



Carte 2 : Le grand terrain selon la manière d'accéder au terrain (réseau personnel, l'approche directe ou institutionnelle) (2018). Création propre à partir des données de terrain. Réalisée avec les logiciels Qgis, Magrit, et illustrateur.

Comme explicité dans le préambule, ce texte est écrit en ayant à l'esprit les deux moments, distincts qu'ont été l'entrée sur le terrain et l'entrée en thèse. Ce qui nous intéresse ici est le moment de l'entrée sur le terrain. Il sera présenté par la suite comme le niveau « de l'action sociale » compris dans le sens de Clarke (2005) comme le niveau où « les individus deviennent des êtres sociaux à chaque fois par les actions d'implication dans les mondes sociaux et leur participation aux activités de ces mondes, simultanément construit et constructeur à partir des discours » (Clarke, 2005, 110). Pour cet auteur, les observations permettent de voir le monde social qui se crée, « l'institution en pratique » comme dirait Lourau (1976). Ainsi, Clarke (2005) propose de penser ces « observations » comme des arènes, des cartes, dans le sens de « régimes de pratiques » où les discours circulent et se produisent, ce qui permet de réfléchir et de « théoriser ».

Dans cette partie, il a été choisi de présenter les données du grand terrain non pas dans sa totalité, mais plutôt comme une configuration de cas (Passeron & Revel, 2005) qui permet de penser le système de la petite enfance à Bogota dans les relations et les discours du terrain. Le point de départ est l'arrivée sur les terrains, un moment qui a permis de comprendre la situation des établissements d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, mode d'accueil par la suite, à Bogota,

dans sa complexité et ses tensions. Cette partie tente de rendre compte des constructions sociales qui ont du sens pour les acteurs eux-mêmes et qui permettront, plus tard, de penser le champ d'offre de la ville.

Le travail de terrain a démarré par une enquête exploratoire de différents établissements d'accueil à Bogota, appelée dans cette thèse le grand terrain. Nous l'avons exploité en ayant recours d'abord à mon réseau personnel, puis à l'approche directe sur le terrain et, enfin, par une entrée appelée dans cette thèse « institutionnelle ». Au total, ce grand terrain d'enquête représente plus d'une vingtaine de modes d'accueil répertoriés (carte 2 : grand terrain). La méthodologie est simplement mentionnée, le dispositif général sera explicité dans le chapitre « Le choix des terrains, les choix des méthodes ».

Le réseau personnel

Les premiers accès au terrain ont été réalisés par l'intermédiaire des personnes coordinatrices, propriétaires ou employées dans des établissements de jeunes enfants ou bien par l'intermédiaire d'« usagers » parents ayant des enfants de moins de 3 ans. Dans le tableau qui suit nous trouvons un récapitulatif de ces établissements, ainsi que la méthode de récolte de données qui a été mise en place.

Établissement	Courte présentation	Données récoltées
Jardin infantil A	Établissement d'accueil des enfants entre six mois et six ans. Porté par un pédagogue de jeunes enfants, deux auxiliaires non diplômées et 1 en formation de psychologie.	Vidéo-observations sur une semaine. Entretiens avec deux familles et les professionnelles.
Jairo Anibal Nino	Établissement d'accueil opéré par la fondation Fundali, qui accueille les enfants entre six mois et six ans. Sous contrat avec l'ICBF. La salle observée comptait vingt-huit enfants et une professionnelle auxiliaire pédagogique en formation et une stagiaire deux fois par semaine.	Vidéo-observation sur deux semaines. Entretiens avec quatre familles et l'équipe professionnelle.
Mi mundo Montessori	Jardin privé dans le nord de la ville qui accueille au total cent vingt enfants entre 8h-13h, entre huit mois et cinq ans. La salle suivie comptait trois professionnelles, deux pédagogues Montessori et une auxiliaire non diplômée.	Vidéo-observation sur deux semaines. Entretiens avec quatre familles et l'équipe professionnelle de tout l'établissement.

Montessori Planet	Jardin privé de pédagogie Montessori accueillant des enfants de six mois à cinq ans, en demi-journée. Une directrice formée à la pédagogie Montessori et trois auxiliaires sans formation.	Vidéo-observation sur une semaine. Entretiens avec trois familles et l'équipe professionnelle.
Jardin Rincon Suba	Jardin privé, reconnu par la communauté. Il accueille au total cent enfants âgés de six mois à quatre ans. Établissement dirigé par une ancienne mère communautaire, aucune professionnelle n'est diplômée.	Vidéo-observation sur deux semaines. Entretiens avec quatre familles et l'équipe professionnelle, et la directrice.
CPI CasaC	Le <i>taita</i> a été rencontré dans une autre CPI et a voulu participer à la recherche. Installé de manière « temporaire » dans une CDI de la Ville, elle accueille des enfants de la communauté CasaC, entre six mois et cinq ans. Trois mères de la communauté et deux professionnelles du CDI se retrouvent à travailler ensemble lors des observations.	Vidéo-observation sur deux semaines. Entretiens avec quatre familles et l'équipe professionnelle et le <i>taita</i> .
AF Kennedy	Stratégie d'accompagnement à la parentalité et la garde de l'enfant à la maison. Existant dans la localité de Kennedy depuis plus de dix ans, nous avons rencontré cinq éducateurs ²⁰ qui travaillent dans deux zones différentes de la localité. Ils se déplacent tout au long de la journée avec le « jardin au dos » pour accompagner l'éveil des enfants gardés à la maison.	Vidéo-observation sur deux journées entières, donc (huit familles au total). Entretiens avec deux familles et les éducateurs en individuel. Deux vidéo-observation en atelier avec l'éducateur et avec l'équipe médico-sanitaire.
Empleada interna	De la garde à domicile chez les particuliers assurés par deux dames recrutées pour les tâches ménagères, la garde occasionnelle des enfants de la famille incluse.	Observation directe chez deux familles, où une personne travaille la journée. Entretiens informels avec les mères et les employées.

Approche directe

La saturation du réseau personnel a poussé la chercheuse à envisager une approche directe, c'est-à-dire aller sonner à la porte des différents établissements rencontrés lors des promenades en ville afin de présenter la recherche et la démarche. Cette méthodologie a été décidée suite à l'accueil très chaleureux perçu dans les premiers jardins, où le personnel d'accueil prenait la chercheuse pour

²⁰ Le masculin est gardé du fait qu'on y retrouve aussi des hommes.

une mère à la recherche d'un mode d'accueil pour l'enfant à naître. Dans le tableau suivant, nous avons répertorié tous les établissements rencontrés et les terrains où une collecte de données a été initiée.

Établissement	Courte présentation	Données récoltées
AcioTU Pasadena	Jardin d'enfant inspiré de la pédagogie Reggio Emilia et construit avec le soutien de Reggio Children. Financé et dirigé par la Fondation Carulla, une des entreprises les plus grandes de Colombie. L'accueil se fait dans une maison aménagée pour l'accueil. Trois professionnelles rencontrées : une auxiliaire de pédagogie et deux personnes non diplômées.	Deux jours d'observation directe, suivis des deux jours d'observation ciblée et des entretiens avec deux familles. L'entretien avec les professionnelles du terrain est fait de manière informelle.
Garabatos	Jardin d'enfant très réputé de la ville, en fonction depuis plus de quarante ans. Accueille un total de cent enfants à la demi-journée et cinquante à la journée entière. Équipe professionnelle composée principalement par des « profes » expérimentées, mais non diplômées et une coordinatrice pédagogue de formation.	Vidéo-observation sur deux semaines. Entretiens avec quatre familles et l'équipe professionnelle.
Mariposas	Établissement d'accueil opéré par la fondation Fundali, qui accueille les enfants entre six mois et six ans. Sous contrat avec l'ICBF, sous la direction d'une psychologue. La salle observée comptait deux professionnelles auxiliaires pédagogiques en formation pour un total de trente-huit enfants.	Vidéo-observation sur deux semaines. Entretiens avec quatre familles et l'équipe professionnelle.
CPI CasaB	Nouvel établissement aménagé au milieu d'un parc de la ville. Pensée pour l'accueil de la communauté B, mais du fait des conditions géographiques, elle accueille tout enfant du quartier. Dirigée par un leader de la communauté, elle compte deux professionnelles auxiliaires pédagogiques, une assistante de soins et deux professionnelles <i>indígenas (PI)</i> ²¹ .	Un entretien avec la directrice, suivi de vidéo-observation sur deux semaines. Entretiens avec quatre familles et l'équipe professionnelle.
Nocturno Casa de Buho	Petit jardin dans la localité de Kennedy, ouvert à des horaires décalés : 16h-10h, pour les mères travaillant au marché. Les jours de	Deux après-midis et une soirée d'observation directe.

²¹ Par la suite, les professionnelles dont le critère d'appartenance à une communauté *indígena* leur confère le titre de professionnelles auprès des enfants, sont appelées Professionnelle indígena (PI).

	l'observation deux mères communautaires et une travailleuse sociale étaient présentes pour l'accueil de vingt-deux enfants.	Un entretien direct avec une des professionnelles.
AF Barrios unidos	Stratégie d'accompagnement aux femmes enceintes et aux familles avec des enfants de moins de trois ans.	Participation aux ateliers collectifs, et deux visites à la maison par une éducatrice.
Preescolar Rosario	Classe préscolaire à l'intérieur d'une école. Classe « Kinder » observée : pour les enfants de quatre ans et cinq ans. Les professionnelles sont des religieuses accompagnées par une pédagogue en formation.	Une journée d'observation.
Donde Teo	Maison de famille avec une partie aménagée pour l'accueil de dix enfants entre douze mois et cinq ans. Elle est dirigée par une mère de famille non diplômée.	Un entretien avec la propriétaire, deux temps d'observation à l'intérieur de la maison, en dehors des temps d'accueil et de sorties. Et une observation du temps d'accueil et des sorties à l'extérieur de la maison.

Entrée institutionnelle

Ce terme fait référence aux terrains pour lesquels l'entrée a été autorisée par les partenaires qui subventionnent les établissements ou les centres d'accueil et non par contact direct. Nous avons eu affaire à des établissements de l'ICBF, de la SDIS, de la *Secretaría d'educación distrital* (SED) et des fondations privées Aieo'TU et Fundali. Dans les tableaux suivants, nous listons ces établissements, les démarches suivies et les étapes de la collecte de données qui ont été faites.

Établissement	Courte présentation	Données récoltées
Maria Goretti	Jardin de la ville pour les enfants de six mois à cinq ans. Dirigé et conçu par la SED, il est actuellement composé de cinq salles, dont deux pour les enfants de deux à trois ans. Les professionnelles sont dans leur majorité des pédagogues en formation ou diplômées, ainsi que des auxiliaires de pédagogie du Service d'apprentissage national (SENA).	Un entretien et une visite guidée de l'espace. Un focus group de présentation de la recherche avec les professionnelles. Deux journées d'observations et un entretien avec une professionnelle et une famille.
Rayito de sol (ICBF)	Jardin d'entreprise de l'ICBF à l'intérieur du siège Av 68. Récemment renouvelé par Reggio Children. Accueille deux cent cinquante enfants âgés entre six mois et	Vidéo-observation sur une semaine. Entretiens avec l'équipe professionnelle en individuel et puis en collectif.

	<p>cinq ans. Nous avons suivi deux classes pour enfants entre 1,10-2,3 et 2,3-2,11 ans. L'équipe professionnelle est assurée par une directrice (longue expérience dans le secteur) et trois auxiliaires pédagogiques SENA.</p>	<p>Entretien réalisé avec la coordinatrice et l'équipe technique du projet Reggio Children.</p>
<p>CDI Fondation privée</p>	<p>CDI placée dans le centre-ville, dans un des quartiers le plus « complexes » de la ville. Il y a différents modes d'accueil dans le même hôtel : Fami, CPI et un CDI pour trois cents enfants. Il est opéré par une fondation et subventionné par l'ICBF. L'équipe professionnelle est encadrée par une pédagogue, une sociologue et une anthropologue, créatrices de la fondation.</p>	<p>Vidéo-observation sur deux semaines. Suivi des entretiens avec quatre familles et l'équipe professionnelle. Rapport présenté à la fondation en forme de focus group.</p>
<p>AeioTU Orquideas</p>	<p>Jardin d'enfants inspiré de la pédagogie Reggio Emilia et construit avec le soutien de Reggio Children. Financé et dirigé par la Fondation Carulla, une des entreprises les plus grandes de Colombie. L'accueil se fait dans un grand espace construit pour l'accueil. Trois professionnelles rencontrées : une auxiliaire de pédagogie et deux personnes non diplômées.</p>	<p>Deux jours d'observation directe, suivis des quatre jours d'observation ciblée et des entretiens avec quatre familles. Entretien informel avec les professionnelles, suivi d'un entretien avec l'équipe technique de la Fondation.</p>
<p>Mi mundo Fundali</p>	<p>Établissement d'accueil opéré par la fondation Fundali, qui accueille les enfants entre six mois et six ans. Sous contrat avec l'ICBF, sous la direction d'une pédagogue. La salle observée comptait deux professionnelles auxiliaires pédagogiques en formation.</p>	<p>Vidéo-observation sur deux semaines. Entretiens avec trois familles et l'équipe professionnelle. Retour à la Fondation une année après lors d'une journée de formation aux professionnelles de tous les établissements.</p>
<p>AC Lugar de Recreo</p>	<p>Acunar est un mode d'accueil créé par la ville de Bogota pour les enfants de zéro à trois ans. L'équipe professionnelle est composée des auxiliaires en pédagogie infantile et des professionnelles non diplômées. La coordination est faite par des pédagogues de la SED qui contrôlent le fonctionnement des établissements.</p>	<p>Vidéo-observation sur deux semaines. Entretiens avec trois familles et l'équipe professionnelle et un entretien avec la coordinatrice.</p>
<p>CPI CasaA</p>	<p>Une CPI conçue par une fondation qui opère un CDI à Bogota. L'objectif est d'assurer la nutrition et le bien-être des enfants appartenant à la communauté CasaA résidants aux alentours du CDI. Une</p>	<p>Dans le cadre d'un accompagnement par l'équipe de sécurité de la ville, donc restreint dans le temps et les horaires, les vidéo-observation</p>

	coordinatrice pédagogique, diplômée en pédagogie infantile, accompagne une équipe de trois mères de la communauté, qui assurent l'accueil de dix-huit enfants.	et les entretiens (trois familles et les professionnelles) sont réalisés sur deux semaines. Des échanges informels avec la communauté sont faits par la suite.
AF Teusaquillo	Stratégie d'accompagnement aux femmes enceintes et aux familles avec des enfants de moins de trois ans. Suivi au foyer et en collectivité.	Suivi d'une éducatrice pendant une journée de travail, donc six familles rencontrées. Entretien avec la professionnelle par la suite. Pas d'entretiens avec les familles.
AF Santa Fe	Stratégie d'accompagnement aux femmes enceintes et aux familles avec des enfants de moins de trois ans. Suivi aux foyers et en collectivité.	Suivi de deux éducateurs pendant une demi-journée de travail, suivi par des échanges informels sur leurs pratiques. Deux entretiens informels réalisés avec les familles.

Comprendre le système d'accueil des jeunes enfants à partir du terrain

L'objectif du grand terrain a été de permettre une compréhension du système d'accueil des jeunes enfants à Bogota par le terrain, par les « réalités » des établissements. Au moment où le doctorat démarrait, la ministre de l'éducation en Colombie, Gina Parody, soulignait la difficulté de savoir comment et qui « fait la tâche », au sens de qui fait quoi dans les services d'accueil des jeunes enfants. Pour elle, il n'y avait pas d'outils pour suivre et contrôler le système de petite enfance, notamment le secteur privé (Parody, 2015). Même ressenti du côté du monde universitaire, qui s'accorde sur la difficulté à savoir ce « qui existe vraiment » (Torrado, 2015), et donc l'intérêt de démarrer la réflexion par une exploration des terrains. Ainsi, à partir de la collecte de données, il a été décidé de poursuivre la configuration de cas pour les penser et les analyser. La question qui se pose ici est comment construire un corpus de données et les analyser (Hughes, 1996). Cette partie se propose d'examiner la façon dont les différentes solutions d'accueil s'interposent et pourquoi, comment elles se positionnent sur le terrain, quelles propriétés, contraintes et possibilités, leur permettent d'instituer un système d'accueil des jeunes enfants à Bogota.

Les « analyseurs » pour construire la configuration de cas

Dans ce contexte, nous voyons l'intérêt de questionner ce qu'est un établissement d'accueil de jeunes enfants à Bogota, donc de poser le statut de cette analyse du grand terrain, c'est-à-dire le

champ d'offre, par rapport à notre centration ensuite sur les CPI. Pour résumer, nous pouvons essayer de tracer une sociologie de la justification (Boltanski & Thévenot, 1991) et proposer une lecture des terrains en analysant les discours des acteurs sur ce qui fait « modalité » d'accueil des jeunes enfants, pour reprendre les catégories de la politique. Une analyse qui cherche à trouver dans les actions et les discours des acteurs, un sens à leurs pratiques, et plus largement, une justification des CPI comme mode d'accueil à Bogota, parmi les autres.

Pour ce faire, nous mobilisons la théorie de Mary Douglas sur les institutions, compris comme espace structuré et structurant des conventions que « fournissent des dispositifs de classification » (Douglas, 2004), que « protègent les systèmes sociétaux de croyances et de valeurs et génèrent des certitudes (ou des incertitudes) » (Mary Douglas, 2001). Ainsi les « styles de pensée » et les discours des acteurs dans cette recherche varient selon leur position, leur adhésion à une quelconque convention, ce qui est apparu comme un outil pour mieux comprendre le grand terrain de cette recherche. Disons que pour comprendre les CPI il faut commencer par comprendre ce qui est censé faire « mode d'accueil des jeunes enfants » en général. Comprendre les « conventions » qui font qu'un établissement, ou tout autre arrangement pour l'accueil d'un jeune enfant, est considéré comme tel ou non. Encore davantage, ce qui font les classifications, les « nuances » dont parle Douglas (2004), qui vont permettre à ces multiples acteurs de se reconnaître et se distinguer dans un même champ d'offre, soulignent « l'emprise qu'ont les institutions sur nos processus de classification et de reconnaissance » (Douglas, 2004, 32).

Ainsi, pour créer la configuration de cas, sept critères ont été retenus : l'agrément de fonctionnement, les relations avec les parents, les projets ou les lignes pédagogiques prônées, la composition des équipes professionnelles, l'espace physique d'accueil, les horaires d'ouverture et les prestations ou les frais familiaux.

L'agrément de fonctionnement

Si la plupart des établissements visités comportent tous un cadre physique formel (une construction avec des murs, un sol et un toit) au plan législatif et normatif, chaque espace est un monde en soi. Par exemple, lors d'un entretien, la directrice d'un des jardins privés payants a souligné qu'elle n'avait « pas demandé le permis pour exercer cette année, les demandes de la ville et du ministère sont devenues trop difficiles ». Hélas, cela n'empêche pas l'établissement de fonctionner. Il est à souligner qu'au moment de la recherche, à Bogota, les établissements pouvaient choisir d'être homologués soit par le ministère de l'éducation (MEN), soit par la *Secretaria de Educacion* (SED) ou par la *Secretaria Distrital de Integración Social* (SDIS) : « Le grand vide réglementaire en Colombie... et la nouvelle loi maintient la dualité... les décrets doivent être convenus entre le ministère et l'ICBF, et c'est un énorme défi. Personne ne dit au secteur privé ce qu'il doit faire... C'est la question de

savoir ce que vous pouvez demander au privé, que vous pouvez exiger aux autres car vous leur donnez une subvention. » (Entretien directrice Petite enfance, MEN²², 2018)

Les parents : usagers ou clients

Les parents sont en grande partie un des publics adressés par les services d'accueil et d'éducation de la ville. Ce qui est paradoxal, car en réalité ils ne savent pas, ou très peu, ce qui se passe à l'intérieur des jardins, comme nous l'avons remarqué lors de nos entretiens avec eux. Le principal intérêt pour eux de participer à la recherche était de pouvoir « jeter un œil » sur le quotidien de leurs enfants, qu'ils imaginent, mais qu'ils ne connaissent pas vraiment (Sanchez Caro & Draghici, à paraître). « Comment imaginez-vous la journée de votre enfant ? », était la question de départ pour les entretiens de parents, juste avant le visionnage des vidéos.

Lignes pédagogiques

De même que pour le critère précédent, cette composante est diverse dans ses compréhensions. Il y a des établissements qui voient dans le projet pédagogique une valorisation des activités quotidiennes (repas, toilette, sieste, etc.) car reconnues comme des expériences significatives. Pour eux, « les enfants ont besoin de ces routines », comme l'explicitent des professionnelles. Mais il y a aussi des établissements qui se disent inspirées ou porteuses d'un modèle pédagogique comme Montessori ou bien Reggio Emilia.

Les professionnelles

Ce critère peut être interprété dans deux sens : par la professionnalisation des personnes travaillant auprès des enfants, et aussi par le professionnalisme en tant qu'il renvoie à des qualités d'éducatrice et celle de la maternité. Notamment dans les cas où les adultes ne sont pas des professionnelles de la petite enfance, mais des personnes leaders des communautés, dans le sens où ils sont reconnus par une communauté comme porteurs de savoirs qui peuvent être des connaissances propres à une culture particulière, ou bien qui apportent leur savoir-faire et savoir-être, bien qu'aucune formation ne soit nécessaire pour leur travail comme « *profes* ».

L'espace physique, les espaces « significatifs »

« Espaces significatifs » est un terme qui semble en vogue dans le secteur. Nous avons entendu plusieurs professionnelles diplômées en parler en relation à la possibilité « d'expérimenter chez

²² Au sein du Ministère de l'éducation national (MEN) il y a une direction de la petite enfance qui est censée faire le lien du préscolaire vers le reste du système scolaire.

l'enfant », « la possibilité de pouvoir circuler dans différents espaces » ou bien pour désigner un lieu à disposition pour « rencontrer les autres enfants ». Une remarque soulevée lors du terrain nous invite à faire la différence entre le fait de disposer de l'espace et du matériel pour permettre les expériences des enfants, et l'usage qui est donné aux espaces dans les pratiques quotidiennes. Lors du terrain, nous avons vu des espaces éducatifs qui n'étaient jamais utilisés ou très peu (15 minutes par jour) ou des espaces « vides » qui devenaient très « significatifs » de par l'usage que les enfants faisaient de l'espace. Nous reviendrons dans la troisième partie sur cette idée d'espace éducateur ou d'expérience significative.

Les horaires

Sur la question des horaires, la tranche est très large : certains établissements font des accueils en journée, c'est-à-dire de 7h à 17h, d'autres, jardins nocturnes proposent un accueil de 16h à 10h. Nous trouvons dans ces grandes lignes les accueils de « garde » proposés avec des horaires entre 7h-9h et 12-14h ; et un accueil de type centre de développement familial-CDI de 7h jusqu'à 15-17h, tous les jours de la semaine. Il existe un accueil occasionnel pour les enfants en vacances ou en déplacement temporaire dans la ville ou bien « pour rendre service » aux mères de foyer, « quand on les connaît bien », comme l'explique une mère communautaire rencontrée dans nos visites. Citons aussi les accueils 24h pour les enfants dont les parents sont dans une situation « de difficulté : drogues, incarcération, activités irrégulières... », comme l'explique un des fonctionnaires petite enfance d'une des localités de la ville. Certains accueils pourraient se dire ponctuels, comme les éducateurs²³ à domicile, dont les horaires « d'accueil » et de présence de l'éducateur se résument à une heure, voire deux par semaine, plus deux ateliers par semaine en centre d'accueil de la localité, avec différentes professionnelles du domaine médico-social. C'est l'éducateur qui gère l'organisation des séances, en rapport au temps et à la disponibilité des éducateurs, lesquels, pour ne pas devoir « porter de gros sac à dos » trop souvent, concentrent les activités des familles dans une journée pour n'avoir à porter « que de la peinture et des papiers » pour les activités réalisées au sein des familles. Difficile, en outre, de comptabiliser les professionnelles de garde travaillant chez les particuliers car, la plupart du temps, leurs emplois recouvrent d'autres tâches ménagères (Sanchez Caro, 2012).

Le coût : frais mensuels, prestation familiale, gratuité

Les frais mensuels à payer par les familles sont aussi variés. Il n'existe pas de subventions de l'État, mais il n'existe pas non plus de devoir envers l'État pour les établissements privés, ce qui fait que

²³ Dans le cas des éducateurs à domicile, j'ai décidé de garder le masculin car il y a une forte population d'hommes ce qui n'est pas le cas dans les autres professions.

les frais y sont davantage remarquables et aléatoires (entre 100-800 euros par mois). Dans les établissements publics, les prestations familiales sont en rapport à la catégorie du Sisben²⁴, et donc moins aléatoires, mais variables, selon que c'est l'État ou la ville qui subventionne, ou bien en fonction des « catégorisations » des familles. Il y a aussi ce qui est nommé ici « des arrangements en interne », ou des négociations faites entre les familles et les prestataires, soit explicitement, soit implicitement comme dans les cas des femmes employées au domicile où la garde « fait partie du boulot », et la question ne se pose pas.

La configuration des cas pour comprendre l'offre

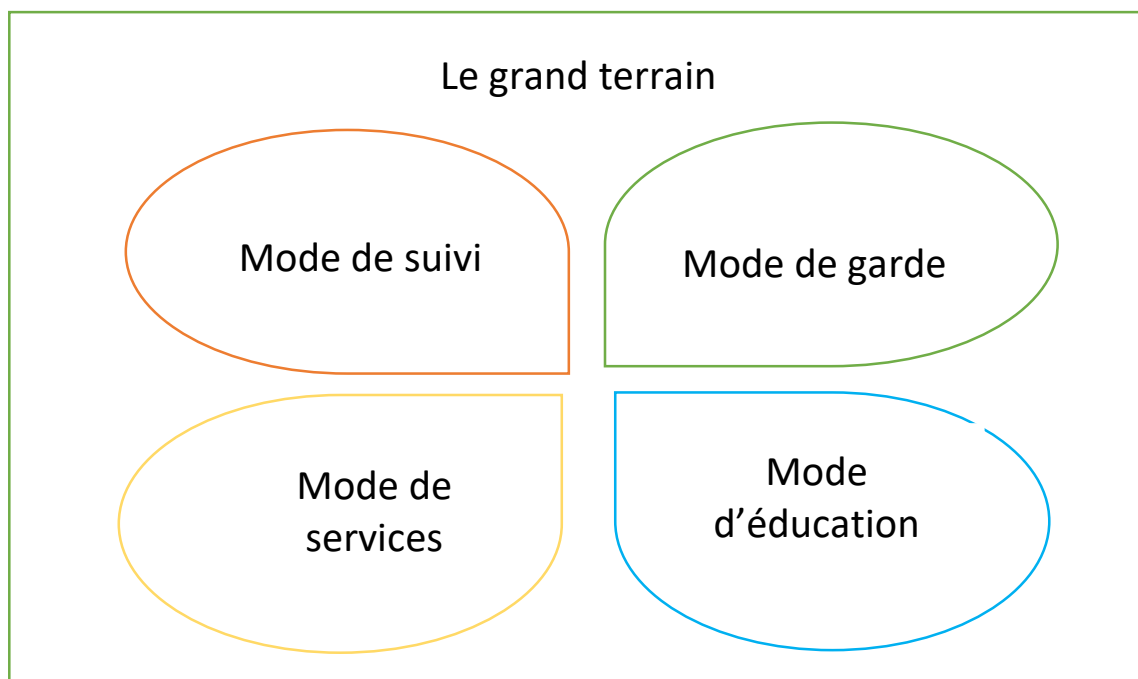
Ces critères, toujours en mouvement, justifient l'intérêt d'analyser un champ d'offre d'accueil des jeunes enfants, étant donné les constats que nous avons pu soulever lors des terrains. Jusqu'ici, nous avons concentré notre attention sur la présentation des différents éléments qui peuvent créer des classifications pour les modes d'accueil à Bogota, et les différents niveaux et compositions propres à chacun. Ainsi, par la suite il sera question de souligner ce qui est de l'offre d'accueil, par une configuration de cas (Passeron & Revel, 2005), à partir de ces critères, en trouvant une « symétrie » qui permet de comprendre le champ d'offre des modes d'accueil existant à Bogota. Il s'agit d'essayer de répondre aux questions suivantes : comment s'organisent-ils ? Est-il possible de les distinguer les uns des autres ? Ou s'agit-il plutôt d'un continuum avec des frontières plutôt souples et difficiles à tracer, en suivant les constats révélés lors des terrains et les propos des acteurs du terrain.

Sans oublier que ces « analyseurs » peuvent toujours se justifier dans un éventail des possibles : par l'espace physique, le type des professionnelles, le nombre d'enfants, les matériaux, les pédagogies suscitées, les homologations, etc., nous avons choisi de créer quatre catégories d'établissement qui regroupent des informations de plusieurs terrains. Cette construction d'une configuration de cas permet de montrer la complexité du système d'accueil de la petite enfance à Bogota, en considérant une institution existante sur les modes d'accueil qui rend compte de la diversité selon les recueils dans le grand terrain.

Ainsi, nous avons dégagé quatre catégories (voir infographie) qui résument les propos et constats de notre terrain. Ces cas ont été construits en ayant comme fils conducteurs : les objectifs exprimés par les établissements, leurs relations avec les familles et le ressenti des parents sur les raisons de leur choix de mode d'accueil. Il s'agira par la suite de présenter ces quatre cas : modes de suivi, modes de garde, mode de services, mode d'éducation. L'objectif de cette configuration de

²⁴ « Le Sisben est le système d'identification des bénéficiaires potentiels des programmes sociaux qui, par le biais d'un score, classe la population en fonction de ses conditions socio-économiques. Le Sisben est utilisé pour identifier rapidement et objectivement la population en situation de pauvreté et de vulnérabilité afin de concentrer les investissements sociaux et de s'assurer qu'ils sont alloués à ceux qui en ont le plus besoin. » (DNP, 2017) Cela revient à l'idée de quotient familial en France.

cas est d'essayer de montrer comment les acteurs peuvent « voir, dans les choses, des rapports que le spectacle des choses ne saurait nous révéler. » (Douglas, 2004, 42). Il s'agit pour la chercheuse de comprendre l'offre existante à partir de ces rapports, ces choses « dites » et non pas « révélées », qui construisent des conventions sur ce qu'est censé être un mode d'accueil pour jeunes enfants.



Infographie : Schéma des quatre catégories pour comprendre l'offre des services d'accueil et éducation des jeunes enfants à Bogota.

Modes de suivi des familles, des enfants

Dans notre première série de cas, il s'agit des modes d'accueil qui ont pour objectif le suivi de l'enfant et de la famille. Une garantie des droits de base est mise en place : reconnaître l'enfant, suivre son développement dans tous les domaines et accompagner les parents dans leur choix de parentalité, tout en « proposant des *pautas de crianza* », des « conseils » sur les bonnes pratiques à tenir. D'après les données, six terrains rencontrés se regroupent dans cette idée de mode de suivi et pour la plupart constituent une approche *intégrale* de la petite enfance, dans le sens où les acteurs vont essayer de travailler ensemble, dans l'idée d'un travail interdisciplinaire.

L'accueil du jeune enfant est pensé au sein d'une famille. Les parents et les proches sont donc considérés comme une partie importante du développement des enfants. Une grande partie du corps professionnel de ce mode d'accueil, en lien direct avec les familles, est composée de mères communautaires, de leaders communautaires, et quelquefois d'auxiliaires ayant une formation en pédagogie infantile. Une des questions qui a été soulignée par plusieurs des éducateurs d'*Ambito Familiar* interviewés est leur « devoir de police » pour rappeler aux familles que la présence et les

rencontres sont obligatoires, et que la subvention dépend de leur implication et participation aux rencontres. Parfois l'adulte en charge de l'enfant peut s'absenter des rencontres au domicile, mais un adulte de la famille est toujours présent, que cela soit l'oncle, la tante, la grand-mère ou un des parents.

L'espace physique de ce mode d'accueil est plutôt centré sur les espaces communautaires, que ce soit des centres culturels et sociaux ou des espaces d'accueil dans les Mairies des localités ouvertes afin d'accompagner les familles.

Dans la plupart des cas, ce sont des accueils individuels en lien avec la maison, ou bien comme c'est le cas de CasaA, des espaces ouverts à l'extérieur du lieu de vie, mais qui restent « une prolongation » de la maison (Entretien Parents, CasaA). Il n'y a pas d'agrément de fonctionnement donné à ces modes de suivi, mais plutôt une sorte de contrat entre les familles et les prestataires du service de suivi. Il n'existe pas de frais de garde, mais une « aide » minimale (96 000 COP, soit 30€) peut être donnée aux familles pour leur participation active au mode d'accueil familial.

Soulignons enfin que ces modes de suivi des familles cherchent à répertorier et à accompagner les enfants nés ou en gestation dans les communes les plus défavorisées de la ville. Comme le signale la coordinatrice du projet Fami à la Favorita, leur objectif est de savoir si les enfants ont des droits minimaux : registre civil, suivi pour la nutrition et un accompagnement social adapté.

Modes de garde « selon les besoins des familles »

Dans ce groupe, nous retrouvons une bonne partie des établissements physiques de la ville, privés, communautaires ou publics, qui assurent « la garde des enfants pendant les horaires de travail des parents ». Ils fonctionnent pour la plupart sans agrément de fonctionnement et, dans quelques rares cas, ils ont un contrat avec L'ICBF ou la SDIS, qui leur donne droit à une petite subvention de fonctionnement. Dans ce cas, l'attribution des places est faite selon les critères du Sisben. Dans le cas contraire, les arrangements se font mois par mois entre les familles et les prestataires du service de garde, par contrat de garde ou de manière informelle. Parmi les sept modes d'accueil, deux bénéficient d'une homologation de l'État, cinq fonctionnent selon le système de contributions des parents.

Le service est proposé dans un endroit précis, en dehors de la maison des familles. Ce sont des espaces dédiés à la garde d'enfants, sans projet pédagogique précis, mais dont les objectifs sont « l'aide aux familles », « aider les mères qui travaillent », « permettre les économies familiales », comme le soulignent les entretiens.

Du côté des professionnelles, bien que cela dépende de chaque établissement, au moins l'une d'elles a une formation quelconque en relation avec les enfants ou bien une expérience de parentalité confirmée par la communauté.

Ces services fonctionnent à une échelle locale, en valorisant l'idée « d'entraide entre les voisins » ou bien « entre les collègues, pour qu'elles puissent continuer à travailler », « offrir une solution aux parents », comme nous l'a expliqué une directrice d'un jardin « provisoire » dans les *colinas* de Suba.

Aucun agrément n'est demandé, mais il peut y avoir des contrats avec des fondations ou bien des collectivités, comme c'est le cas de CasaB où le *Cabildo*²⁵ gère la relation avec les acteurs publics comme ICBF, SED ou SDIS.

Ce qui est intéressant dans ces modes d'accueil, c'est leur fonctionnement clairement établi. Chaque pas dans la « formalisation » suppose des nouveaux acteurs, des nouvelles relations et des hiérarchies définies. Comme nous l'a expliqué une directrice, « vous voyez, ici on n'a rien à montrer, on garde les enfants, mais on n'a pas vraiment pensé aux choses que vous voulez voir ». Nous avons essayé de lui expliquer que nous n'attendions rien, mais elle a été très claire qu'il y avait toujours une attente et qu'elle ne voulait pas déranger le personnel, ou qu'ils se sentent évalués, car « de toute façon, comme on est là, cela fonctionne pour tout le monde ».

Mode de services : « plus-value » ou du parent client

Dans ces établissements, il y a un service vis-à-vis des parents, parfois appelés par les directrices « les clients », au sens où ils n'ont pas intérêt à ce que leur travail soit soumis à évaluation par l'État ou par les autres partenaires de la ville, mais leur « vrai intérêt c'est la satisfaction des parents/clients et le fait d'être utile pour eux », selon les propos de la directrice d'un jardin public dans une zone à faibles revenus de la ville. Comme souligné avant, l'homologation n'est pas obligatoire pour l'exercice, mais uniquement pour obtenir la subvention. Comme l'explique cette directrice de quarante-cinq ans d'expérience dans le secteur, « les dossiers d'homologations sont très lourds et les subventions restent toujours mineures ». Elle ne voit donc pas l'intérêt de passer l'homologation tous les ans, mais de temps en temps, pour « les parents surveillants » (Entretien, Jardin 1, Bogota, 2015).

Ainsi la justification de leur existence dépend de la « plus-value » que ces établissements offrent aux parents, qui peut être de se revendiquer d'une pédagogie type Montessori ou Reggio Emilia, ou bien de proposer des horaires davantage larges ou flexibles, ou offrir « une reconnaissance sociale », c'est-à-dire « une aide aux parents pour les inscriptions aux écoles prestigieuses comme San Carlos, Italiano... », ou bien encore proposer une méthode de préparation pour l'entrée à l'école.

²⁵ Le décret 2164 de 1995 de l'État colombien définit le *Cabildo Indígena* comme « une entité publique spéciale, dont les membres font partie d'une communauté *indígena*, élue et reconnue par la communauté, avec une organisation sociopolitique traditionnelle, dont la fonction est de représenter légalement la communauté, d'exercer l'autorité et de réaliser les activités qui lui sont attribuées par la loi, ses usages, ses coutumes et les règlements internes de chaque communauté » (Art.2, Decreto 2164, 1995).

Il n'y a pas d'agrément ou de contrat, mais ces établissements fonctionnent par les participations mensuelles des parents qui peuvent s'élever à hauteur de 500€ par mois par enfant pour un accueil à mi-temps. Même si la plupart des terrains sont des centres physiques dédiées à l'accueil conçus et aménagés pour faire preuve de compétence, nous y trouvons aussi les employées au foyer ou garde à domicile payées pour « la confiance portée », « leur flexibilité » et « présence constante ».

Les parents sont des clients, leur satisfaction et leurs attentes sont la priorité. Dans les propos des parents sur leur choix de mode d'accueil revenaient souvent le fait « d'avoir un jardin de 100m² », la proximité de la maison, ou bien la certitude que leurs enfants « tissent des liens pour le reste de leur vie ». La plupart des choix se fait par le bouche à oreille, les recommandations des proches de la famille ou bien par « le projet pédagogique, car c'est Montessori » comme nous a dit une mère.

Mode d'éducation : un accueil à visée éducative

Dans un autre centre Montessori, les parents d'une fille de deux ans nous ont expliqué que ce qui leur intéresse « n'est pas le Montessori affichée dans l'annonce, mais ce qu'on voit quand Julieta est à la maison. Elle arrive à faire des choses toutes seule ». Ce n'est pas le projet qui se dit d'une approche ou autre, c'est « le résultat » que les parents perçoivent chez leurs enfants qui comptent, ou ce que Garnier appelle « les représentations parentales » (Garnier, 2017).

Les cinq établissements qui font partie de ce groupe, sont des modes d'accueil où l'éducation des enfants était aussi la priorité des professionnelles. Lors des entretiens avec les professionnelles, il y avait toujours une envie d'expliquer « la pédagogie », les « manières de faire », ce qui est « important à cet âge ». Pour quelques établissements, c'était la lecture qui était le centre des activités et valorisée dès le plus jeune âge : « un bébé lit vous savez » me disait le directeur de deux de ces établissements, « nous ne pouvons que nous assurer qu'il peut être en contact avec la lecture, les livres, des personnes qui lisent. C'est ça la priorité » (Entretien Grand Terrain, 2015). Ou bien la directrice d'une classe préscolaire qui expliquait l'importance de « préparer les enfants pour aller à l'école. Ici on joue pour apprendre, mais il faut qu'ils soient prêts, et tout » (Entretien Grand Terrain, 2015), car tous les enfants ne sont pas entrés au même âge, donc son objectif est de s'assurer que leur niveau sera le même. La différence de ces établissements est dans les actions, leur priorité est ce qui se passe au quotidien avec les enfants, et non seulement ce qui peut être dit (un type de pédagogie, ou un matériel particulier, etc., comme c'est le cas des modes plus-value). De même, le choix des parents est fait par ce qui se passe au quotidien : ce qui est raconté par les enfants, ce qu'ils perçoivent à l'accueil, les ateliers en famille, etc.

Dans le cas de CasaC, *Taita* Mario explique que l'objectif principal est « d'essayer de donner aux enfants toutes ces diversités, dans les langues, les vêtements, les principes, les valeurs et les

habitudes ». Selon lui, en travaillant ensemble et en passant du temps avec les enfants dans tous les différents CPI, ils parviennent à garantir que « leurs propres cultures et connaissances sont connues des petits » (Entretien *Taita Mario*, CasaC).

Ainsi ces cinq établissements se centrent sur un projet éducatif explicite. Leur agrément ne sont pas demandés ou prioritaires, les parents sont envisagés comme des partenaires ou bien comme des « co-équipiers », « chacun doit apporter son grain » (Entretien *Grand Terrain*, 2015). La plupart ont des équipes composées par des professionnelles, ou des porteurs d'un capital local. Les centres fonctionnent par subvention ou bien par prestations des parents, avec une différence de prix assez large.

Jusqu'ici, il a été proposé au lecteur une configuration par modes d'accueil selon les propos recueillis sur le terrain. Une construction arbitraire, faite par la chercheuse pour essayer de classer les données du grand terrain, dans des catégories qui regroupent les différents terrains visités. L'objectif étant de comprendre ce qui existe comme mode d'accueil dans la ville, ces catégories répondent à des conventions différentes de ce qui est attendues d'un établissement d'accueil des jeunes enfants, selon différents critères et regards. Par exemple ce qui compte comme important pour les parents, pour les instances administratives de la ville, pour les professionnelles. Il est possible d'en tirer comme conclusion que ce qui est institué pour les uns ne l'est pas pour les autres ; le champ d'offre d'accueil est légitime selon le regard qui est posé, à savoir les conventions qui peuvent être valides pour les uns ne le sont pour les autres : « Une réponse ne sera considérée comme *la* bonne que dans mesure où elle rencontre la pensée institutionnelle qu'ont déjà en tête les individus au moment où ils entreprennent de décider. » (Douglas, 2004, 32)

Cette configuration de cas ou organisation par catégories des modes d'accueil a permis de comprendre la réalité des terrains. Néanmoins cette réalité comporte, selon les cas, un lien avec les textes officiels de la Ville ou de l'Etat, les politiques publiques de la petite enfance. Par la suite nous essayerons de revenir aux catégories établies dans les textes de lois et essayer de souligner le caractère arbitraire de toute classification, la nôtre et celle proposée précédemment et lesdites « modalités ».

Les problèmes des « modalités »

Dans un premier temps, la différence principale entre les modes d'accueil semble être le caractère institutionnel et normalisateur. À savoir, le fait d'entrer dans la case d'établissement d'accueil des jeunes enfants selon la classification en « modalités », définie par la politique, comme un espace physique qui accueille les enfants en collectivité, avec un projet pédagogique construit et mis en place par une équipe des professionnelles de la petite enfance.

Néanmoins, nous pourrions trouver que les limites entre la modalité institutionnelle et les accueils non conventionnels, notamment les CPI, sont assez floues, étant donné que ce sont des espaces physiques qui accueillent les enfants collectivement du lundi au vendredi, en journée entière, avec un projet pédagogique et une équipe qui assure sa mise en place. Les différences sont très fines : les adultes porteurs du projet ne sont pas des professionnelles diplômées, mais ils apportent des savoirs propres aux communautés, et le projet éducatif est construit et conçu par une communauté *indígena* selon leurs critères et leur conception éducative de l'enfance et des enfants. De même, ce sont des établissements qui centrent leur réflexion autour de l'être *indígena*, la multiculturalité et les questions que cela pose aujourd'hui dans la ville.

La modalité familiale paraît plus simple à différencier étant donné que l'espace physique n'est plus collectif, mais qu'il est intime, celui du foyer. Certes, les parents sont accompagnés et soutenus par différents professionnels de la petite enfance, mais c'est à eux de renforcer leurs pratiques de soin et de *crianza* pour assurer le développement et l'éducation initiale de leurs enfants. Or, ces pratiques sont « soutenues » et accompagnées par un programme de la ville, qui, en quelque sorte, trace des lignes directrices sur « la bonne parentalité », les « bonnes pratiques de soin ». Ces « bonnes pratiques » et conseils sont donnés par des adultes qui sont invités à « reproduire » ou à transmettre leurs propres pratiques de mères à mères, faute d'une formation.

De même, la modalité institutionnelle correspondra à tous les établissements d'accueil hors de la famille, et encadrés par une équipe pluridisciplinaire qui est placée dans un espace physique offrant un projet éducatif d'accueil. Or, comme nous l'avons vu, pour la plupart de terrains présentés auparavant comme « institutionnels », cette définition est trop large pour permettre de tenir compte des critères qui sont considérés par les acteurs comme des « arguments de différenciation ». Il est possible d'argumenter que la catégorisation des modalités, n'est qu'un désir d'étiquetage, de normalisation des pratiques d'accueil de la petite enfance existantes à Bogota, mais aussi dans le pays, pour répondre au souci d'unification dont nous avons parlé. En effet, le secteur de la petite enfance s'est développé dans l'informel et le formel depuis le début, et que la question de cette unification ne s'est posée que récemment, à partir du moment où le pays a développé un intérêt pour le domaine de la petite enfance, car auparavant l'informalité était davantage prégnante que la formalisation (Bonilla González et al., 2004 ; Olaya et al., 2019 ; Torrado, Gaitán, & Bejarano, 2017).

C'est dire qu'il y a toujours eu de l'accueil chez les familles, dans les communautés *indígenas*, dans des espaces hybrides entre la maison et la collectivité (Borda Carulla, 2015), avec pour objectif de trouver une solution de garde et d'éducation des jeunes enfants. Cette réalité ne change pas ; ce qui a changé, c'est la manière de la répertorier, de la nommer, de faire institution : une tâche que s'est donné ce chapitre en présentant un champ d'offre des services, et la relation avec les étiquettes proposées par le cadre législatif. C'est dans cette formalisation que nous trouvons des éléments très

intéressants à travailler par la suite, comme par exemple l'enjeu politique qui se tisse entre les *Cabildos* et la SDIS, ou le lien entre les mères communautaires et l'ICBF montré par Borda Carulla (2015). Qui institue une catégorie institutionnelle ? Quel processus d'institution dans les terrains ?

En résumé, nous remarquons qu'il existe une difficulté à tracer des limites claires et nettes entre les différents établissements d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, tantôt dans les textes, tantôt sur les terrains. Certes, il existe des caractéristiques plus ou moins propres à un mode d'accueil selon notre classification, mais cela ne fait que souligner le caractère imprécis de la classification en modalités de la politique. Il est possible de faire l'hypothèse que ce flou expliquerait le constant changement du nom des modalités dans les politiques. Dans cette partie, nous avons essayé de montrer comment ces critères fluctuants permettent d'élucider les premières approches à la théorie de l'institution de Douglas, à partir du champ de la petite enfance à Bogota. Dans ce champ, fait de contradictions et de tensions, mais aussi de justifications et de disputes pour « assurer » une légitimité à exister, nous retrouvons les *Casas de pensamiento Indígena*, dits interculturels depuis 2019 (CPI par la suite).

Chapitre 2

Premiers aperçus, premières analyses : « la visite de contrôle »

Les services de CPI sont l'une des nombreuses solutions en matière d'éducation et de garde d'enfants. Elles existent dans un contexte « d'éducation inclusive avec une approche différentielle qui permet l'égalité des chances, sans discrimination (...) faisant progresser les processus de renforcement des familles et des communautés » (SDIS, 2012, 11). Ce sont des services adaptés aux « caractéristiques des groupes ethniques » et aux « populations vulnérables spécifiques » (2012, 12). Le dernier recensement du Département administratif national de la statistique (DANE) fait état d'une population de plus de 45 millions de Colombiens, dont moins de quatre millions ont été identifiés comme *indígenas*. Toutefois, « 87 groupes ethniques autochtones » ont été dénombrés lors du recensement de 2005 (DANE, 2007), dont une vingtaine à Bogota.

Les CPI de Bogota sont définis dans le texte de la politique de la ville comme des services qui « permettent aux jeunes enfants autochtones d'apprendre, de se réapproprier et de préserver leur culture sur la base des pratiques spécifiques et authentiques de leur communauté » (Bogota, 2010, 20). Selon Iván Suárez (2014), la CPI n'est pas le résultat du Plan de gouvernance de la ville, mais plutôt une réponse aux demandes formulées par les différentes communautés *indígenas* de la ville. Ces dernières années, le projet était de « permettre aux enfants autochtones d'apprendre, de récupérer et de préserver leur culture des pratiques spécifiques et ancestrales de leur communauté » (Bogota, 2010). Actuellement, dix services de CPI sont reconnus, organisés et gérés par huit communautés *indígenas* différentes situées dans différents quartiers de la ville, la plupart dans des zones vulnérables. Selon le texte politique de Bogota, le but principal des CPI en tant que mode d'accueil des jeunes enfants est d'offrir aux groupes ou communautés *indígena* une éducation qui « doit être liée à l'environnement, au processus productif, au processus social et culturel, dans le respect de leurs croyances et traditions (...) pour maintenir, recréer et développer un projet global de vie conforme à leur culture, langue, traditions et privilèges propres et autochtones » (Bogota, 2010, 28-29). Cela signifie que l'objectif des CPI à Bogota est atteint, dans la mesure où elles proposent un service d'accueil et d'éducation basé sur les besoins locaux, dans notre cas des *indígenas* urbains. Toutefois, la question se pose de savoir ce que cela signifie réellement dans la pratique. Dans cette partie, nous présentons quelques expériences des enfants et des adultes à CasaA, de façon à illustrer la complexité de l'étiquetage d'un groupe en tant qu'*indígena* afin de garantir les particularités des CPI, notamment la politique de discrimination qui les institue.

De la mise en scène de l'indigénisme

Le deuxième jour d'observation dans la première CPI visitée correspondait au jour de la visite de l'ICBF. Dès mon arrivée, cet événement fait parler de lui. Dans les couloirs, une tension très forte

est ressentie. Il semble que beaucoup de choses sont en jeu lors de cette visite. Lorsque nous posons rapidement la question, les coordinatrices du Centro de Desarrollo Integral (CDI), qui héberge la CPI, nous font comprendre l'importance d'une telle visite : « ils viennent voir ce que nous faisons. C'est un peu comme un contrôle, mais on ne l'appelle pas comme cela, vous savez ? (Rires) On nous dit qu'ils viennent pour observer notre travail pour nous aider, mais on sait que c'est un contrôle. » (Entretien PPE, CasaA). Les discussions avec les coordinatrices au début des observations ont marqué l'importance de notre présence et les besoins d'affiner les observations. C'est d'ailleurs la seule semaine où les deux directrices de la fondation étaient présentes à différents moments de la journée et pour des raisons différentes : vérifier que le matériel était complet, vérifier que la quantité des « déguisements »²⁶ pour enfants étaient suffisants, s'assurer que les apports nutritionnels « rentraient dans les clous » ... (Entretien Directrice CDI, CasaA).

Dans la salle de CasaA, la tension était visible dans les mouvements des professionnelles et dans la façon dont elles parlaient entre elles et avec les enfants. Dès le matin, elles avaient organisé l'espace physique : il faut que cette salle « semble vraiment *indígena* » disait une des coordinatrices à l'une des professionnelles *indígena* (PI). Tout au long de la journée, les PI allaient constamment regarder la porte ; elles regardaient l'heure et demandaient à d'autres professionnelles si elles avaient des nouvelles. C'était comme dans une pièce de théâtre : elles étaient dans les coulisses, attendant que le moment soit venu d'être « autochtones » *indígenas*. Non pas comme elles l'étaient, mais en tant qu'*indígenas*, ces « purs indiens » que cherchait Lévi-Strauss dans *Tristes Tropiques* (2002). On ne voulait pas voir ces *indígenas* urbains qui n'étaient ni complètement des « vrais Indiens » ni, surtout, des « sauvages ». (Lévi-Strauss, 2002, 171). Non, ce n'était pas l'*indígena* que les professionnelles cherchaient à recréer, car il manquait ce côté « pittoresque », exotique, qui semble porter de la valeur. Il ressemble plus à des « réfugiés de l'intérieur » pour emprunter le terme à Bellier (2012).

À ce moment-là, il était difficile de savoir s'il s'agissait d'un spectacle touristique ou d'un service *indígena* de la petite enfance :

La visite débute et une des inspectrices demande aux professionnelles *indígenas* (PI) de s'occuper d'un enfant qui s'endort par terre. J (2.10) improvise et salue les visiteurs et leur montre sa robe et sa danse. La directrice du CDI lui sourit pendant que la consultante fait comme si elle dansait avec J et dit : « Voyons comment tu danses, montre-moi ! » En attendant, la directrice du CDI profite de l'occasion pour dire aux visiteurs : « Regardez les livres. Et les plantes, c'est leur culture et leurs affaires. » Un des visiteurs lui demande ce qu'elle veut dire et elle répond : « Tout sur eux, la *maloca* et les animaux avec tout ce qui est important pour eux. Ils ont tous leurs robes. Elle (en signalant une des professionnelles) est responsable et elles sont toutes les deux assistantes (en pointant vers deux autres professionnelles). » (Notes de terrain, CasaA)

²⁶ C'est le mot utilisé par l'une des directrices pour parler des vêtements donnés aux enfants *indígenas*, comme une sorte d'uniforme.

Les membres de l'équipe de « visite » ont rapidement quitté la salle. Les professionnelles exténuées après une longue journée de mise en scène attendue, se sont retrouvées à parler finalement dans leur langue. Après quelques instants, elles se sont retournées vers la chercheuse pour demander : « c'était bien ? ». Elle n'a pas eu le temps de répondre, une coordinatrice de l'établissement est rentrée dans la salle en disant : « c'est bon, c'est fini ! Il faut bien ranger maintenant, et n'oubliez pas de m'apporter les déguisements... il faudra bien les nettoyer si besoin, la directrice ne voudrait pas qu'ils soient sales... » (Notes de terrain, CasaA) Elle a tout suite quitté la salle, laissant aux professionnelles *indígenas*, de leur côté, revenir à leur travail, c'est-à-dire à s'occuper des enfants.

De la sociologie dramaturgique à la performance, pour comprendre la mise en scène

Dans cette partie préliminaire, il a été décidé de mettre l'accent sur ces premiers constats de terrain, qui permettent de poser la problématique, en nous focalisant sur le cas de CasaA et le jour de la « visite de contrôle » de l'ICBF. Nous reprendrons ici l'idée d'une « sociologie dramaturgique » (Lester, 1984) où les « interactions sociales » sont étudiées comme une « performance théâtrale » (Lester, 1984, 30). Lester la définit comme « toute activité d'un participant donnée à une occasion donnée qui sert à influencer de quelque façon que ce soit les autres participants » (Lester, 1984, 15). Cela signifie que la performance sera analysée comme le moment où un enfant ou un adulte, de par le comportement et les discours des autres, finissent par agir pour « remplir » la catégorie *indígena*.

Erwing Goffman est l'un des principaux auteurs à penser l'interaction sociale dans une perspective de performance. Pour lui, « lorsqu'un individu entre en présence d'autrui, il cherche consciemment à acquérir des informations le concernant ou à mettre en jeu des informations déjà en sa possession » (Goffman, 1959, 2), avec dans notre cas le critère ethnique. Cette perspective reconnaît deux entités pour l'interaction sociale : le public et l'interprète. Le public est ici compris comme celui qui fait « sens de la création » de l'acteur ; l'interprète est compris comme celui qui fait la « mise en scène » (Goffman, 1959, 49). Par conséquent, l'interaction suppose à la fois la présence et l'interaction avec les autres, car elle a pour but d'influencer nos actions. Chaque participant peut jouer les deux rôles, selon le point de vue. Les interprètes sont vus comme donnant constamment forme à ce que les autres pensent de ce qu'ils sont. Comme le souligne Lester, « les performances sont des véhicules par lesquels le moi s'exprime, se soutient, se modifie ou se détruit » (Lester, 1984, 32). Pour cet auteur, un participant devient l'interprète d'une catégorie lorsqu'il joue un rôle.

Le concept de « face » de Goffman est intéressant pour mieux saisir notre but de penser les enfants *indígenas* entre les discours et les actions. Pour cet auteur, « on peut dire qu'une personne est en face d'elle ou qu'elle la maintient lorsque la ligne qu'elle suit effectivement présente une

image de lui qui est cohérente intérieurement, qui est appuyée par des jugements et des preuves transmises par d'autres participants, et qui est confirmée par des preuves transmises par des organismes interpersonnels dans la situation. » (1959, 214) En d'autres termes, la « face » est le moment où les actions de l'interprète rencontrent les impressions des autres. Ce pourrait être le cas pour certains CPI, qui promeuvent l'authenticité ou l'indigénisme comme moyen de garantir leurs droits et de protéger leur identité culturelle. Mais quelle identité culturelle défendent-ils ? Celle institutionnalisée par d'autres ou par eux-mêmes ? Avec le cas de CasaA, nous tâcherons de montrer dans cette partie que le fait d'être *indígena* devient une catégorie décrétée, créée par l'institution qu'est censée être une CPI. Par la suite, quelques vignettes sont présentées, en ayant comme objectif de mieux montrer l'idée de mise en scène, de performance de l'*indígena* à CasaA, notre premier regard sur le terrain.

Premiers pas sur le terrain, premiers constats : le cas de CasaA

Dans cette partie, nous limitons la recherche à CasaA, située au sein d'un Centre de développement intégral (CDI) de l'Institut colombien de bien-être familial (ICBF), gérée par l'intermédiaire d'une fondation privée. Comme dans les autres modes d'accueil, il y a un service dans l'ICBF qui s'occupe de l'accueil des jeunes enfants *indígenas*. C'était notre premier terrain CPI, même s'il ne porte pas le même nom car ils font partie de la politique de l'Etat et non pas de la ville. La particularité de cette CPI est d'être une salle dans une CDI et que la relation entre la directrice du CDI et la salle CPI était tendue et difficile à comprendre dans sa globalité. Il faut commencer par dire que cette CPI se trouve dans un des quartiers les plus pauvres, avec une dynamique sociale très particulière : ancien quartier « Européen » de Bogota par son architecture, qui accueille aujourd'hui un grand nombre de personnes déplacées par la violence, particulièrement la communauté CasaA, mais aussi les habitants de la rue qui ont été déplacés par une politique de « nettoyage et amélioration de la ville » (Entretien ICBF, 2015). Ainsi, la plupart des habitants est sans domicile et réside dans les rues ou dans des hôtels à la journée. La majeure partie de la population de ce quartier est dénommée *estrato 0*, qui se traduit par le fait qu'elle est sans domicile ou ressources.

Sous la direction d'une fondation privée, et subventionné par l'ICBF, un ancien hôtel de ville accueille les enfants de 0 à 6 ans entre 7h et 18h. Au deuxième étage de cet immeuble se trouve une pièce de 30m² avec une *maloca*²⁷ au milieu, nommée CasaA. Cette CPI fonctionne dans les limites du CDI, mais « ils arrivent à faire leur vie dans la salle » (Entretien PPE, CasaA). Pendant notre terrain, nous avons remarqué une forte insistance de la part de la directrice du CDI pour que les PI de la CasaA (elles ne sont pas diplômées, mais plutôt des leaders de leur communauté) arrivent à s'inscrire dans « la quotidienneté de l'établissement, notamment dans les routines de l'organisation du jour » (Entretien Directrice CDI, CasaA). La recherche, nous l'avons appris après coup, a été

²⁷ Une structure en bois qui sert de maison traditionnelle aux communautés amérindiennes.

imposée par la directrice aux professionnelles, sans les consulter. Quand nous arrivons, et avec la contrainte de la langue car nous ne parlons pas leur langue, nous avons réussi à comprendre qu'elles redoutaient notre présence car elles ne savent pas comment « jouer », nous assimilant à une inspectrice. Très rapidement, nous leur avons exposé notre recherche et nous avons expliqué que les vidéos ne seront visionnées qu'avec elles et les parents, que nous n'avons aucune obligation envers le CDI. Cela a permis aux PI de se détendre et arriver à faire « leur vie », mise en scène comprise.

Donner le lieu, créer la scène

Dans le cas de CasaA, « l'authenticité » de l'espace matériel semble prendre en considération le critère de « l'indigénisme », l'espace étant construit selon la « tradition » afin d'offrir un espace pour la petite enfance à cette communauté spécifique. Une tradition qui, il faut le souligner, part des représentations des membres de la fondation qui ont décidé de créer une « mise en scène », avec l'aide des artistes locaux, comme il est écrit sur les murs de la salle, de ce à quoi devrait ressembler un espace pour les enfants *indígenas* : une structure en bois qui représente une *maloca*.

Pendant les jours d'observation, l'espace ne ressemblait plus à celui qui figurait sur la photo du mur qui racontait la création de l'espace. D'habitude, la salle disposait aussi d'une grande table et de quatre tables en plastique, de vingt chaises en plastique taille enfant et de deux chaises taille adulte. Nonobstant, le jour de la visite de contrôle de l'ICBF, cet espace est réaménagé avec une table basse ronde en bois, des coussins par terre et une décoration qui pendait du plafond, d'habitude fermée, mais cette fois-ci exposée. Depuis l'arrivée sur le terrain, cette petite plaque, comme celles que l'on trouve d'habitude dans les musées, nous questionne.

Le jour de la « visite de contrôle », la *maloca* fut décoré de marionnettes animales qui semblaient mieux illustrer ce que c'est que d'être « *indígena* ». Il est difficile de savoir si la conception de la pièce a été faite avec les matériaux qui ont été exhibés le jour de la visite ou bien avec les tables et chaises qui sont d'habitude dans la salle, mais se pose l'hypothèse de la plaquette pour rappeler « la bonne organisation de l'espace ».

Comme il est évident sur les deux photos ci-dessous, l'espace n'est pas le même. Sur la première photo, un espace quotidien de vie, qui reproduit l'agencement des autres salles du CDI : des tables et des chaises en plastique empilables, « pour faire de la salle un espace adapté aux différents moments de la journée » (Entretien Directrice CDI, CasaA). Sur la deuxième photo, un espace est recréé pour la visite :

En général, les enfants (entre 15-20) et les professionnelles arrivent ensemble au CDI. Aujourd'hui, l'une des professionnelles, PI2, porte une robe typique de sa communauté. Dans cette scène, on voit PI2 qui décore la <i>maloca</i> avec des animaux en peluche. Un des enfants R (3.1) est sur le toit de la <i>maloca</i> et prend un des animaux en peluche et PI2 lui dit non, qu'il doit y rester.
--

Une professionnelle venue d'une autre pièce – (PPE par la suite), demande ce qui lui arrive à F (1.6) qui pleure, passe par la salle des matériaux et ferme la porte, puis va à la *maloca* et réarrange les peluches : le singe en peluche n'est plus assis sur le bord, mais suspendu aux grilles. La PI2 vient voir ce qu'elle fait et l'aide à l'attacher. PPE dit « c'est mieux comme ça ». Puis ils font la même chose avec l'autre singe en peluche, l'un d'eux emmêlé dans une colonne de *maloca*. PPE se tourne vers la chercheuse et lui dit « ça ressemble maintenant, non ? » Puis ils s'éloignent de la *maloca* pour la voir de loin et PPE dit « le hibou il faut le mettre en haut, parce qu'il regarde là-haut, n'est-ce pas ? » Elle prend le hibou et monte au *maloca* et dit « PI2 viens et mets-le là en haut (de la *maloca*), vous savez comment monter là. Moi, j'ai peur de tomber ». PI2 s'approche, monte les marches de la *maloca* et place le hibou au sommet, en suivant les instructions de PPE. Ce travail se poursuit pendant quelques minutes encore avec les autres peluches. (Notes de terrain, CasaA)



Photos 5 et 6 : (À gauche) Prise de photo d'une journée à CasaA. (À droite) Prise de photo de la « journée de visite de contrôle » à CasaA.

Un paradoxe est récurrent à CasaA, même en dehors du temps de la visite : une constante demande de la part des *indígenas* aux autres membres de l'équipe professionnelle de leur expliciter ce qu'ils attendent de la salle, et comment le faire. Par conséquent, en participant à un CPI, les populations apprennent aussi comment être *indígenas* et ce que cela signifie aux yeux de l'institution. Par exemple, un des coordonnatrices a expliqué au PI comment utiliser la salle le jour de la visite : « Ils travaillent autour de cette table, quand ils vont travailler, ils prennent un coussin et s'assoient autour de cette table, OK ? Et là, (tout en montrant l'étagère à livres) soigneusement parce qu'il tombe, et c'est juste pour aujourd'hui. » (Notes de terrain, CasaA)

On perçoit dans les mouvements des professionnelles qu'elles sont très nerveuses face à la situation. Le temps est passé, elles ont déjeuné et la visite n'est pas encore arrivée. Elles réparent encore des robes, des pantalons et des chaussures, pour l'arrivée des visiteurs. Les PI ont l'air fatiguées et moins patientes : le ton qu'elles utilisent avec les enfants est différent des autres jours :

PI1 organise à nouveau les coussins et commence à dire aux enfants où ils s'assoient. PI3 commence à jumeler les enfants pour la danse et PI2 recommence à jouer du tambour. PI1 met bien ses chaussures, organise son pantalon et s'assure que tous les enfants sont près du tambour. À partir de ce moment, ils commencent à chuchoter. PI1 recommence à créer des partenaires de danse et leur dit « dansez, dansez ». Cette fois, les couples, garçons et filles, semblent fonctionner et les enfants dansent au rythme du tambour et en suivant ce que PI1 leur dit. (Notes de terrain, CasaA)

Leur spécificité est prise en compte pour la visite des inspecteurs, pour les vidéos institutionnelles ou pour montrer « qu'il y a des *indígenas* », comme nous l'a fait remarquer un parent CasaA. Justement lors de notre terrain, nous avons constaté que lors de la visite des inspecteurs, la communauté CasaA a été invitée à « décorer la salle pour qu'elle soit bien *indígena* ». Un moment, PI1 a demandé naturellement à la directrice « vous voulez que nous nous déguisions complètement, avec la peinture sur nos visages ? » (Notes de terrain, CasaA).

Des déguisements ou des « tenues typiques » ?

Certains enfants de la communauté *indígena* vont dans les services conventionnels du même établissement, comme J (2.3) et H (2.10). Néanmoins, le jour de la visite politique, « tous les enfants *indígenas* doivent être regroupés en CasaA », selon la PPE1 qui supervise les préparatifs de la visite :

J (2.3 ans) est le fils de PI1 et par décision de ses parents, il est accueilli dans une salle à côté pour les enfants de 2 à 2.6 ans, et non pas à CasaA. Le jour de la visite, à son arrivée, il est accompagné à CasaA et non pas dans sa salle, comme d'habitude. À son arrivée, PPE1 et PI2 sont en train de décorer la *maloca*, et discutent de la place de J pendant la journée :

PPE1 : non, mais vous êtes de l'autre salle, non ? (En regardant à PI2)

PI2 : Aujourd'hui il doit être ici... parce que la visite

PPE : Mais qui vous a dit ça ? Non, le mieux c'est de demander à PPE, c'est elle qui va décider.

PI2 : on va voir PPE, (et continue à parler à J dans sa langue)

PPE3 : Bonjour, celui-ci est d'ici ?

PI1 : Oui (avec un ton de doute dans sa voix)

PPE4 : Non, mais je pensais qu'elles vont l'avoir avec elles aujourd'hui, hein ?

PI1 : Oui, on a parlé à PPE.

PP4 : Ah bon, d'accord, d'accord (elle sort et revient) je reviens, il faudra que l'on s'organise pour les déguisements, les robes. (Notes de terrain, CasaA)

Une fois que tous les enfants *indígenas* sont regroupés, il faut les habiller « *indígena*, sinon, on ne voit pas la différence. En plus c'est trop mignon (rires) » (PPE CasaA). Ainsi démarre la session de déguisement, par un regard sur les enfants pour voir s'ils sont venus en tenue traditionnelle :

PPE4: (Mirando a todos los niños) ahhh (en un tono de decepción), ninguno vino con su vestidito típico ¿no?
 PI1: uno, dos, tres cuatro... cinco niñas
 PPE4: ¿5 niñas?... ah (en un tono de comprensión), ok ya miramos con PPE. ¿Y a los niños que les ponen?
 PI1: (mirada pensativa)
 PPE4: ¿qué les ponen a los niños? (señalando su propia ropa)
 PI1: ¿a los niños?
 PPE4: ¿qué les pusieron el año pasado?
 PI1: un pantalón negro... y la... (señalando su camiseta) la ca...
 PPE4: ¿un pantalón negro y qué?
 PI1: y el suéter, el suéter azulito ese
 PPE4: ah (en tono de afirmación) ya... ok (unos minutos más tarde viene a la sala y deja 5 vestidos de niñas sobre las sillas) (Notes de terrain, Casa A) (Annexe 3, *Charla 1*)

La PI est questionnée sur ce « que portent les garçons *indígenas* » ; à côté une autre PPE lui demande si les robes sont cousues par eux-mêmes, (en prenant les boléros de la robe PI3) » et ajoute « J (2.10) comme tu es mignonne » (dans la robe traditionnelle). Nous constatons que ce sont des discours et les objets qui créent ce qui est *indígena*.

Le jour de la visite de contrôle, PI1 portait une tenue professionnelle, composée d'une tunique médicale et d'un pantalon marron, conçus pour le personnel des milieux sanitaires et scolaire, portant le logo de la fondation. Depuis l'entrée sur le terrain, les trois professionnelles *indígenas* portaient toujours ces types de vêtements, et non une robe traditionnelle, comme il était attendu d'elles le jour de la visite. À ce sujet, une PPE2 de l'autre salle, qui vient ce jour-là à CasaA, questionne PI1 :

PPE2: ¿y PI1 no se va a vestir?
 PI1: no tengo
 PPE2: ¿no tiene vestido?
 PI1: no
 PPE2: ¿Nunca has usado vestidos?
 PI1: (dice que no con un gesto de su cara) Lo hago, pero no es mi costumbre. No este.
 PPE2: Es diferente, es de otra cultura... ¿Sólo llevas falda?
 PI1: Si
 PPE2: Ahh sí, los he visto en los videos. Bueno, estos días he estado buscando de todo eso...
 PI1: ¿ah Sí?
 PPE2: Bueno, en Internet... bueno, es del trabajo y el hecho de que estén aquí
 PI1: ¿y que ha visto?
 PPE2: uy muchas cosas
 PI2: ¿muchas cosas?
 PI1: ¿y vio de música?
 PPE2: ah sí, vi música *indígena*...
 PI1: Huy, usted debería traernos... (Notes de terrain, Casa A) (Annexe 3, *Charla 2*)

Dans ce dialogue entre PI et une PPE, cette dernière demande à PI1 pourquoi elle n'est pas habillée dans « sa robe ». PI dans le dialogue essayent de lui expliquer que cela ne fait pas partie de l'*indígena* qu'elle est. Plus loin dans la conversation PPE2 raconte comment depuis que les PI sont au CDI, elle « fait des recherches » sur internet pour « en savoir plus » de ces nouvelles collègues. Dans le cas de PI1, ces représentations ne lui appartiennent pas, mais plutôt à l'institution, comme elle le montre, en décidant de ne pas porter une robe, mais sa tenue professionnelle. Néanmoins, elle doit se maquiller pour « que cela ressemblait vraiment », comme disait PPE coordinatrice en sortant de la salle pour chercher une agente de cuisine aussi membre de Communauté CasaA :



Photos 7 à 10 : Dans ces quatre photos, nous voyons (en haut) le moment du maquillage des adultes et (en bas) le moment de maquillage des enfants.

Une agente de service, membre de la communauté CasaA, arrive. Elle a obtenu un crayon à paupières pour le maquillage. Les professionnelles dans la salle se disputent entre elles, PI1 n'a pas envie de se maquiller, alors PI2 lui donne des options de maquillage : autour de la bouche ou à travers les yeux. L'agent de service maquille le visage de PI1 (Photo 7). PI1 n'est pas très à l'aise. Une fois qu'elle a fini avec PI1, c'est au tour de PI2 qui est très réticente, mais elle lui propose quelques lignes sur les joues (Photo 8). PI2 accepte finalement, à la suite de PI1. L'agent de service revient sur le visage de PI1 et ajoute quelques lignes aux joues. Les enfants de leur côté continuent à jouer et à regarder ce que font les professionnelles, certains d'entre eux grimpent à la *maloca* et jouent avec les animaux en peluche, mais PI1 leur dit de ne pas y jouer pour ne pas les faire tomber. La séance de maquillage dure environ 15 minutes, les professionnelles rient de l'allure des unes et des autres. Ensuite, elles maquillent les enfants (Photo 9 et 10). (Notes de terrain, CasaA)

Comme cela est visible dans la photo, cette mise en scène se référait aussi à ce à quoi les enfants et les adultes devraient ressembler. Ils doivent avoir l'air *indígena* et s'habiller dans la version institutionnalisée des vêtements traditionnels *indígenas*. Cette conversation se poursuit avec un

accord d'échange de musique et la promesse de PPE2 d'apporter des vidéos de musique *indígena* pour que les PI de CasaA puissent les regarder. Une fois PPE2 sortie de la salle, PI1 s'adresse à ses collègues et leur dit : « musique », puis elle continue leur conversation dans leur langue. Nous voyons PI2 qui part chercher quelque chose dans le placard, elle revient avec le tambour.

A la recherche d'une activité indigène

Les professionnelles regardent la porte, observent l'heure et demandent aux autres si elles ont des nouvelles. C'est comme une pièce de théâtre : elles sont derrière les rideaux, attendant le moment d'être *indígenas*, non pas tels qu'elles sont, mais comme *indígenas* selon les attendus de leurs visiteurs :

PI1 réunit les enfants devant le tambour et leur dit de danser. PI1 commence à organiser les filles en ligne et à bouger les bras pour danser. Puis elle les réarrange en ligne et dit : « Dansons ». Elle saisit T (2.1) par les bras et le bouge en lui apprenant à danser. En ce moment, seuls J (2.10) et H (2.7) dansent. PI1 change sa stratégie et décide de les placer par deux pour danser main dans la main. J et H ; T et D (2.10) et elle dit maintenant aux autres enfants de se lever. Puis elle les invite à la danse : A (2.8) avec X (2.9) ; et D avec T. Mais cela ne marche pas non plus. Elle décide de mettre A et J ensemble, pour voir s'ils dansent ensemble, et ils dansent ensemble jusqu'à ce qu'A pousse J contre la table. PI1 le prend et lui dit : « Fais comme si ça ne faisait pas mal, et continue à danser. » Et les PI continuent à faire danser les enfants, J ne veut plus danser avec A et elle danse avec H. (Notes de terrain, CasaA)

Il est alors difficile de savoir si les enfants et leurs éducateurs représentent leur réalité. Cette confusion remet en question les arguments qui sous-tendent la création de la CPI et les avantages qu'elle représente pour les enfants. D'abord, on leur dit de « faire semblant » de faire ceci ou cela, de « faire semblant que ça ne fait pas mal et de danser », ce qui soulève la question du regard sur les enfants dans l'éducation et les soins.

Étonnamment, pendant la mise en scène, les PI ont agi comme le font les autres professionnelles du CDI : elles ont joué un rôle formateur (Wyness, 2009) en disant aux enfants ce qu'ils devaient faire et comment ils devaient le faire. Ce jour-là, les PI ont passé plus de temps à pousser les enfants à danser, à s'habiller, à s'asseoir et à utiliser toutes sortes d'objets qu'ils n'utilisent pas au quotidien :

PI1 commence à organiser les filles en ligne et à bouger les bras pour danser. Soudain, elle s'approche de PI3 et lui dit de jouer du tambour, et commence à danser en montrant les filles. Puis elle les réarrange dans une rangée et dit : « Dansons. Elle saisit les bras de T (2.1) et la déplace, lui montrant comment danser. Pour l'instant, seuls J (2.10) et Z (2.8) dansent. PI1 change de stratégie et décide de les placer en paires et de danser main dans la main. I (2.10) et Z ; T et D (2.10 ans) et les enfants se lèvent pour danser. Maintenant elle les place deux par deux pour danser : A (2.8) avec X (2.9) ; et D avec T. Mais ça ne marche pas non plus. Quelques minutes plus tard, PPE arrive pour les informer que le directeur de l'ICBF vient dans la salle et leur dit « laissez-les comme ça pendant un moment, dans une activité. Puis elle se

retourne et voit X sur le sol et hors de l'uniforme) « et X pourquoi il n'est pas en uniforme ? » et immédiatement derrière, arrive une agente de service avec une paire de pantalon et un T-shirt. Avant de partir, PPE s'adresse aux enfants « et vous vous asseyez là et soyez sages » (Notes de terrain, CasaA)



Photos 11 et 12 : (à gauche) Prise de photo juste après la visite. (A droite) Prise de photo après le changement des vêtements.

Le travail de l'historien Philippe Ariès a souligné l'importance du « mignotage », un sentiment de l'enfance, « où l'enfant devient par sa naïveté, sa gentillesse et sa drôlerie, une source d'amusement et de détente pour l'adulte » (1973, 179). Ou bien l'idée de *cute*, explorée par Brougère (2014) pour faire référence à « un univers d'innocence et de merveilleux (de fantaisie) contrôlé (et partagé) par les parents ». Nous reprenons ici cette idée pour souligner un sentiment recherché dans cette mise en scène chez l'adulte qui regarde. Comme celui de l'inspecteur accueilli par J (2.10). Cette vignette semble vouloir créer une sorte de mignotage des enfants *indígenas*, un sentiment particulier de par l'image qui nous est construite de lui : avec ses robes colorées et ses visages peints, celui qui danse au rythme du tambour. Celui qui une fois la visite de contrôle terminé, se déshabille et revient à son quotidien :

Pendant qu'elle range la table, les enfants profitent de l'expérience du tapis orange : certains marchent d'un côté à l'autre, d'autres le touchent d'en haut de la table et R (3.1) s'allongent dessus et le touchent. PI1 revient sur l'autre moitié, et cette fois c'est T (2.1) et H (2.7) qui s'allongent sur le tapis à l'aide des coussins. Rapidement X (2.9) et D (2.10) viennent aussi s'allonger sur le tapis, en position de sommeil. PI1 démonte la bibliothèque et commence à stocker étagère par étagère. Quand elle revient, elle voit les enfants sur le tapis et leur donne des coussins en leur disant d'y rester. Puis elle prend Z (2.8) et commence à enlever sa robe. « Assurez-vous que la robe est propre ou légèrement souillée » dit PPE1. PI2 commence aussi à enlever les robes des filles et des garçons pour les organiser. Sur le tapis J, D et R, allongés avec des coussins, jouent et se parlent. Z tourne autour quand sa robe est enlevée en souriant. Un par un, elles déshabillent tous les enfants jusqu'à ce qu'ils portent leurs vêtements quotidiens (Photo 11-12). 20 minutes plus tard, une agente de service vient rendre les quatre tables de la salle, PI1 les reçoit et les organise dans le coin habituel, confirme avec PI2 le nombre de tables. Puis elle lui retourne les chaises, PI1 les compte et demande à PI2 d'aller chercher les chaises manquantes. Pendant ce temps, les enfants continuent à jouer sur la *maloca* et sur le matelas. (Notes de terrain, CasaA)

Au quotidien, les PI s'occupent de la planification institutionnelle et du script à incorporer en relation avec la PPE, tandis que les enfants jouent et vivent leur vie dans les limites de l'institution, ce qui n'a eu lieu qu'à la fin de la visite, au retour au quotidien. Par conséquent, en faisant partie d'un CPI, il semble que les enfants apprennent aussi à être *indígenas* et ce que signifie l'indigénisme aux yeux de l'institution. L'une des premières questions de cette recherche est la relation entre l'institution et les *indígenas*, car ils sont catégorisés comme tels par le fait de posséder un capital local et ethnique. Il semble que les professionnelles *indígenas* et conventionnelles soient organisées, classées, selon le modèle des « ordres de grandeur », comme un régime de justification de leur présence sur le terrain, comme nous le montrerons dans la troisième partie. On peut citer Arendt,

« La pensée fonctionne avec l'invisible, avec des représentations de ce qui est absent ; le jugement traite toujours des individus et des choses qui ne sont pas à portée de main. Mais les deux sont interreliés de la même manière que la conscience morale et la conscience du monde sont interconnectées. (...) le jugement, sous-produit de l'effet libérateur de la pensée, réalise la pensée, la rend manifeste dans le monde des apparences, où je ne suis jamais seul et toujours trop occupé pour penser. » (Arendt, 1995, 137)

De cette façon, l'origine sociale de la cognition, c'est-à-dire « les classifications, les opérations logiques, les métaphores privilégiées sont données à l'individu par la société » (Douglas, 2004, 40). Autrement dit, la manière dont les gens évaluent les actions des autres, à partir d'indices qui permettent d'ajuster les comportements de tous les acteurs, est instituée, et les processus cognitifs sont enracinés dans le social. Dans notre cas, c'est la façon dont des professionnelles qualifiées définissent et construisent une action professionnelle *indígena*, sur la base d'une connaissance locale et culturelle spécifique à la communauté.

La mise scène et la chercheuse

À CasaA, au début du travail de terrain, la face *indígena* (Goffman, 1959, 1973) en relation à l'espagnol était très marquante. L'espagnol semblait être la langue utilisée pour parler avec les autres. Il était utilisé pour parler avec d'autres professionnelles et coordinateurs, et aussi pour communiquer avec la chercheuse :

PI1 organise la bibliothèque et sort les livres de la salle des matériaux. Chaque livre qu'elle y met est un livre que les enfants veulent prendre. D (2.10) répète « *carro* » depuis un moment. Je me demande si c'est *carro* comme en espagnol. PI1 lui répond dans sa langue avec un final de phrase, que je pense c'est, en espagnol : « *carro* ». Elle explique dans sa langue aux enfants quelque chose, les enfants continuent à insister sur « *libros* », « *libros* ». Avec l'insistance des enfants, elle finit par leur donner une page avec des images d'un livre qui semble être un imagier d'animaux. PI1 répond aux enfants les noms des animaux qu'ils lui montrent dans leur langue, et ils disent à leur tour les noms des animaux qu'ils voient. J (2.10), vient s'asseoir à côté de la chercheuse, et commence à lui montrer l'image d'un crocodile et à dire quelque chose dans sa langue. La chercheuse répond « crocodile » en espagnol, et ainsi de suite avec plein d'autres animaux. Elle revient sur l'image du

crocodile, et la chercheuse répète « crocodile ». Après quelques instants, nous entendons J répéter le mot « crocodile » et regarder la chercheuse, qui répète avec elle. (Notes de terrain, CasaA)

La langue espagnole ne semblait pas faire partie de la salle *indígena*, comme montré dans cet exemple, les conversations étaient dans leur langue. Cependant, à fur et à mesure que les jours passaient, l'espagnol était présent, couramment utilisé par les adultes et les enfants pour parler de ce qu'ils font habituellement, comme ce qu'ils mangent, comme dans l'exemple de l'activité des plats :

PI1 demande aux enfants, dans leur langue, « qui veut faire une activité ? » ils répondent tous en chœur « moi ! » en espagnol. PI2 et PI1 distribuent alors des cercles roses et verts. Les enfants sont assis sur des chaises en plastique taille enfant ; les tables sont collées les unes aux autres, ce qui forme comme une grande table. PI2 s'assoit à un coin de la grande table et commence à parler aux enfants dans sa langue, pendant que PI1 est à la recherche des matériaux. PI1 revient et s'assoit à l'autre coin de la table, et commence à leur parler en montrant un cercle de papier et d'autres matériaux qu'elle nomme en espagnol. Au vu de ses gestes, je pense qu'elle explique l'activité. PI2 demande en espagnol, « vous mangez quoi ? », puis elle continue sa phrase en langue *indígena*. Les enfants commencent à nommer des choses en espagnol « *frijoles* », « *lentejas* », « *arroz* » ... et d'autres dans leur langue. (Notes de terrain, CasaA)

Nous avons l'impression d'être également mise à l'épreuve (Barthe, de Blic, et al., 2013 ; Garnier, 1995) dans le sens où, dans nos relations, il y avait des ajustements, des compréhensions différentes sur ce que cette personne « dite » chercheuse venait faire. La langue était un de ces critères, qui demandait de faire preuve de résistance et d'implication (Monceau 1997, 2009). Au début, c'était dans la distance comme dans une performance d'avant à mettre en scène (Goffman, 1973, 2006). Puis, peu à peu, dans l'approche de PI1 qui cherchait à comprendre davantage, à voir ce qui était enregistré, à en savoir « plus de moi », « à parler de mère à mère » comme elle l'a dit à la chercheuse. Et puis une face qui se « perd » où en tout cas qui passe vers une performance en coulisse, avec un tournant dans les observations quand la chercheuse a suivi un enfant dans la salle à côté et a laissé la caméra dans CasaA, mais sans être présente. Certes la caméra était dans la salle, mais le changement de comportement était bien identifié. Au retour de la chercheuse pour prendre les caméras, PI2 lui demande : « et c'était là tout le temps ? ». Ce petit moment de « découverte » et le fait que dix jours se sont écoulés et qu'à mon retour je continue à suivre les enfants, sans changements dans mon comportement, sans « des appels d'en bas », a créé pour la fin du terrain une sensation de sérénité, de « pouvoir être tranquille avec nos enfants » comme explicité par PI2 à la fin des observations, et donc une liberté de performance, des interactions.

Point de départ : trois approches du terrain des CPI

Ce premier terrain a été fait au niveau exploratoire, ce qui limite les résultats à des hypothèses et questions de recherche par la suite. Dans CasaA, l'authenticité de l'espace matériel semble prendre en considération le critère de l'*indígena*, l'espace étant construit sur leur « tradition ». Comme souligné dans cette partie, le jour de la « visite de contrôle », il était décoré de marionnettes animales qui semblaient mieux illustrer ce que c'est que d'être *indígena*. Cependant, cette mise en scène se référerait aussi à ce à quoi les enfants et les adultes devraient ressembler, professionnelles comme enfants doivent avoir l'air *indígena* et s'habiller dans la version institutionnalisée des vêtements traditionnels *indígenas*. De la façon dont ils s'habillent à la façon dont ils dessinent sur leurs visages, cet indigénisme pour les professionnelles et les enfants semble n'être que de la performance (Butler, 2011). Pour cette auteure, la performance va un peu plus loin de celle décrite par Lester en début de chapitre. Pour Butler, la performativité est comprise comme une production contingente et constante de sens. En adoptant ce qu'une catégorie devrait être, par exemple « ce que nous considérons comme une caractéristique « interne » de nous-mêmes est une caractéristique que nous anticipons et produisons par certains actes corporels, à un extrême, un effet hallucinatoire des gestes naturalisés » (Butler, 2011, XV). Apparemment, ils font preuve d'indigénisme, quelles que soient leurs propres croyances ou leurs propres images.

D'après ces premières observations et analyses, il est possible de se demander quel est le véritable argument en faveur des CPI ? Quel est son intérêt pour les enfants ? Une première analyse rapide pourrait supposer que le fait d'apprendre à être *indígena* aux yeux des non-*indígenas* semble également faire partie de ce qui est à apprendre, comme on le voit dans ces premières vignettes. Même les enfants ont un rôle à jouer : soit parce que tout semble tourner autour de cette visite et qu'ils s'en rendent compte, soit simplement à cause de la performativité de la catégorie *indígena*, et du fait d'agir pour/par cette catégorie. Chez Merton, c'est l'idée de la « prophétie autoréalisatrice » qui « est, au début, une fausse définition de la situation qui évoque un nouveau comportement qui fait que la définition devient vraie » (Merton, 1948, 475). C'est-à-dire que par le fait de créer une catégorie et de la mettre à l'épreuve par la performativité des pratiques, peut devenir en quelque sorte une catégorie de pensée instituée, pour suivre la réflexion de Mary Douglas (2004). La question qui se pose alors est de savoir à quoi sert de permettre aux enfants de connaître leur culture et de préserver leurs traditions s'ils ne font que recréer une idée institutionnalisée de l'*indígena*, un indigénisme qui ne semble pas être partagé par les membres de leur communauté qui s'occupent d'eux au quotidien.

Les rapports de pouvoir, les demandes de performances

L'examen de CasaA sous un angle plus large soulève de nombreuses questions quant aux finalités des CPI et à leur réelle nécessité. Comme nous l'avons vu, bon nombre des valeurs et des objectifs de ce mode d'accueil semblent être des objectifs politiques, économiques et sociaux. Par conséquent, l'examen de CasaA, un CPI moins bien structuré, met en lumière le processus d'institutionnalisation des CPI et la façon dont l'éducation des jeunes *indígenas* est construite. Nous partons de l'hypothèse que l'examen des CPI qui sont en chantier à Bogota éclaire le processus de leur institutionnalisation (Lamihi & Monceau, 2002 ; Monceau, 2003) et la manière dont l'indigénisme est construit. Sur le terrain, nous avons travaillé avec différents CPI. Au départ, le contact avec les CPI a été très difficile, car elles sont très politisées. Par cela, nous voulons dire que le simple fait de rentrer en contact avec les CPI était déjà teinté de la conjoncture de ce mode d'accueil pour les jeunes enfants.

La relation avec les CPI s'est avérée initialement très compliquée car nous nous sommes retrouvées au cœur de disputes internes, sans le vouloir. L'accès à ce terrain s'est révélé très complexe pour deux raisons. La première est qu'il dépend des limites des mandats des agents publics en constant changement : au long du terrain nous avons eu affaire à cinq agents différents. La seconde est que les autorisations doivent émaner à la fois des agents publics et de l'organe directeur des communautés ou conseils *indígenas*, comme cela a été souligné auparavant. Néanmoins, la particularité du terrain à CasaA, comme c'est souvent le cas pour les enquêtes menées dans ce type d'établissement, est que l'entrée sur le terrain a été accordée par l'ICBF, comme souligné dans la partie précédente. Comme nous l'a expliqué très amicalement *Taita Mario*, notre interlocuteur avec les communautés *indígenas* : « Vous avez tout raté quand vous avez décidé de passer par la SDIS d'abord. Il faut toujours demander rendez-vous aux gouverneurs. La procédure de la SDIS, c'est nécessaire parce qu'il faut le faire, mais c'est la formalisation, ce n'est pas l'entrée sur le terrain » (Entretien *Taita Mario*). Au fil du temps passé sur le terrain, nous avons compris la couleur très politique qui englobe les CPI : un « *tira y bala* » (une lutte à la corde) (entretien *Taita Mario*, CasaC) entre les gouvernances *indígenas* et les institutions ; mais aussi une tension entre accueillir les *indígenas* et tirer profit de cet accueil.

En travaillant avec cette salle, nous avons compris qu'une autre spécificité aux CPI est le rapport entre « la diversité » et la subvention. Le CDI est subventionné par l'ICBF pour accueillir CasaA et cela représente un bénéfice pour la fondation car ils « proposent un accueil des enfants *indígenas* » qui peut être soutenu par les dons pour « aider aux communautés » (Entretien directrice CDI, CasaA). Mais, dans la pratique, cet accès à la diversité, dans ces cas particuliers, passe par un vouloir rendre les pratiques des communautés ou bien « *indígena* » ou bien « *normal* » aux yeux de l'institution.

Nous avons compris que chaque CPI est en soi un espace politique. À chaque fois, il y a un niveau, très variable, de « négociation » implicite entre les manières conventionnelles et leurs manières propres. Nous avons des CPI comme CasaA ou CasaC qui sont davantage restreintes dans leur démarche et qui doivent suivre largement le « script institutionnel ». Mais, parfois, y compris dans le cadre de ce script, nous arrivons à voir leur appropriation des routines, comme le cas des repas à CasaA ou de la télé pour les CasaC.

Nous avons compris que les CPI sont imbriquées dans des relations très complexes qui existent entre les gouvernances *indígenas* et les gouvernances de la ville de Bogota, comme souligné par Bellier (2012) dans une approche internationale. Pour *Taita* Mario, ils ont « leurs accords, mais chacun fonctionne de leur côté et ils essayent de ne pas déranger l'autre » (Entretien *Taita* Mario). Dans notre cas, le problème était que la période de nos terrains représentait un moment charnière : d'abord avec la campagne électorale pour l'élection du prochain maire de la ville ; puis le passage d'un mandat de gauche très impliqué dans les politiques sociales vers un mandat de droite davantage intéressé par l'aménagement de la ville. Cela a signifié des changements de postes, le non-renouvellement de plusieurs contrats et la suppression de certaines politiques de petite enfance. Du côté des gouvernances *indígenas*, nous avons aussi vécu la passation de pouvoir entre différents gouverneurs, et cela a nécessité à chaque fois une reprise de contact avec le nouveau mandat et une relance de la recherche.

Dans ce chapitre, nous avons voulu montrer quelques premiers aspects propres au travail avec/dans les CPI, qui reflètent leur quotidien et leur fonctionnement. Cette mise en scène n'est qu'un axe d'analyse parmi les trois autres proposés par la suite. Ces vignettes ne sont dans aucun cas un reflet qui vise à généraliser une image des CPI, mais le premier moment du terrain, les premières réflexions au sujet des CPI. Notre terrain se compose de six CPI qui peuvent être regroupées sur la même dénomination du fait qu'elles sont liées à un *Cabildo* ou gouvernance *indígena*. Elles fonctionnent en lien avec une autre gouvernance qui, pour la plupart de nos terrains, est la ville de Bogota, et dans un seul cas est l'État, par l'intermédiaire de l'ICBF. Il y a une espèce d'éventail par rapport à la notion d'accueil *indígena* et ce que cela représente pour chaque établissement. Ainsi, dans le cas de CasaA, nous avons mis l'accent sur l'idée « d'exotisme », sur une « fenêtre d'exposition de l'indigénéité ». Par exemple, dans tous les accueils il y a une démarche de valorisation des langues maternelles, soit celle de l'établissement *indígena* soit d'autres, donc un critère de bilinguisme comme cela peut être le cas de CasaD ou CasaF.

Ce chapitre avait pour objectif de montrer, par les vignettes, les premiers constats et les premiers pas vers une problématique. Dans la réflexion sur l'appartenance *indígena*, la notion de « bords » de Rancière (1998) aide à théoriser la question de la qualité/diversité comme un moyen de se limiter à se différencier. Où commence la catégorie *indígena* et où s'arrête la catégorie des enfants ? Il s'interroge sur les différentes manières d'être dans la société, comme par exemple ce que c'est

que d'être un enfant, *indígena* et citoyen dans un lieu où les jeunes enfants sont pris en charge à Bogota. Pour Rancière, la question politique se pose au moment où nous avons « ceux qui n'ont pas les moyens et ceux qui en ont » (Rancière, 1998, 37). C'est là qu'intervient la politique : « faire avec l'inconciliable, avec la co-présence » des différentes personnes qui ne sont plus en marge ; c'est selon lui « la tâche première du politique » (Rancière 1998, 38). Cependant, le problème des CPI se pose lorsqu'elles sont censées « préserver l'identité culturelle de certains groupes minoritaires », où les enfants comme les adultes sont classés uniquement comme *indígenas*. Cela nous ramène au début de cette partie : quelle identité culturelle défendent les CPI ? Celle institutionnalisée par d'autres, comme ce que nous avons montré dans le cas de CasaA ? Le fait d'être *indígenas* devient une catégorie décrétée qui crée les enfants *indígenas* institutionnalisés, censés être accueillis dans les CPI.

Chapitre 3

Les *Casas de pensamiento indígena* à Bogota : en guise de problématique ou de problème-éthique

Dans l'ensemble, les CPI sont l'une des nombreuses solutions en matière d'éducation et de garde des enfants. Elles existent dans le contexte d'une « éducation inclusive » négociée par les peuples *indígenas* avec l'État. Dans son article sur la participation des *peuples autochtones* au sein de différentes manifestations internationales, Irène Bellier explicite cette participation comme le fait de « porter la voix des peuples autochtones » (Bellier, 2012, 61). Ce qui constitue pour l'auteure « une plateforme où l'on observe les actions d'organisations variées, des processus de co-construction des savoirs et la production de normes. » (Bellier, 2012, 63) Néanmoins leur participation « est sélective et marginale », ce qui pose question sur l'écart entre « l'espace de la reconnaissance... (...) et la gestion de la différence » (Bellier, 2012, 76-77), une question aussi valable dans les cas des CPI et leur reconnaissance/création.

Dans le cas de Bogota, ces espaces de participation ont été créés, par l'ordonnance 004 de 2009 (Urrea, 2017) qui a instauré le *Comité de etnias*²⁸ comme interlocuteur des instances de gouvernance de la ville. C'est au sein de ce comité que Gloria Orobajo, leader autochtone²⁹, a fait la demande explicite de création de modes d'accueil pour les jeunes enfants *indígenas*, notamment ceux qui arrivent dans la ville suite à un déplacement forcé par la guerre, une priorité dans les politiques publiques (Colombia : Corte Constitucional, 2009). Pour elle, la question était de penser « **comment l'environnement scolaire peut-il fournir des espaces d'échanges culturels qui permettent le développement de l'identité vers sa communauté, mais aussi la valorisation et le respect ?** » (Suárez, 2014, 9). Cette question est déjà soulignée à l'échelle nationale dans la loi 21 de 1991, pour laquelle la participation aux décisions concernant l'éducation des peuples *indígenas*, doit passer par un dialogue et une co-construction avec les communautés. Il est important de souligner ici que la question de l'éducation propre aux communautés est un sujet de débat politique depuis 1991. Souligner le caractère social de ces questions ne signifie pas qu'elles n'étaient pas posées avant entre communautés et gouvernance locale. Ainsi, selon la *Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas* (Contcepi)³⁰, le but des espaces d'éducation pour

²⁸ Les conseils des ethnies constituent une manière de travailler ensemble entre communautés *indígenas*, mise en place pour établir le dialogue entre les différentes communautés. Ils ont été instaurés dans la ville de Bogota, par l'ordonnance 004 de 2008 pour établir une communication participative avec les communautés qui arrivaient à la ville. Aujourd'hui, avec le nouveau gouvernement, ils sont appelés des *Gerencias de etnias* (Gérances des ethnies) (Urrea, 2017).

²⁹ Je reprends ici les termes utilisés par Irène Bellier pour décrire les personnes reconnues comme leaders d'une communauté pour parler au nom de la communauté (Bellier, 2012).

³⁰ C'est la Commission nationale du travail et de la concertation pour l'éducation des peuples *indígenas* de la Colombie (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2007), « dans lequel sont organisées et définies les composantes du système d'éducation *indígena* » (Contcepi, 2013).

la petite enfance est que les enfants aient le sentiment d'appartenir à une culture *indígena* et qu'ils aient la possibilité d'être éduqués selon les coutumes et les croyances propres à leur milieu culturel (Contcepi, 2012). C'est pour eux le point principal de toute éducation propre reconnue aux peuples *indígenas* en Colombie.

À Bogota, les premières communautés à organiser un service d'accueil et éducation des jeunes enfants autochtones ont créé les ancêtres des CPI, à savoir les organisations communautaires de la garde informelle (Suárez, 2014). Plus tard, différentes localités ont reproduit les modalités des CPI pour répondre aux besoins de leurs propres territoires (Molina & Diaz, 2011). Plusieurs thèses et mémoires écrits sur les CPI à Bogota sont disponibles sur ce sujet. Par exemple Quevedo Pizarro (2012) propose de raconter les expériences des professionnelles *indígenas* dans l'ouverture des Jardins d'enfant à Bogota. Il développe une analyse sur la construction de la figure de l'enfant *indígena* à partir d'une analyse de la catégorie enfant et les classifications des enfants selon les professionnelles (Quevedo, 2012, 66-74). Il souligne en conclusion l'importance de reconnaître « les particularités culturelles, d'histoire et des expériences de vie en lien avec la Ville » auxquels font face ces communautés, et ce que cela veut dire pour elles (Quevedo, 2012, 196). Pour sa part, Reyes (2018) questionne les stratégies d'existence et re-existence que les enfants et adultes, parents et professionnelles, *indígenas* réalisent dans les CPI à Bogota. Elle propose de penser les CPI comme des espaces « d'expérience de vie » pour les communautés : « Ces CPI prennent d'autres nuances, en se donnant les moyens de devenir des lieux de ré-existence, de lutte politique et symbolique de ces peuples. En plus d'accueillir des enfants de moins de 6 ans, les CPI sont aussi des espaces de rencontre, de réunion et de reconnaissance de leurs similitudes et de leurs différences en tant que peuples autochtones vivant dans la ville. » (Reyes, 2018, 200). Par ailleurs, Molina & Diaz (2011), par exemple, ont abordé les expériences de deux CPI et la construction de leurs projets éducatifs et de la rédaction d'un curriculum pour la petite enfance *indígena* à Bogota.

C'est grâce à la *Secretaria Distrital de Integración Social* (SDIS)³¹ que ces « organisations », aujourd'hui appelées *Casas de Pensamiento Intercultural* (CPI) (pour garde l'acronyme), mais qui étaient au début des *Jardines indígenas*, puis au moment de la recherche des *Casas de Pensamiento Indígena*, ont reçu un soutien pour leur création ou leur institutionnalisation. Il faut souligner que depuis sa création la SDIS se donne pour finalité d'être « recteur des politiques publiques sociales de la ville ». Ce qui fait que sa mission est celle de :

« diriger la formulation et la mise en œuvre de chaque politique publique en matière de population à travers des plans, des programmes et des projets, dans une perspective de droits, de genre, de population et de territoire, en orientant leurs actions vers la création de conditions et d'opportunités pour le développement des potentialités des personnes dans toutes ses dimensions, avec les familles

³¹ Le SDIS est le Secrétariat de district à l'intégration sociale qui gère les politiques sous l'angle d'une approche des droits qui sera abordé dans la deuxième partie. Il a été créé en 2007 par le gouvernement de pour proposer une autre approche aux questions des droits des citoyens dans une ville « plurielle » comme c'est le cas de Bogota.

et les communautés, afin de leur permettre de construire une autonomie dans l'exercice de leurs droits et devoirs en tant que citoyens. » (SDIS, 2009)

Dans le cas des CPI, ce rôle de la SDIS est central, mais comporte deux angles possibles d'analyse. D'un côté, le projet est présenté comme une manière de « permettre aux enfants autochtones d'apprendre, de récupérer et de préserver leur culture à partir des pratiques spécifiques et ancestrales de leur communauté » (Bogota, 2010). De l'autre, les politiques et les actions en justice au nom des CPI montrent la valeur de l'existence de différents services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants dans la ville, qui sont un modèle de système d'accueil diversifié et intégré (Allegretti, Lombera, Huerta, Fricaudet, & Luévano, 2015). Ces deux angles sont importants car ils dévoilent, en partie, la trame qui justifie cette thèse : des modes d'accueil pour les communautés, mais aussi « institutionnalisées », dans le sens « d'ordonnées ». Cette approche sera le cœur des analyses présentées dans la deuxième partie.

En résumé, les CPI sont des établissements qui entendent garantir à la fois des « droits civils » et des « droits spécifiques ». L'identité culturelle, par exemple, est considérée comme un « droit fondamental », étant donné que « la culture est constituée comme un élément fondamental pour pouvoir être, dans leur cas, autochtone » (Molina & Diaz, 2011). Une vue d'ensemble des CPI montre un service d'accueil et d'éducation pour les enfants d'un à cinq ans appartenant à une communauté *indígena* particulière. Actuellement, dix services CPI sont reconnus, organisés et gérés par huit communautés autochtones différentes situées dans différents quartiers de la ville, principalement dans les quartiers vulnérables.

Comprendre les *indígenas* à Bogota dans le cadre des CPI

« Dans les sociétés anciennes ou exotiques, mais également dans les nôtres, le métissage, l'hybridité, la bâtardise, c'est-à-dire la transpéciation, représentent une obsession majeure. (...) Toutes les sociétés possèdent leur propre théorie de la pureté et du métissage et il faudrait être bien naïf pour croire que celle-ci a disparu dans notre modernité globalisée. (...) Pour échapper à cette idée de mélange par homogénéisation et par hybridation, il faut postuler au contraire que toute société est métisse et donc que le métissage est le produit d'entités déjà mêlées, renvoyant à l'infini l'idée d'une pureté originelle. » (Amselle, 2004)

Il a fallu du temps passé au travail d'analyse des données pour énoncer ce qui pose problème dans cette recherche. Non pas parce qu'il manquerait des sujets ou des problématiques, mais parce que problématiser suppose un vrai travail de réflexion et de réflexivité, épistémologique, mais aussi déontologique que je développe dans la prochaine partie. Le fantôme du chercheur ou de la chercheuse qui fait sa recherche assis en regardant de loin ses acteurs, pour parler d'eux, sur eux, ne semblait pas évident, encore moins approprié. La Colombie est une nation reconnue comme diverse par ses cultures et ses ethnies. Une différence qui marque en principe quatre secteurs

ethniques, par sa géographie et par ses appartenances culturelles : les peuples *indígenas*, la population afrocolombienne, la population de San Basilio de Palanque et les Rom, plus récemment. Un des défis face à cette diversité est de trouver une manière de quantifier et de caractériser ces populations, étant donné les déplacements, volontaires ou forcés, et les transformations propres aux populations. Pour penser à la question de la relation de l'État avec les communautés *indígenas*, pour comprendre les outils étatiques servant à distinguer et à catégoriser une société reconnue dans sa Constitution comme pluriethnique et multiculturelle (1991, Art.7), il semble important de tracer un aperçu des relations entre les institutions et les *indígenas*, pour comprendre ce qui fait *indígena*, voire l'indigénisme. Le terme indigénisme est utilisé à la suite de la définition de Souza Lima comme un ensemble d'idées et de représentations concernant les relations entre les peuples indiens et les États nations (Souza Lima, 2000, 1991). La question autochtone est ici étendue, ou, comme dit Saïd, « Pour l'occidental... l'oriental a toujours été comme un aspect de l'occidental » (Saïd, 2005, 67). Parler d'indigénisme revient à penser le terme indiquant comment les autochtones sont autochtones, dans une démarche qui tente de comprendre le sens et les pratiques des *indígenas*.

Être indígena : choix, contrainte, indigénisme

Dans une approche davantage historique, des auteurs comme Raul Arango et Enrique Sanchez (1989), dans leur livre *Los pueblos indígenas de Colombia*, proposent un panorama qui résume en quelques lignes ce qui peut être les moments de l'*indígena* dans l'histoire colombienne :

« Les peuples indigènes étaient à l'origine antérieurs à la formation de l'État colombien, ils ont eu à faire avec le long processus historique qui mène de la colonisation européenne, à travers les luttes pour l'indépendance à la formation de la République. Au milieu du XVI^e siècle commence la période dite de la colonie, au cours de laquelle des campagnes sont menées pour réprimer le soulèvement et la résistance de nombreux peuples autochtones et élaborer des politiques territoriales qui conduisent à l'expropriation de leurs meilleures terres, à la création de *resguardos* comme mesure de protection et à l'acculturation forcée de la population autochtone par des tribulations et l'imposition religieuse et culturelle. » (Arango Ochoa & Sanchez Gutiérrez, 1989, 23)

Leur brève histoire, considérée comme pionnière à son époque, a certainement apporté des informations sur les communautés *indígenas* qui n'avaient jamais été répertoriées ainsi. Aujourd'hui, selon Jésus Alfonso Flórez, pour exister, les peuples doivent d'abord se reconnaître, c'est-à-dire que la « conscience ethnique » des membres d'un groupe passe par leur identification comme membres d'une desdites collectivités, ce qui « fixe » leur appartenance (2007, 143). Pour Correa, les critères du recensement de 1985 soulignaient déjà l'importance de l'auto-reconnaissance comme *indígena*, et ces auteurs demandaient l'ajout de « la relation au contexte colonial » (Correa, 1989, 133). En revanche, sur le texte du recensement de 1985, nous trouvons un autre critère, souligné par Correa, qui semblerait revenir sur l'idée d'auto-reconnaissance, car il demanderait que ce groupe soit de « tradition culturelle antérieure à la *conquista* espagnole » (DANE, 1985, 27). Selon lui, il y a

une « insistance historique qui tend à considérer les groupes ethniques comme les survivants d'un passé préhistorique qui ne tient pas compte du poids actuel du résultat de ses propres dynamiques et transformations dans son articulation avec les autres groupes ethniques et avec la société occidentale » (Correa, 1989, 133). Commentaire qui peut justement apporter quelques lumières à la situation des *indígenas* dans les CPI à Bogota aujourd'hui. En d'autres termes, cette idée d'*indígena* réduite au critère de culture préhispanique qui nie la construction actuelle de *indígena urbano*, comme cela a été souligné par Zambrano Pantoja & Mejía (2000) et Molina Echeverri (2007) pour le cas de Bogota, illustre le paradoxe de l'*indígena* dans la ville aujourd'hui. Dans tous les cas, les *indígenas* rencontrés lors de nos terrains, ne sont ni de « vrais » *indígena* purs (en supposant qu'une telle catégorie ait existé) ni de purs « occidentaux » des villes, mais des individus auxquels on demande de se tenir dans les règles d'une institution, au sein des services d'accueil de la petite enfance. Paradoxalement, c'est cet indigénisme à performer qui donne aux individus leur place et certainement l'accès à des droits spécifiques.

Les recensements ont évolué dans la réflexion méthodologique pour quantifier les communautés *indígenas*, comme le montre le recensement de 2005, où la question d'auto-reconnaissance est posée à la totalité de la population, ce qui n'était pas le cas auparavant lorsqu'il existait des formulaires différents à utiliser dans les régions « à forte présence *indígena* » (DANE, 1985). Ainsi, et en suivant les recommandations pour les pays de la région (Montero Ferreira, 2006, 74), un module ethnique s'ajoutait au questionnaire, avec des questions sur le nombre et maîtrise des langues parlées et la localisation. Plus récemment, le dernier recensement du *Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas* (DANE) a fait état d'une population de plus de 45 millions de Colombiens, dont moins de quatre millions se sont auto-reconnus comme *indígenas*. Une variable d'identification ethnique a été incluse dans le recensement de 2005 « qui permet de saisir avec précision la population et donc de la caractériser en la croisant avec d'autres variables étudiées ». Il s'agit « d'informations statistiques produites avec un accent ethnique » qui reconnaît l'existence de ces groupes (DANE, 2007), par l'auto-reconnaissance par la culture ou bien par les traits physiques.

Ainsi, le contexte exposé permet de proposer une réflexion tout au long de la thèse autour de la question de ce qu'être *indígena* veut dire au sein des *Casas de pensamiento de indígena* à Bogota. Bien évidemment, nous ne parlons pas seulement de la personne, sujet de droits, mais nous parlons aussi de ce nom, adjectif qui désigne, semble-t-il, tout un groupe de pratiques, de savoir-faire, de savoir-être, de comportements en rapport avec les communautés *indígenas*. Plus encore, un mot qui justifie une diversité de modes d'accueil, qui justifie une éducation différente, une alimentation pensée autrement, et un rapport aux institutions qui pourrait se qualifier de différent par le fait des catégorisations sociales définies par l'État. La question se posera tout autant dans une différence qui semble être d'emblée créée, établie, dans les relations entretenues avec les *indígenas*, comme si

la catégorie demandait une modification des comportements habituels, comme nous l'aborderons dans les analyses de la deuxième partie à partir des CPI étudiées.

Revenons aux mots : indígenas, indigènes, autochtones...

Un des problèmes récurrents au long de la thèse est la question de la traduction et de l'usage des mots, en particulier celui d'*indígena*, comme souligné dans les thèses de Quevedo (2012) et de Reyes (2018). N'étant pas considérée, ni (auto)reconnue comme faisant partie d'une communauté en rapport aux appartenances ethniques, la question se posait à la chercheuse très explicitement. De plus, les choix dans l'usage des mots était assez large, mais il ne suffisait pas de trouver le mot traduit dans ses « relations associatives » comme dirait De Saussure (1989), mais plutôt dans le sens qui lui est attribué par les acteurs du terrain de recherche.

Tant la *Real academia de la lengua Espanola* (RAE³²) que son homologue de langue française définissent ce mot comme "celui propre au pays". La différence porte sur les acceptions du terme : en français, il évoque celui qui est né sur le territoire, celui qui habite le territoire. Or en espagnol, aucune autre signification n'est possible. En français, le mot autochtone apparaît comme une possibilité de traduction, ce que nous avons compris en lisant quelques ouvrages sur le sujet. Ce mot a cependant une connotation d'appartenance au pays, dans le sens de premiers peuples dans le territoire. Il s'avère que dans le cas dont il est question dans cette thèse, les *indígenas*, ne sont pas réellement les premiers peuples des terres, car ils se retrouvent à Bogota suite à des déplacements forcés, souvent par la violence, ils sont ce que Bellier appelle des « réfugiés de l'intérieur » (2011). D'ailleurs le mot en espagnol renvoie aux personnes qui vivent et naissent dans le même territoire. Une discussion à ce sujet a lieu aujourd'hui dans les travaux entrepris par les communautés propres aux territoires de l'*Amerindia*, le nom défendu par les « peuples indiens » à la conférence Clacso³³ de 2018 à Buenos Aires, communément appelée Amérique Latine. Selon ces chercheurs, le retour au terme *indios* est indissociable d'une « reprise de pouvoir » des peuples, car cela signifie une reconnaissance de l'Amérique des *indios* qui formaient ces nations. Adriana Arista Zerga a publié un article en 2010 où elle explore la question du terme *indio* et ses détournements qui ont suivi par rapport aux usages familiers du terme au Pérou (Arista Zerga, 2010), usages qui restent toujours d'actualité dans le contexte colombien. Ces deux discussions sont fort intéressantes, mais déjà traitées amplement dans d'autres travaux (Anzaldúa, 1987 ; Glissant, 1997 ; Morin, 1990). Nous les avons résolues ici en conservant le mot utilisé par les acteurs de terrain : *indígena*. Nous voudrions plutôt nous positionner à partir des apports de Rosa del Mar Moro (2007) : au-delà d'essayer de

³² Version hispanophone de la Real académie de la langue française.

³³ Le Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso a organisé en 2018 la 8e Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, et le Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico, de manière à créer un espace pour les peuples indiens afin de se prononcer en tant que peuples de l'Amerindia.

définir le terme d'*indígena*, il est intéressant de laisser ouverte la discussion, en tenant compte de la richesse que cela apporte, en termes symboliques et des peuples *indígenas*. Comme Moro l'argumente, les groupes *indígenas* sont des :

« [...] «groupes sociaux qui présentent des caractéristiques clairement distinctes de la culture occidentale et mondiale. Les groupes sociaux qui, malgré leur immense disparité (on estime à environ trois cent millions le nombre de peuples indigènes dans le monde) semblent avoir quelque chose qui les identifie comme tels, et c'est précisément le fait qu'ils présentent une discontinuité évidente par rapport à la continuité culturelle représentée par les pays occidentaux ou occidentalisés. » (Moro González, 2007, 1)

Même si ces propos semblent essentialiser et marquer davantage la différence, nous retenons l'idée d'une "quelque chose qui les identifie comme tels", dans le sens où il aurait un "propre" aux *indígenas*. Pour définir ce qui fait *indígena*, il faut aller au-delà de certains référents :

« Il est clair qu'ils ne sont pas une série de « phénomènes » liés au maniement d'une langue, à la localisation sur un territoire, à l'activité productive, aux habits, à la participation à certains systèmes de croyance. Le processus d'auto-reconnaissance et de ré-identification qui découle de la reconnaissance constitutionnelle commence par la rupture de concepts historiquement utiles, aujourd'hui camisoles de force pour certaines réalités. **Cependant, définir ce qu'est un indigène, qui se sent indigène et qui est reconnu par cette condition**, par un groupe, est simple en interne, mais **il est configuré comme une base pour configurer une existence culturelle alternative**. La discrimination était si douloureuse à l'époque de l'État monoculturel qu'aujourd'hui, les communautés qui avaient caché leur condition prétendent être indigènes. **Ce panorama rend très complexe la définition de ce qu'est un indigène et de ce qu'est une communauté indigène, et aussi parce qu'il ne dépend pas seulement de ce que les indigènes eux-mêmes ressentent, mais aussi parce qu'il dépend de références externes** qui ont été plus lentes à générer des changements que les mêmes changements qui se sont produits dans la nation. » (Unicef, 2003, 16)

Ce terme porte en soi une charge qui est importante à définir pour mieux exprimer la démarche déontologique que nous jugeons indispensable. *Indígena* tout au long de ce texte, s'utilise pour identifier en premier lieu les acteurs de la recherche, enfants et adultes, qui sont (auto)reconnus comme faisant partie d'une communauté *indígena* particulière. Il faut souligner que pour les enfants la reconnaissance est faite par les parents auprès des instances de reconnaissance civile, et donc cette « appartenance » est toujours sujette à réflexion.

Cette reconnaissance de la personne est importante pour comprendre et questionner l'idée de « grande déception » qui a saisi Lévi-Strauss, quand il a rencontré les Indiens du Tibagy, *indígenas* urbains, qu'il n'a considérés « ni complètement comme des « vrais Indiens » ni, surtout, des « sauvages » (Lévi-Strauss, 2002, 171). Lui-même, et à juste titre, reconnaît qu'il s'agit de « l'image naïve que l'ethnographe débutant forme de ses expériences futures » (2002, 171). Ces indiens de ville, « formés pour une part d'antiques traditions qui ont résisté à l'influence des blancs », mais aussi « d'emprunts faits à la civilisation moderne » représentaient un « ensemble original » selon Lévi-Strauss, « si dépourvue de pittoresque » (2002, 171). Ces apparences « moins intacts » ou « moins pures » de ce que pouvait supposer être un autochtone, une amérindienne, si peu

intéressante pour un ethnologue français dans les années 50, mais largement intéressants pour cette recherche en 2015, par le fait d'être des *indígenas* urbains, entre traditions ancestrales, imaginaires ou souhaitables, et leurs modes de vie urbaine, donc plus proches et en même temps plus difficiles à décrypter. En empruntant les mots de Lévi-Strauss « j'allais découvrir plus de secrets que leur apparence extérieure n'aurait pu le faire croire » (2002, 172). Ou comme l'écrit Irène Bellier « la manière dont on approche la culture, celle des autres, mais aussi celle des autres chez soi — ce qui est tout l'enjeu du multiculturalisme. » (2012, 8). Ce qui conduit à penser à des approches qui tiennent compte les perspectives *indígenas*, c'est-à-dire que « ce repositionnement s'accompagne d'une mutation des sujets autochtones qui de « victimes » deviennent « acteurs de leur propre destin », et il se traduit aux Nations unies par une nouvelle approche politique dite de *main streaming*, laquelle vise à intégrer les questions autochtones dans tous les programmes de développement et politiques publiques. » (Bellier, 2011, 5)

Indígenas et ville : quelques lignes de réflexion

Historiquement parlant, les *indígenas* ont toujours été dans la ville. Pour Molina Echeverri :

« Leur présence n'est nullement un phénomène nouveau. Bogota a été caractérisée par sa contribution au multiculturalisme, puisque des groupes humains multiples et divers subsistent en elle, la transformant en une ville cosmique, où convergent les nuances les plus diverses qui composent son contexte social, mettant en évidence les caractéristiques de sa diversité ethnique et culturelle. » (Molina Echeverri, 2007, 101)

Cette idée d'*indígena urbano* semble proposer une nouvelle approche de la question des communautés autochtones en ville, dans le sens où il n'y avait pas de « conscience sociale » (Sánchez Silva, 2004) de leur présence en milieu urbain. Il suffit de regarder dans l'histoire de la ville pour trouver des traces de leur autochtonie bien avant les Espagnols (del Castillo Daza, 2014 ; del Pilar Mejía, 2006). Il n'est pas question de chercher leur pureté, ou leur vraie appartenance ; ni de défendre une acculturation donnée par le simple fait d'habiter la ville.

Hernández-López propose le concept de « *destilación étnica* » pour comprendre les relations qui s'établissent entre les *indígenas chiapanecos* et les habitants d'Aranda, Altos de Jalisco au Mexique. Comme pour les *indígenas* qui habitent à Bogota, les relations avec cet « autre » qui arrive à la ville peuvent se penser différemment du « choc culturel » largement étudié pour comprendre les questions des migrations. Pour le cas qui nous intéresse dans cette thèse, cet *indígena* :

« est un « autre » qui rappelle certes une partie d'un passé national, mais qui n'a pourtant pas sa place dans l'histoire enseignée dans la région. Par conséquent, la migration autochtone encourage les Alteños de Jalisco à réaffirmer leur identité collective afin de créer une sorte de barrière contre ce qui est présenté comme étranger. » (Hernández-López, 2013, XX)

C'est un étranger, non pas un *extranjero* venu d'autres terres lointaines, mais venu du passé, la plupart du temps chargé de récits sur ces *indígenas*, sur leur passé et les relations jadis soutenues avec l'Etat et les « autres ». Comme abordé par Ricœur (1996) cette rencontre avec l'autre force à penser sa propre identité en distinction à l'autre. Qu'est ce qui fait de cette personne un autre que moi ? Comment les idées des *indígenas* se construisent-ils dans et par ces discours ? Plus loin dans sa dissertation, Hernández-López souligne à ce propos les discours des habitants d'Arandas sur cet *indígena* en ville : « Quand cela leur convient, ils sont davantage prudents, civilisés, parlent espagnol ou s'habillent normalement. Et quand ce n'est pas le cas, ils sont aussi fermés, pour défendre la préservation de leurs usages, ils sont fermés » (Hernández-López, 2013). Comme pourrait argumenter Epstein (1967), la personne se construit en relation aux attributions faites envers les autres, mais en relation à sa propre existence. Le mot *indígena* peut devenir une étiquette pour identifier les personnes et leur attribuer des catégories, comme cela sera exposé dans la deuxième partie. C'est l'idée d'une « distillation ethnique » comme processus où, dans la rencontre, les personnes se réapproprient leurs traits identitaires, en comprenant leurs limites par rapport aux autres et en créant des traits de classification des autres (Hernández-López, 2013). Ce qui peut dériver, dans les cas des *indígenas* à Bogota dans les CPI, vers des comportements « naturalisés », ou des performances quotidiennes qui réactualisent les étiquettes données ou reçues.

À ces étiquettes, s'ajoutent d'autres catégories, car les populations *indígena* peuvent, selon leur rapport à la ville, et leurs différentes raisons et époques de migration, être originaires, migrants ou en déplacement forcé. La première catégorie fait référence « à ceux qui sont historiquement concentrés sur les territoires de Bosa et Suba, c'est-à-dire qu'ils ont leurs racines et leurs origines dans cette ville, tous deux présentent une transition entre rural et urbain » (Molina Echeverri, 2007, 105). Ces communautés *indígenas* propres aux territoires de Bogota, se sont mobilisées pour avoir la reconnaissance de leurs *resguardos*³⁴ : « Nous ne sommes pas venus en ville, la ville est venue à nous... Nous avons toujours été ici, depuis la réserve, depuis quand la terre est donnée à la communauté. » (Entretien avec Reynel Neuta, gobernador del *Cabildo* Muisca de Bosa en 2006, cité dans Molina Echeverri, 2007). Après quelques années de débats, la ville a reconnu en 2005 aux communautés propres de la région leurs territoires et leurs droits. La deuxième catégorie fait référence aux *indígenas* qui sont arrivés en étant attirés par des imaginaires de Bogota comme une ville « d'opportunités » et d'amélioration des conditions de vie. « Ce groupe comprend les groupes ethniques Kichwa, Inga, Kamentzá, Wayuu, Guambiano, Nasa, Uitoto et Cofán. » (Molina Echeverri, 2007, 105). Pour les kichwa, par exemple, l'arrivée à Bogota date de 1930 : « Nous avons déjà quatre ou cinq générations de kichwa de Bogota » (entretien avec Nelson Tuntaquimba, gobernador del *Cabildo indígena* Kichwa en 2006, cité dans Molina Echeverri, 2007). Il est clair que plusieurs groupes d'*indígenas* sont arrivés en ville, ces dernières années en déplacements forcés,

³⁴ Ce sont les territoires *indígenas* et la reconnaissance d'être propre à un lieu.

laissant leurs territoires derrière eux, la plupart dépourvus de conditions propices d'habitation et de vie dès leur arrivée. Les Pijao du département de Tolima, les Kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta et les Embera Katío du département du Chocó font partie de ces groupes (Molina Echeverri, 2007, 106). Cette troisième catégorie, plus récemment arrivée, la plupart sont toujours dans un période d'ajustement à la vie urbaine. Selon Sanchez Silva (2004), il est fort probable de trouver plus de 42 ethnies à Bogota, mais une bonne partie est difficilement repérable étant donné leurs conditions de vie et le problème de leur identification.

Les *indígenas* de CasaA, dont sera question au chapitre suivant, appartiennent à la troisième catégorie, ceux arrivés il y a moins de deux ans à la ville, et qui se trouvent en ajustement, c'est-à-dire qu'ils sont en train de comprendre la manière de faire dans la ville. La question est comment ces « ajustements » prennent place : est-ce dans un déracinement de ses manières de faire, des pratiques pour s'insérer socialement à la ville ? Dans l'entretien d'Aguja Yate, de la communauté Ambicá Pijao, et celles de Reynel Neuta, Muisca, réalisées en 2006 par Molina Echeverri, ces propos soulignent un enracinement toujours latent, même dans la difficulté :

« Non pas tant qu'elle l'altère, mais qu'elle la fragmente, et elle se trouve déjà dans une position où elle doit être liée dans les différents aspects de la vie urbaine, du travail urbain avec son identité quelque peu inquiétante. Je dois m'identifier à la ville parce que je ne peux pas être un étranger, je vis à l'intérieur de la ville et c'est un combat que nous avons eu. Le fait que je sois indigène ne signifie pas que je doive vivre dans l'isolement ou à côté. Comme quelqu'un avait l'habitude de le dire : ce n'est pas parce que je suis indigène que je dois vivre avec des plumes et des pagnes, mais ici la chose la plus importante est la conscience, s'habiller comme vous vous habillez, le droit d'être indigène le justifie à tout moment. Nous nous occupons de l'Internet, des systèmes, mais nous sommes toujours indigènes. » (Entretien avec Reynel Neuta, gouverneur de la Mairie de Muisca de Bosa, 2006, cité dans Molina Echeverri, 2007)

« Non, parce que l'origine indienne ne cesse d'exister jusqu'au jour de la mort, même si on part pour un autre pays, on continue d'être Indien. Si je suis à Bogota depuis vingt ans, je ne suis pas un *rolo*, je suis toujours un Indien, jusqu'au jour de ma mort, parce que ni mon sang ni mon cuir ne vont le changer, ce sont encore des Indiens. » (Entretien avec José Ermides Aguja Yate, gouverneur du *Cabildo* Ambicá Pijao, 2006, cité dans Molina Echeverri, 2007)

Ces propos sont d'une subtile importance dans cette réflexion car ils présentent une affirmation et une ratification d'un *sentir indígena*. Entre envie de garder et de réitérer son appartenance, et la réalité d'un contexte souvent identifié comme lointain (Bonilla González et al., 2004), comment et pourquoi se reconnaître *indígena* urbain ? Même si les deux témoins donnent des récits de vie et d'expériences différentes de la catégorie *indígena*, ils continuent tous les deux à se reconnaître *indígenas* et, au même titre, urbains avec des nuances entre le Muisca et le nouvel arrivant Ambicá Pijao. Cela pose la question de la relation avec le monde urbain, et comment elle se tisse : par des distinctions avec les autres ou bien y-a-t-il des processus d'assimilation des pratiques des autres qui sont incorporées, assimilées, ou bien refusées ? Quel est l'espace occupé par des pratiques d'indigénisme performée selon l'attente des autres ?

Éduquer des jeunes enfants *indígenas* à Bogota : acculturation, indigénisme, ethnoéducation ?

Les questionnements précédents se posent dans le cadre de cette thèse en relation avec l'éducation de la petite enfance et comment elle est envisagée et mise en pratique dans les lieux d'accueil des jeunes enfants que sont les CPI. Est-il possible de parler de manières d'éduquer les jeunes enfants qui soient propres aux communautés *indígenas* de Bogota ? Et, si c'est le cas, en quoi consistent ces pratiques *indígenas* ? Plus encore, en quoi sont-elles différentes d'autres pratiques ? Sont-elles des pratiques propres aux traditions de chaque ethnie, ou bien peut-on parler d'une prime éducation *indígena* propre à la ville ?

Selon Arango et Sanchez, les *indígenas* ont leurs propres manières de transmettre leurs valeurs, leurs savoirs, leurs pratiques et leurs traditions. Selon eux, la scolarisation des *indígenas* fonctionne plutôt comme « un mécanisme d'acculturation » (1989, 109). L'acculturation peut être comprise comme un « processus d'incorporation d'éléments de la nouvelle culture et par une autre, dans le réajustement des modalités culturelles de l'individu ou du groupe, tous deux motivés par la nécessité de réorienter leurs pensées, sentiments et formes de communication vers les exigences des réalités externes. Grâce aux activités d'incorporation et d'adaptation, l'individu apprend à se développer, avec des hauts et des bas, dans la nouvelle culture. » (Iguaran Manjarres & Campo Rivadeneira, 2014, 1636)

Pour Friede (1979), comme pour Bourdieu (2012) ce processus ne se fait pas sans « violence symbolique ». Il n'est pas question ici de savoir si l'acculturation des pratiques par les *indígenas* est une réalité ou non, l'intérêt est de comprendre en quoi il s'agit d'une acculturation et comment elle est perçue par les *indígenas*. Y-a-t-il des mécanismes de contre-acculturation (Gruzinski & Rouveret, 1976) ou plutôt un « contrat racial » (Mills, 1997) défini ? S'agit-il vraiment d'un processus de déracinement complet ou plutôt une solution pour s'adapter à vivre dans une société avec des attentes normalisatrices ? Il est possible de faire l'hypothèse que l'individu est capable de garder ses racines et, en même temps, d'incorporer ou d'acculturer des pratiques culturelles autres, dans une logique, plutôt, de « répertoires de pratiques » (Rogoff, 2016) et non plus d'identité ou de culture.

Ainsi, la présente thèse se donne comme objectif d'aborder le problème des paradoxes auxquels se trouvent souvent confrontés les *indígenas*, en relation avec la prime éducation : les discours variés auxquels ils sont confrontés et l'existence d'un mode d'accueil qui se présente, a priori, dans leur intérêt, mais qui est très souvent normative, dans le sens où elle enjoint les professionnelles *indígenas* à se comporter selon un savoir-faire *indígenas*. Il est question de réfléchir à l'intérêt de proposer un service pour les enfants appartenant à une culture *indígena*, pour leur offrir la possibilité d'être éduqués selon « les coutumes » et « les idéologies » propres à leur appartenance culturelle (Contcepi, 2013 ; Molina & Diaz, 2011), si dans la pratique, il sera exigé des professionnelles qui s'occupent d'eux de recentrer leurs pratiques éducatives dans un script ou un

modèle davantage occidental de prime éducation. Comment ces services peuvent-ils fonctionner selon un véritable modèle d'éducation dans lequel les communautés auraient une marge de manœuvre réelle, sans simplement remplacer leurs pratiques par de nouvelles pour « coller » au système ? Plus précisément, comment s'assurer que l'idée de permettre aux communautés *indigenas* d'avoir leurs propres modes d'accueil de prime éducation, ne cache pas un indigénisme, dans le sens d'une attente préconçue envers ces pratiques dites *indigenas* ? Est-il possible de parler d'une pédagogie *indígena* propre aux CPI ?

Transition

La question des enfants, sujet au cœur de la recherche et des CPI, devient mineure, sans jamais cesser d'être majeure. C'est-à-dire qu'elle est submergée par une discussion politique adultocentrée occupant la plupart du temps et des esprits : soit parce qu'il y a une confiance pleine dans les capacités des enfants de faire de leur vie et leurs expériences un moment d'apprentissage et d'éducation ; soit parce que la revendication des droits et des manières de faire des adultes est davantage importante dans les discours, mais difficilement mise en place dans la pratique. Dans la troisième partie, il est proposé au lecteur de revenir sur quelques moments des analyses et de trouver dans ces lignes une manière de politiser le quotidien de la vie des jeunes enfants (Cefaï, 2010), en se questionnant sur ce que pourrait être un accueil des jeunes enfants ouvert à la diversité (Vandenbroeck, 2005) dans le contexte des CPI à Bogota.

Quel est l'argument pro-CPI et quels sont les avantages des CPI pour les enfants ? Dans les premières lignes du deuxième chapitre, une vignette présentait un moment avant la visite de contrôle à CasaA. Ces moments et ces actions dirigés par les adultes, pourront illustrer un apprentissage en CPI : le fait d'apprendre à être *indígena* aux yeux des non-autochtones : « ne pleure pas », « fait comme si ce n'était rien », « danser » ... Ce jour-là, il est fort probable que les enfants avaient aussi un rôle à jouer, parce que tout semble tourner autour de cette visite et ils s'en rendaient compte. Est-ce simplement à cause de la performativité de la catégorie *indígena* et du fait d'agir par/pour cette catégorie ?

Cela soulève la question de l'objectif d'enseigner aux enfants leur culture si ce n'est que pour recréer une idée institutionnalisée de l'indigénisme — un indigénisme qui, en outre, ne semble pas être partagé par les professionnelles *indígenas*, comme s'il s'agissait d'une authenticité artificielle. Cette mise en scène fait-elle aussi partie des traditions que les enfants *indígenas* sont censés apprendre ? Comment apprendront-ils à interpréter cette catégorie autochtone à de multiples niveaux de discours, ceux des institutions occidentales et ceux des communautés *indígenas* elles-mêmes ?

L'analyse part de l'idée de Michel Vandenbroeck d'un service adapté aux « enfants issus de milieux défavorisés » pour couvrir leurs « besoins spécifiques ». En effet, ces services « leur présentent un miroir qui reflète comment la société les regarde et donc comment ils doivent se regarder eux-mêmes, puisque ce n'est que dans un contexte de similitude et de différence que l'identité peut se construire » (Vandenbroeck, 2004, 109). Des CPI sur mesure comme ceux qui existent à Bogota semblent être un moyen de répondre à la diversité et à l'équité. Pourtant, un regard davantage centré sur les pratiques au sein des CPI, sous un angle centré sur les détails (Piette, 1996), soulève de nombreuses questions quant à leur finalité et à leur réelle nécessité. Comme nous l'avons vu, bon nombre des valeurs et des objectifs de cette institution semblent être politiques,

économiques et sociaux. Ici, ce que nous valorisons du point de vue d'un savoir situé, c'est la complexité dans la compréhension très globale de ce qu'un service d'accueil et d'éducation des jeunes enfants devrait faire.

Par conséquent, la proposition est d'analyser les CPI moins ou peu structurés de Bogota, d'envisager ce qui pourrait éclairer le processus d'institutionnalisation des CPI et la façon dont l'indigénisme est construit, pour comprendre comment le projet d'une éducation *indígena* est négocié et mis en place. La thèse propose de mettre l'accent sur les services de CPI et leur importance pour les communautés autochtones, ainsi que sur les stratégies qu'elles utilisent pour s'accrocher à ce qu'elles veulent réellement faire. Au cours des observations, des « différences subtiles » comme des « lignes de fuite » (Deleuze & Guattari, 1980a), se sont dévoilées entre les objectifs éducatifs de l'institution préscolaire et les pratiques « propres », seulement reconnues par les adultes *indígenas* lors du visionnage des vidéos.

Ainsi, les données commencent peu à peu à laisser entrevoir « les secrets », au-delà de leur apparence extérieure, de ce qui est pour *Taita Mario* l'objectif principal des CPI : « essayer de donner aux enfants toutes ces diversités, dans les langues, les vêtements, les principes, les valeurs et les habitudes ». Selon cet objectif, en travaillant ensemble et en passant du temps avec les enfants dans les différents CPI, il sera possible de garantir que « leur propre culture et leurs connaissances soient connues des petits » (Entretien *Taita Mario*, CasaC). La prime éducation devrait-elle se réduire à l'origine ethnique ou devrait-elle attendre des enfants *indígenas* qu'ils s'adaptent à un milieu conventionnel et deviennent partie intégrante de ce qui est conçu comme conventionnel ?

Cette hypothèse supposerait que l'on interroge les relations entre acteurs, enfants et adultes, et l'institution, matérialisées dans les actions. Holloway et Valentine (2004) parlent de « children's geography » (Garnier, 2014, 2015a ; Mannion, 2007), définie comme une façon de penser les interactions entre adultes et enfants, où les actions matérielles et corporelles sur une situation sont importantes à différents niveaux. Pour ces auteurs, la participation des enfants à une situation doit être analysée à un niveau dialogique, spatial et intergénérationnel. De plus, comme le souligne Wyness (2005, 2006), ces différentes manières d'exister ensemble questionnent non seulement l'idée d'occidentaliser les actions des enfants d'autres parties du monde, mais aussi les changements dans les actions des professionnelles et, plus largement, des adultes, comme sera montré dans la troisième partie. Cette partie avait pour objectif d'ouvrir la porte aux réflexions qui seront faites tout au long de la thèse.

PARTIE 1

Préambule : Embrasser la condition de chercheuse

Les conditions de construction d'un corpus de données, ou les définitions des terrains à analyser sont indissociables du lieu de production des analyses. C'est-à-dire que les principes des limitations et des définitions, d'énonciation des observations du terrain, se font à partir d'un regard porté, d'une épistémologie et d'une vision du monde propre à celui qui écrit. C'est pour cette raison qu'une partie épistémologique et surtout une réflexion éthique étaient nécessaires dans la rédaction de cette thèse. La construction de l'objet d'étude passe par la manière de l'appréhender, dans les mots de Husserl (1999) qui réfère à un processus de faire objet, de construire un sens, de saisir ce dont nous voulons parler. Une construction qui se fait au centre du cercle herméneutique qui nous permet de faire épistémologie, de produire des savoirs. C'est ce que le premier chapitre de cette partie se donne pour tâche d'expliquer en quelques pages : un schéma de pensée pour pouvoir restituer comment la logique du choix des terrains et des méthodes a été pensée et réalisée.

Le défi du travail de terrain est de vouloir comprendre une situation sociale « telle qu'elle est », en ayant la conscience que notre présence déstabilise, modifie la situation. Nous avons le choix entre le contenir et prétendre à une objectivité inexistante, ou bien de l'assumer et de comprendre ce que cela signifie. J'ai décidé d'assumer ma position de chercheuse et de me laisser prendre au jeu, de me questionner à chaque pas, d'effectuer « une recherche réflexive » (Burawoy, 1998, 6).

Un état de réflexivité constant

Pour reprendre le terme de Burawoy (2003), j'ai étudié « le cas élargi », en pensant ce que fait la doctorante, la chercheuse en devenir. Et, en même temps, j'ai questionné ce devenir professionnel pour les acteurs en présence, le personnel des CPI, par exemple. J'entendais leur quête de légitimité, et elle ne me paraissait pas étrange, et je questionnais ma propre quête de légitimité de chercheuse. Mais les deux questionnements se passaient dans des espaces différents, connexes, mais différenciés. C'est-à-dire que je démultipliais mon identité : sur le terrain, je gardais ma face de chercheuse, je la tenais car j'ai compris qu'elle me permettait de pouvoir être avec les acteurs. Mais en même temps, je notais mes propres réflexions, ce que le terrain faisait résonner dans ma propre expérience de vie. Je suis partie d'un questionnement sur ma propre posture sur le terrain ; la théorisation de cette posture n'est venue que lors de la rédaction d'un article au sujet de la restitution, dans un besoin de compréhension de cette expérience, de trouver une « légitimité » scientifique au fait de m'être laissée prendre par la recherche réflexive.

D'ailleurs, ces notes personnelles ne sont devenues pertinentes que par la suite, lors d'une conférence au Danemark en 2018 où j'ai eu la possibilité d'échanger avec des chercheurs spécialistes de l'enfance qui travaillaient sur la recherche réflexive, dans une affirmation de leur positionnement dans la recherche, parfois en tant que participants et informateurs, que j'ai trouvé très intéressante. Je me suis penchée sur quelques articles de l'école de Manchester, et puis je me suis centrée sur les travaux de Burawoy et ses propositions du « cas élargi ». Ils proposaient une lecture de ma question de l'autre, de l'*indígena* et le non *indígena*, une proposition qui m'a permis de théoriser le refus des dichotomies et des étiquetages assumés d'emblée du fait de mes appartenances ethniques, sur lesquelles je reviendrai plus loin. La possibilité m'a été donnée de vivre ces trois CPI, mais aussi de découvrir les questions du *pluriverso* d'Escobar (2016) ou bien comprendre ce que Eduardo Galeano et Fals Borda nomme le *Sentipensante* (Borda & Moncayo, 2009).

Outre l'étape initiale de demande d'autorisation aux acteurs (enfants, parents et professionnelles), les enjeux éthiques se sont traduits par une approche réflexive à tous les moments (Guillemin & Gillam, 2004) à partir de l'enquête de terrain et jusqu'à la rédaction et la valorisation des résultats. Bien souvent, les anthropologues respectent des règles d'éthique dans la pratique du terrain ethnographique sans forcément faire appel à un protocole officiel mis en place auparavant (De Suremain, 2014). Cette démarche m'a permis de réanalyser ma posture et mes positionnements en tant que chercheuse. Comme le souligne Burawoy, il est possible de formuler un modèle scientifique « qui thématise notre présence dans le monde étudié » (1998, 7), qui reconnaît le point de départ de la recherche comme celui de la chercheuse avec son bagage, face aux acteurs et à leurs propres bagages. Cette dialectique de la recherche fait le va et vient entre le terrain et les livres, mais aussi entre les discours des acteurs et mes discours ; elle questionne les acteurs et, en même temps, me questionne moi-même.

Les prochains chapitres dressent le résultat de ces questionnements sur la place de la chercheuse et les choix réalisés. Le premier chapitre porte sur l'implication de la chercheuse et les questionnements éthiques que cela supposait ; le deuxième explicite les choix des méthodes et les variations à l'encontre du terrain ; le troisième chapitre présente les terrains choisis pour le développement de la thèse ; et le dernier chapitre trace le cadre théorique qui accompagne la réflexion toute au long de la thèse.

Chapitre 1

Les implications de la recherche : penser l'éthique de la thèse

« L'engagement ethnographique a lieu sur un site, dans un texte et dans une discipline : c'est un engagement dans des ordres d'interaction, dans des flux d'écriture et dans des controverses scientifiques. Mais il s'implique et s'expose dans des arènes bien plus étendues et lointaines : il est aussi un engagement moral, civique et politique dans la cité. » (Cefaï, 2016, 7)

« L'interprétation n'a ni début ni fin : nous n'écrivons qu'en rejoignant les cohortes d'écrivains qui nous ont précédés et qui ont déjà tracé la plupart des routes interprétatives que nous suivons, nous nous mesurons à eux, nous en recevons le legs, même si, héritiers infidèles, nous nous en détournons parfois. Et cette exploration de nouvelles pistes, à notre tour, nous ouvre sans cesse de nouveaux horizons. » (Cefaï, 2016, 1)

Chercher à comprendre mon propre travail de chercheuse, c'est comprendre qui écrit et qui parle, en assumant ma responsabilité d'auteure. Je veux, avec cette partie, reconnaître ma présence, et faire la part de choses, pour ne pas oublier ce que « écrire les sciences sociales » veut dire. C'est reconnaître le multiple « je » dont parlait Jeanne Favret, résumé ainsi par Cefaï :

« Ce n'est qu'en se laissant percuter par des actes de discours, avec leur charge affective, dans leurs lieux d'énonciation, en les laissant agir sur nous et nous transformer, parfois non sans risque, que l'enquête se fait. Et ce n'est que par la discipline du journal de terrain, redoublé par le travail de l'analyse à froid des témoignages et des documents rapportés du terrain, dans l'après coup de l'enquête, que l'on peut espérer faire advenir de l'intelligibilité. » (Cefaï, 2016, 5)

Je veux rendre compte de ma présence, de mon autorité. Du fait que c'est moi qui aie choisi les parties qui sont analysées, c'est moi qui suis responsable de la manière dont la thèse s'est écrite. Comment les choix de l'écriture, bien que difficile à saisir, ne se font pas seulement au moment de la rédaction, mais après une période de gestation longue, comme le souligne Cefaï, en lien avec la recherche, comme « une chaîne d'écritures », un « incessant travail d'écriture et réécriture. » (Cefaï 2016, 10)

Dans ce chapitre, je m'attache à réfléchir sur ma place dans la recherche, avec mes implications, mes choix scientifiques et mes choix personnels. L'implication est ici comprise comme la manière de reconnaître ma place, ma posture et mon positionnement tout au long de la recherche et de la thèse ; en expliquant les multiples « je » qui se sont questionnés toute au long de la recherche, mais aussi en soulignant les « je » attribuées par les acteurs, au sens large, c'est-à-dire en incluant aux autres chercheurs et collègues. Je finirai par présenter quelques réflexions éthiques centrales, pour moi et par embrasser ma posture de chercheuse ethnographe.

S'impliquer : Une identité démultipliée

Ma posture sur le terrain était de me laisser prendre au jeu, me laisser bouleverser par lui ; me permettre de questionner mes propres préjugés, ce qui a fait du temps de la recherche une mise à l'épreuve constante et déstabilisante. Être confrontée aux contraintes du devoir de la doctorante de rendre compte de toutes les années de recherche, avec un questionnement récurrent sur ce que je voulais dire. C'est quelque chose qui n'est venu vraiment qu'à la fin, après les communications, après les ébauches d'articles, les articles acceptés, et les retours des pairs. À tout ce flou, répondait une posture réfléchie, peut-être la seule certitude depuis le début de la thèse : un désir d'ethnologue, une démarche d'enquête qui voulait rencontrer le terrain, dans son sens premier : d'entrer en relation avec le terrain, d'être prise dedans, de faire comme et avec les acteurs (Nicolas-Le Strat, 2018). Ce qui s'est traduit par une recherche où ce qui est rendu problématique, n'existait pas avant la recherche, mais a été identifié pendant la recherche même, dans les échanges avec les acteurs, dans les questionnements que ces rencontres ont posés, voire dans ce que ma posture a révélé.

Cette envie de se prendre au jeu, d'être prise dedans, suppose une implication à justifier et à rendre compte. Dans son article sur l'Implexité, Jean-Louis Le Grand (2006), rapproche la notion d'implication avec celle d'explication par leur racine commune « plier », la première vers l'intérieur et la deuxième vers l'extérieur. Je reprends son idée d'implexité, du mot implexe, pour parler de mon implication. Pour lui, « l'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites » (Le Grand, 2006, 2). Ainsi, je reviens à l'idée non de rendre compte de mon implexité, ce qui serait fort difficile, mais d'expliquer, de « plier vers l'extérieur, mes plis intérieurs. » (Le Grand, 2006)

Les « je » de la chercheuse

Lors des discussions avec ma directrice, il a été question de « donner à comprendre à un lecteur extérieur, la diversité de la situation de l'accueil des jeunes enfants à Bogota ». Pour moi, la question se posait sur ma posture, sur l'idée de trouver une manière de présenter le terrain dans toute son « objectivité » ... Mais quelle objectivité ? Comment la trouver ? D'où l'intérêt de commencer par réaliser un champ d'offre, pour me permettre d'avoir une vue d'ensemble sur ce qui a été rencontré lors du terrain. Un regard abstrait, arbitraire avec une configuration de cas établie par mes propres soins. Certes, la construction est faite à partir des propos des acteurs, mais c'est mon point de vue de chercheuse qui interprète comment les modes d'accueil rencontrés sont en concurrence, comment elles se présentent au public, comment elles se placent comme un avantage pour les parents ou pour les enfants, ou tous les deux quand il s'agit d'un accueil de la famille. Je questionne ces politiques publiques qui interviennent pour

mettre de l'ordre, par exemple avec la question des modalités comme catégorie institutionnelle, ou bien comment chaque mode d'accueil défend un point de valeur par rapport à une autre, en termes d'hygiène, de pédagogie, etc. Cela m'a permis de dévoiler une situation, mais en prenant de la distance ; c'est un espace qui se veut en quelque sorte objectif, mais qui se situe au milieu d'un espace de lutte entre acteurs, dont l'enjeu est la définition légitime de l'accueil. C'est le jeu des acteurs, leurs points de vue sur l'accueil, sur l'enfance, etc., pour se différencier/s'approcher /justifier sa place... mais cela revient, au fond, à une prise de position de ma part, appuyée sur les récits des acteurs.

Cette prise de position m'a permis de faire la part de choses entre faire une présentation du terrain incarnée et une autre davantage « objective », même si dans la présentation des terrains, dans le chapitre suivant, je reste sur un terrain incarné. C'est ce qui fait que l'entrée sur le terrain est multipliée par deux : elle est physique et politique. Je suis entrée sur le terrain avec mon corps de chercheuse, et ses possibilités, mais aussi avec une volonté politique, d'entrer en relation, de rencontrer les acteurs et de faire avec eux (Nicolas-Le Strat, 2018). C'est également une volonté politique dans le sens où l'accès, dans le cas de CasaA, était garanti par l'institution, et non pas les acteurs ; ce qui met en lumière la différence entre accéder au terrain et rentrer sur le terrain, la première notion étant d'ordre administrative et la deuxième d'ordre relationnel.

Les « je » du terrain : le corps et ses possibilités

Il ne suffit pas de vouloir être, et de vouloir se placer comme, car il y a la question de ce que les acteurs perçoivent en moi et de ce que je représente pour eux. Lors du terrain, cette identité démultipliée est d'abord comprise par les manières dont mon corps entrait en relation aux autres. Comme je l'expliquerai plus loin, le fait d'être enceinte a favorisé l'accès à plusieurs terrains, et a servi de moyen pour faciliter les échanges avec les autres professionnelles ou les parents, du fait d'avoir « quelque chose en commun » ou, au moins, d'avoir « des choses à apprendre » d'eux. Comme je l'ai noté dans mon journal : « chaque personne a quelque chose à me dire sur la grossesse, soit des conseils, soit des prénoms pour mon enfant, soit des « signes » de mon corps qui leur « donnent des indices » sur le sexe de l'enfant, mon état, etc. » (Notes de terrain, 2016) Dans le cas de CasaB, mon état de grossesse a impacté la situation, dans le sens où les professionnelles se sont tournées vers moi pour me donner des conseils et « prendre soin de la maman », comme elles le disaient, en me donnant à manger, en me demandant de m'asseoir régulièrement.

Ce même corps permettait aussi aux acteurs de me qualifier comme « occidentale », « bourgeoise », non *indígena* ou « *lijuna*³⁵ », avec des conséquences aussi bien positives que négatives. Par exemple, le fait d'être occidentale et « d'habiter à Paris » ou « venir de la Sorbonne » était aussi un critère de reconnaissance, tantôt positive pour les directrices des jardins ou les fonctionnaires de la ville, tantôt négatif pour ceux ne croyant pas au « chercheur européenisé ». À CasaB, mon statut de chercheuse signifiait une « aide » à la réflexion du projet « à concrétiser », un regard « externe », mais « qui connaît d'autres terrains », disait souvent la directrice. Ce fût une posture difficile à déconstruire, mais nécessaire pour maintenir la focalisation sur la thèse et la recherche.

À CasaA, l'accès a été donné directement par les fonctionnaires administratifs de l'État. Il a été suivi d'un « point » avec les directrices et d'une réunion de « cadrage » avec les professionnelles et les « familles » choisies par les directrices, pour définir dans quelle classe je démarrerai et avec quels enfants. Le « je », attribué par les acteurs, était celui d'inspectrice, de contrôleuse. Ce qui a bien évidemment impacté ma présence sur le terrain, et est devenu très rapidement source de réflexivité pour comprendre comment gérer les relations de pouvoirs au sein des établissements et en quoi consistait cette idée de « garder la face » de Raymond Gold (1958) dans son essai sur l'observation. Ma présence agissait comme un révélateur des tensions inhérentes à CasaA : les professionnelles, en particulier, semblaient, au départ, hésiter sur ce qu'elles devaient me montrer ou me laisser voir. J'étais reconnue comme celle qui est externe, qui représente un contrôle de la part des directrices. C'était bien à moi de « garder ma face », de leur montrer quelle était ma posture, celle de la chercheuse extérieure à l'établissement, qui est là pour observer et échanger. Et c'est cette posture qui m'a permis de recueillir les informations, c'est-à-dire que dans l'affirmation de mon « je » chercheuse, l'entrée sur le terrain, difficile au départ, a été acceptée par les acteurs et, de ce fait, les informations ont pu être recueillies.

Certes j'ai modifié la situation par ma présence, mais j'ai été impactée aussi ; j'ai démarré avec un protocole standard que j'ai laissé évoluer dans la rencontre avec les acteurs ; et je ne cherchais pas à être représentative, mais à rendre compte d'une situation, sans vraiment savoir laquelle, et ce que j'ai compris de cette situation.

Faire avec... Les acteurs, les pairs, soi-même...

En ce qui concerne la relation avec les acteurs, nos réflexions ont commencé pendant le travail de terrain, et se sont concrétisées sous la forme d'une restitution qui pouvait signifier le visionnage post-terrain avec les acteurs des courtes vidéos des journées observées. Cette

³⁵ Terme *Wayu* utilisé par Taita Jairo, pour me définir par rapport aux communautés.

démarche impliquait une nouvelle analyse de la posture de la chercheuse et de ses positionnements. Dans la pratique de la recherche, ces moments d'échange sont devenus des moments de réflexivité sur mes propres discours. Et non seulement les discours, mais surtout les pratiques de ladite chercheuse.

CH: Que es un nombre típico de comunidad CasaA.... para niño, ¿cuál sería?

PI1: ninguno...

CH: ninguno, ¿no? Todos tienen nombres normales para mí

PI1: Sí, no...

CH: Ninguno de ellos tiene un nombre que yo diga que nunca he oído... Si, Maomil...

PI2: Todos son normales

P1: Luz Mery normal, ¿no?

CH: Sii...

PI1: Johan?

CH: sí

PI1: ¿María Paula? Anderson? Frank? Yarlaida?

CH: Yarlaida, nunca lo había oído.

PI1: ¿Yeimi, Usnaiden?

CH: Yo nunca los había oído esos, Usnaiden, Usnavi si...

PI1: Mario Rafael.... ¿Vaso?

CH: ¿Vaso?

PI1: Vaso..... si ese podría ser uno..... aquí no hay, pero si Vaso. (Risas)

CH: Jim, si Dorali.... cómo es Dorali o Dorali?

PI2: Dorala y su hermana es Miladi (Notes de terrain, CasaA) (Annexe 3, *Charla 3*)

Dans cette *charla*, je questionne les PI de CasaA sur les prénoms d'enfants « typiquement *indígena* », ce qui, une fois la question énoncée, a activé en moi un petit signal sur mon propre usage de la catégorie *indígena*. Dès le début de la recherche, la démarche a été bouleversante, puisque chaque préconçu, chaque présupposé, est devenu une énigme à comprendre, à réfléchir, à questionner de l'intérieur. Il m'a fallu me mettre en question à chaque moment, sans penser aux conséquences, mais en quête de réflexivité, comme si je me laissais prendre par le jeu que me proposait la recherche : me questionner sans arrêt en questionnant les autres, une démarche vécue et appréciée lors du travail de terrain de mon mémoire de master. Je ressentais néanmoins une « certitude de pays », un sentiment de savoir ce que j'allais retrouver en investissant le terrain, et qui devrait « aller de soi ». Mais rien ne va de soi, quand la décision prise est celle de la réflexivité, comme le montrent les situations éprouvées.

Éthique et jeunes enfants

Dans les cas des enfants, la question se posait encore davantage car il n'y a pas eu ce moment de négociation avant l'entrée sur le terrain, lors duquel les enfants auraient pu me fixer des limites par des accords de parole ou corporels. De même, leur acceptation de ma présence se

jouait dans la façon d'entamer et soutenir une relation avec eux. La question s'est posée autour du contenu des montages vidéo pour les entretiens d'explicitation auprès des adultes, lors desquels les enfants demandaient souvent « cette partie, tu ne la montres pas, hein ? » ou « tu vas jusqu'ici, d'accord ? » Il y a une règle de confidentialité tacite qui s'est créée dans ces petits échanges avec les enfants, qui peut facilement être brisée par les adultes (Christensen & Prout, 2002). Un dilemme éthique se pose (Razy, 2019) : jusqu'où mes règles éthiques correspondent à tenir ma parole aux enfants, sont-elles différentes de celles que je m'impose avec les adultes ? Ce fût le cas par exemple avec CasaD, qui a refusé que les données du terrain soient utilisées dans la recherche. J'ai décidé de tenir ma parole initiale et de ne pas me servir de ces données si la communauté ne le souhaitait pas, ce qui pourrait susciter des critiques pour les chercheurs français.

Pour les enfants, c'était un enjeu de confidentialité envers la chercheuse : que va-t-elle montrer ou ne pas montrer aux professionnelles ou aux parents ? Par exemple, Laura (2.3), classée comme « différente » au sein de l'établissement car « elle ne parlait pas avec des mots » (Notes « Grand Terrain »), et le choix de la chercheuse de cacher sa surprise concernant la capacité langagière de l'enfant une fois à la maison. Pour les parents elle « ne parle pas comme d'habitude dans la vidéo » (Entretien parents, « Grand Terrain »), mais j'avais compris qu'être catégorisée comme « différente » lui représentait une certaine liberté de choix et de mouvement dans l'établissement par rapport aux autres enfants. Notre réflexion s'est étendue avec les premiers entretiens avec les parents, en tenant compte des propos sur le fait de « pouvoir voir ce que l'on ne voit pas d'habitude » (Entretien parents, « Grand Terrain ») qui renvoyait à la question du choix des images. Comment choisir le contenu ? Comment résumer en 10 minutes le temps passé avec un enfant, sans pour autant dépasser les limites de confiance des enfants et en gardant un récit du quotidien attendu par les parents ? Pour faire face à cette question, nous avons réalisé un montage avec des moments clés de chaque journée : accueil, petit déjeuner, activité du matin, déjeuner, sieste, activité du soir, goûter et sortie.

Éthique et communautés indigènes

Une particularité du terrain est justement ce double statut vulnérable, enfant et *indígena*, qui questionne notamment l'anthropologie des enfants en Colombie (Duque Paramo, 2010 ; Molina & Diaz, 2011 ; Sanchez Caro, 2019). Il est important de tenir compte des postures épistémologiques des acteurs, étant donné qu'elles peuvent être très contrastées, comme l'ont montré Lancy (2014) et Diaz-Baron (2015) pour le cas de la Colombie. La variable du discours étant centrale dans la recherche, je voulais confronter les discours des parents avec les images de ce qui se passe dans les établissements. Sauf que dans les cas des parents *indígenas*, la vidéo ne prenait pas toujours en compte leur place et leur envie d'expression. Au départ, les vidéos

ont été pensées comme un outil méthodologique pour favoriser l'échange (Garnier, Brougère, Rayna, & Rupin, 2015), dans le sens d'un entretien de retour (Caldarola, 1985) ou d'un entretien d'explicitations avec des images (Collier & Collier, 1986 ; Harper, 2012), qui permettait mieux aux acteurs de s'exprimer, dans une rencontre avec l'autre. Mais les enjeux de la relation entre la chercheuse et les acteurs demandent une vigilance constante. En témoigne la réception du montage vidéo par quelques familles des CPI, pour lesquels cette méthode représentait plus un obstacle qu'un outil de rencontre. Je regrette ne pas avoir compris dans l'instant comment agir avec ces communautés, néanmoins la réflexion a permis d'apprendre l'importance de bien comprendre que chaque lieu a ses « pratiques » (Monceau & Soulière, 2017). Il appartient au chercheur d'acquérir cette compétence du terrain, comme souligné plus haut (Sanchez Caro, Viné-Vallin, Blanchard, & Janner Raimondi, 2020) pour savoir comment mieux adapter ses méthodes. Dans cette recherche le caractère éémique du terrain est la force de la méthodologie, et d'un point de vue éthique, sans le point de vue des acteurs, complémentaire aux vidéos, les données n'auraient eu qu'une fonction d'indigénisme (Sanchez Caro, 2019), comme nous tâcherons de l'expliquer par la suite. Au fur et à mesure des analyses, des rencontres, j'ai compris qu'une partie du travail de la réflexion éthique du chercheur était d'apprendre à faire avec, c'est-à-dire de construire dans la relation du possible. Apprendre à faire avec les acteurs, pour gagner le droit de faire l'enquête ; faire avec les enfants, en tenant compte de comment établir des relations sans appliquer juste un regard donné, mais à construire dans la relation ; faire avec les pairs, et apprendre à garder la face, à saisir les critiques et essayer de les élaborer par la suite, dire ce que j'ai envie, en justifiant mes « lieux d'énonciation » ; et finalement à faire avec soi-même, dans une réflexivité pour savoir « prendre la distance », faire la part des choses et déconstruire et reconstruire le faire.

D'ailleurs, la question de travailler avec des communautés *indígenas* était source de conflit pour la chercheuse à différents niveaux : au début, car je ne voulais pas être cette chercheuse qui vient décider si ce sont des « pauvres *indígenas* » toujours colonisés ou bien des *indígenas* qui profitent de leur situation de minorité... Plus tard, cette question s'est transformée en question sur ma légitimité à parler des *indígenas*. Je me demande si parfois, mon propre regard ne souhaitait pas voir de l'exotisme, de la différence, de façon fictive, vraiment remarquable. À plusieurs reprises, j'ai lu et relu l'article de Becker (1967) « Whose side are we on ? » pour comprendre où je me plaçais.

Ainsi, échanger constamment avec les parents et les enfants de Bogota renvoie à mon positionnement pour favoriser la participation des interlocuteurs et les échanges, comme un continuum des échanges-restitutions, qui est la base de la méthodologie, dont il est question le chapitre suivant.

Chapitre 2

Les choix des méthodes

« Les situations sociales se font en articulant de multiples perspectives (Mead, 2006), qui entretiennent les unes avec les autres des relations de complémentarité, mais sont presque toujours divergentes et souvent en conflit. Une situation n'est comprise que lorsqu'il est devenu possible de rendre compte de l'ajointement de ces différentes perspectives — qui ne sont pas seulement des points de vue « subjectifs », opposés à des « conditions » ou à des « facteurs » prétendument « objectifs », mais qui sont la même situation restituée depuis plusieurs points de vue. » (Cefaï, 2016, 5)

Ce chapitre se donne pour tâche d'expliquer en quelques pages, un schéma de pensée pour pouvoir restituer comment la logique du choix des méthodes a été faite. La plupart des actions et des choix, qui constituent l'ingénierie de la recherche, sont économiques objectivement sans l'être subjectivement et sans que cela soit le produit d'un calcul économique rationnel. C'est-à-dire qu'il y a une logique dans le choix des méthodes, dans la manière dont la recherche a été faite, mais ces logiques sont le produit d'une contribution méthodologique précédent le terrain, décidée en amont avec la directrice de thèse, en suivant un protocole déjà existant (Draghici, 2019 ; Garnier et al., 2015) et qui semblait « fonctionner ». Néanmoins, le terrain a été source d'adaptations et de modifications des méthodes (Sanchez Caro & Draghici, à paraître). Ce chapitre a pour objectif de présenter la méthodologie et ses évolutions, ou ce que nous appelons l'acquisition d'une compétence du terrain et sur le terrain.

En effet, chaque terrain fonctionne selon un système de préférences, des habitudes qui lui sont propres, mais qui ne sont perceptibles par la chercheuse qu'une fois sur le terrain. C'est le cas pour cette recherche où, à force d'utiliser un protocole « général », les méthodes, au lieu de devenir source d'information, sont devenues source de méfiance et de refus d'information (Sanchez Caro & Draghici, à paraître). Il est évident qu'une connaissance du terrain et des acteurs est indispensable pour composer une logique de méthodes de recherche. C'est un des premiers apprentissages de cette recherche lors du terrain : l'importance d'acquérir une compétence du terrain (Sanchez Caro, Viné-Vallin, Blanchard & Janner Raimondi, 2020) dans le sens d'une reconnaissance des espaces vécus par les acteurs, en lien avec l'envie de la chercheuse de se mettre en question et de mettre en question constamment le sens des actions. La méthodologie est devenue un constant processus de réflexion et d'adaptation, comme nous tâcherons de le présenter par la suite en trois sections : la méthodologie du départ, ce qui nous a questionnée une fois sur le terrain, et la méthodologie finale, celle conservée pour les analyses.

Méthodologie du départ : Les économies de la thèse

Le protocole de recherche de départ a été repris de la recherche sur les modes d'accueil des jeunes enfants en région parisienne réalisée par le Laboratoire Experice en 2013-2014, explicité dans l'ouvrage de retour de recherche publié par Pascale Garnier, Sylvie Rayna, Gilles Brougère et Pablo Rupin (2015). Comme souligné dans le livre, le protocole est construit à partir d'une « approche mosaïque » (Clark, 2016) pour croiser les regards des parents, des professionnelles et des enfants (Garnier et al., 2015). Cette méthodologie peut se résumer à trois moments : une observation générale des lieux suivie par des observations des déroulés des journées avec des enfants cibles, des entretiens ayant comme support différents montages vidéos, réalisés avec les professionnelles d'abord et ensuite avec les parents des enfants cibles, et une proposition de « co-production » des données en donnant des appareils photos aux enfants en leur proposant de prendre en photo, ce qui leur plaît ou les intéresse dans leur lieu d'accueil.

Une première adaptation a été faite avant le départ : il paraissait important de démarrer le terrain par des observations des différents établissements (jardin, préscolaire, accueil familial, etc.), pour comprendre ce qui existait comme mode d'accueil et leurs différents fonctionnements, étant donné la diversité des modes de garde et les « inconnus » du terrain. En d'autres mots, il a été souhaitable de démarrer les terrains par l'acquisition d'une compétence du terrain. Cela revenait à combiner trois méthodes l'observation directe et ciblée, les entretiens avec les fonctionnaires de la ville et l'Etat, les professionnelles et les parents, et l'entretien avec les enfants en mode « visite guidée » comme elle a été appelée dans la recherche de Carmen Draghici (2019).

Premiers terrains, réajustement

Trois modifications ont été faites suite aux rencontres avec le terrain. La première adaptation est l'utilisation de l'observation générale, puisqu'elle devait se dérouler les premiers jours sans filmage, mais très rapidement, l'intérêt de croiser les regards est devenu évident. C'est-à-dire d'avoir une observation vidéo constante, et de l'ensemble de la salle et des observations participantes ou bien ciblées à côté. Cette méthode était possible grâce aux petites caméras, des Mobius, utilisées pour faire la recherche : leur format sportif de petite taille pouvait s'installer très rapidement dans la salle ou bien se porter à la main, sans que la présence de la caméra soit trop importante.

Lors des premières rencontres avec les établissements, nous avons constaté le besoin de premières adaptations dans la visite guidée, étant donné le fait de ne choisir que quelques enfants et le rapport aux appareils photos, soulignée par une des professionnelles du jardin Jairo Anibal lors de l'enquête du grand terrain. Ce qui nous a amené à proposer à la place de la visite guidée un moment de « prise des caméras par les enfants » où l'activité de la journée s'est transformée en activité de prise de photos et de vidéos par les enfants à leur gré. Dans le cas de CasaA, la méthode

a été adaptée *in situ*, avec les enfants qui le souhaitaient, mais seuls deux enfants avaient vraiment envie de le faire. Cela n'a duré qu'une quinzaine de minutes car les professionnelles étaient « très dérangées » par le fait de donner les appareils aux enfants. Dans le cas de CasaB et CasaC seuls les enfants cibles ont profité de la prise de photos, étant donné que les professionnelles « ne voulaient pas les appareils dans la salle » ou bien elles « avaient compris que c'était en dehors de la salle » (Entretien PPE, CasaC). Dans le cas de Dorali et Akemy, seule la première a voulu faire le tour du jardin, elle avait la liberté de le faire et elle a vraiment profité du fait de faire autre chose et de parler avec la chercheuse. Akemy n'a pas voulu se servir de la caméra, en revanche deux enfants de la salle se sont amusés à prendre des photos de leurs copains.

Un deuxième moment de mise en question de la méthodologie, a eu lieu après les échanges avec les leaders de CasaC et CasaD³⁶ et lors d'une *charla* avec Taita Mario, où l'importance de comprendre comment ces CPI étaient perçues par la communauté s'est présentée comme primordiale, ou en tout cas, intéressante pour les leaders, afin de « pouvoir comprendre ». Ainsi, et pour la rendre plus en accord avec « les envies » des acteurs, il a été décidé d'ajouter un cinquième moment inspiré par des échanges avec Sylvie Rayna et Agnès Desfossés (voir Annexe 1, page 285) qui privilégiaient un retour aux communautés, et un possible « gain » pour les leaders. Ainsi, la recherche se présentait (voir Annexe 2) comme un travail de terrain en cinq moments :

- **Observation participative pendant six jours**
 - *Observation compétence de terrain* : une observation classique pendant deux jours, suivie d'une observation générale de quatre jours de l'ensemble de l'espace
 - *Expériences individuelles* : une observation ciblée avec trois-quatre enfants pendant une journée entière
- **Entretien « Parlons et marchons »** : une méthode qui « donne les caméras aux enfants » ciblés pour une séance de prise de photo/vidéo faites par eux-mêmes, en parlant sur leur mode d'accueil, tout en enregistrant les enfants
- **Expériences professionnelles** : un échange avec l'équipe professionnelle, en regardant le montage vidéo fait à partir des observations générales
- **Expériences familiales** : entretien avec les parents en regardant le montage vidéo fait à partir des observations de leurs enfants
- **La méthode Agnès** : Exposition de photos et de vidéos de l'établissement à la communauté, en proposant des échanges à la suite de la visite de l'exposition.

³⁶ CasaD a fait partie des terrains, mais ils n'ont pas souhaité que la recherche se poursuive, et ont demandé de ne pas inclure leurs données dans la recherche.

Faire le deuil des données, ou du besoin de faire la thèse

Arrêter de faire le terrain a été un des moments le plus difficile, car il semblait y avoir encore des « non-dits », des faits non-approfondis, des sujets à creuser, des envies aussi de faire un retour sur les CPI du début de la recherche pour en savoir plus sur différents aspects. Néanmoins, la contrainte de temps de la thèse et des raisons personnelles, nous ont amené à conclure le terrain. Cela ne signifie pas que la quantité de données recueillies soit inintéressante, tout au contraire, mais il y avait un problème de cadrage : le défi de comprendre la situation est devenu une volonté de rencontrer plusieurs établissements et modes d'accueil, au risque de ne pas développer certaines questions. Mais comme le doctorat s'avère être aussi le moment d'apprendre à devenir chercheuse, un autre apprentissage est de faire le deuil d'une accumulation des données, et de recadrer un terrain qui puisse produire une thèse.

Qui dit cadrage, dit réduire et trouver ce qui est à questionner et comment apporter des réponses. Le premier deuil était d'abandonner le grand terrain dans sa totalité et de ne le penser que comme une possibilité de comprendre le champ d'offre, comme nous l'avons montré précédemment. Le deuxième deuil était de comprendre ce que les données apportaient et comment les faire travailler ensemble ; une méthodologie qui ne se fait pas par les méthodes elles-mêmes, mais par les critères d'analyse, en déterminant ce qui est à problématiser et quelles données seront utiles pour le faire.

Observations générales et ciblées en continu

Dans chaque CPI, nous avons donc commencé par deux jours nommés « d'observation générale » pour mieux comprendre l'organisation de la journée, la relation des professionnelles et la vie collective. Par la suite, un dispositif d'observation ciblée était mis en place avec l'accord des parents, des professionnelles et des enfants. Plus en détail, cela consistait à placer une caméra en observation générale et une deuxième caméra de type sportif qui restait avec la chercheuse qui suivait un enfant « choisi », soit par les professionnelles soit par la chercheuse ; ou bien imposé par les directives ou par le fait d'être le seul enfant avec une autorisation parentale. En moyenne, quatre enfants ont été suivis par établissement, mais le fait d'avoir toujours une caméra en observation générale a permis aussi, lors des analyses, d'étendre les possibilités d'observation des acteurs. Le fait d'avoir plusieurs caméras qui enregistraient en même temps a permis de voir la même action de différents points de vue, mais aussi de trouver des actions qu'Albert Piette (1996) appelle des détails « mineurs », qui se passaient juste derrière la scène principale et qui apportent des données à l'analyse. Par exemple, lors des analyses des vidéos, et le caractère itératif rendu possible par le support, nous avons remarqué que ces moments qualifiés de « morts » car il n'y avait pas d'action proprement dite de la part de l'enfant ciblé, cachaient des actions des autres enfants. Des actions inaperçues, voire

« inobservées », qui rendent compte des « expériences significatives », pour reprendre le terme des fonctionnaires publiques de la ville et des professionnelles de la petite enfance, comme il sera proposé dans la troisième partie de la thèse par l'analyse de ces moments dits « morts ».

Les entretiens avec les professionnelles

Suite aux observations, des montages vidéo de dix minutes ont été réalisés, en suivant à chaque fois le déroulement de chaque établissement selon les moments identifiés comme clés dans les routines du quotidien (les repas, les activités, etc.). Ces vidéos ont servi, en premier lieu, de support pour les entretiens d'élicitation avec les professionnelles. Il a été remarqué que ces images aidaient à la construction du sens de leurs pratiques, et leur permettaient aussi de mieux comprendre l'objectif de la recherche. Il faut souligner que cela n'a pas été le cas dans tous les CPI, notamment à CasaA. Un air de suspicion, de doute, de « méconnaissance *indígena* » (Arango Ochoa & Sanchez Gutiérrez, 1989, 75), si le mot est permis, de méfiance, se percevait encore dans l'ambiance. Une naïve confiance dans la méthode et l'espoir subjectif que les méthodes visuelles serviraient pour l'explicitation des actions, et l'ouverture au dialogue, n'ont pas permis une réflexion davantage poussée sur les méthodes visuelles et la relation avec les communautés *indígenas*, dont il était question. Cette situation a pour origine une naïveté de la chercheuse, à savoir une « application » de méthodes non adaptées par ignorance des spécificités du terrain. Deux faits sont à souligner : elles ne participaient pas volontairement à la recherche et cela leur avait été imposé par la fondation privée où CasaA est hébergée. Nous n'avions pas au départ cette information, nous l'avons obtenue lors des entretiens, ainsi que le fait que cela était une situation récurrente lors des recherches auprès des communautés autochtones (Correa, 2010). En effet, ces communautés sont souvent étudiées en Colombie, et pour celles-ci, la restitution, en tout cas dans le premier terrain, est comprise comme « un mensonge », comme me l'a expliqué une des professionnelles de CasaA : « nous avons l'habitude qu'on nous promette des choses et une fois que la recherche est finie, on n'entend plus, on ne sait plus... (Silence). Un jour, on se voit à la télé » (Entretien PI, CasaA). Ces propos ont ouvert une porte de réflexion sur la manière de conduire cette recherche par la suite et d'entretenir les relations avec les *indígenas*.

Certes, cela pose des questions sur le répertoire de pratiques (Rogoff, 2016) des acteurs face à ces technologies, surtout des questions d'ordre éthique dans la manière dont la chercheuse apprivoise le terrain et les échanges avec les acteurs. Pour Bunster (1977) les outils visuels sont à utiliser avec prudence, car ils peuvent se révéler inappropriés selon les habitudes des acteurs. Ici, au-delà des outils visuels, il y a une question éthique qui mériterait une réflexion approfondie sur les relations entre chercheurs et *communautés indígenas*. Les autorisations des parents pour filmer leurs enfants étaient données, mais la signature n'est pas une garantie de l'accord et de la compréhension de ce qui va se passer, voire du consentement à la recherche (Correa, 2010). Autrement dit, le travail

avec les communautés *indígenas* doit être réalisé avec tous les acteurs en général (voir chapitre précédent) : l'accord véritable devrait venir de la communauté, des professionnelles, des parents et des enfants, bien plus que du simple formulaire d'autorisation signé.

Ces entretiens d'élicitation ont permis aux acteurs de revenir sur leurs propres pratiques par des commentaires sur les images, ou bien pour rappeler une situation et justifier leurs actions ; un « historique » méconnu de la chercheuse, ou bien pour revenir sur une situation qu'elle n'avait pas saisie de la même manière au moment de l'action. Ces moments ont été très riches d'échanges, car les professionnelles entraînent dans une démarche de réflexivité sur leur propre agir, non pas dans le jugement, mais vraiment dans la prise de conscience. Un échange qui n'a pas eu la même intensité ou la même profondeur lors des entretiens réalisés au sein des établissements du grand terrain. Un de ces exemples sera mis en perspective dans la troisième partie pour parler des moments morts avec des professionnelles qui demandaient à revoir plusieurs fois pour juste « revoir ce qu'ils font » ou bien pour expliquer à la chercheuse des actions passées inaperçues qui portent en elles-mêmes un « suivi pédagogique » que les professionnelles « remplissent » avec leurs paroles, une expérience réitérative, mais qui, pour elles, représente une évolution qui a démarré bien avant les observations de cette recherche, au point d'affirmer : « mais c'est bien de le voir dans la caméra, on peut bien comprendre », comme nous l'a signalé PI1 à CasaA lors des entretiens.

Les entretiens avec les parents

Dans la recherche à Bogota, un montage vidéo a été réalisé pour chaque famille des enfants filmés. Il a été réfléchi comme un outil méthodologique pour favoriser l'échange, dans le sens d'un entretien de retour (Caldarola, 1985) ou entretien d'explicitation avec des images (Collier & Collier, 1986 ; Harper, 2012). Cependant, cet outil n'a jamais été nommé comme tel, mais comme un autre outil de recherche dans la mosaïque de méthodes utilisées. Dans le grand terrain, il a été constaté que le montage vidéo servait d'appât pour recruter les familles. Les parents étaient motivés pour donner leur accord de participation à la recherche par la possibilité de visionner des montages de la journée de leur enfant. En pratique, la vidéo-observation ciblée servait de matériel visuel par la suite pour réaliser un court montage nommé « Une journée avec... ». Pour les parents, ces vidéos sont comprises rapidement comme une forme de restitution visuelle sur ce qui se passe dans les lieux d'accueil de leurs enfants, qu'ils ne voyaient pas dans d'autres circonstances.

Dans l'ingénierie de la méthode, un guide d'entretien a été conçu auparavant pour faire l'économie du temps lors des terrains de pré-enquête. Ce guide comportait, globalement, trois thématiques : leur choix du mode d'accueil, leur avis sur l'éducation qu'un enfant devrait recevoir, leur réaction aux images, et enfin, leur place de parents face à leurs enfants, mais aussi face au mode d'accueil choisi. À la suite des premiers entretiens avec les parents, il a été compris l'effet de « petite fenêtre » de la vidéo (Garnier, 2015b) vers le quotidien de leurs enfants (Sanchez Caro & Draghici,

à paraître). Ce qui est devenu la première question de l'entretien par la suite : comprendre avant de visionner ce que les parents attendaient de voir dans la vidéo. Néanmoins, la méthode ne fonctionnait pas de la même manière dans les CPI ; parfois il y avait une vraie difficulté à observer son enfant dans la vidéo, soit à cause de croyances propres (l'image qui aurait prise « une partie de l'enfant », comme nous a expliqué une maman à CasaA) soit à cause de ce que Garnier (2017), en suivant Mondzain (2003) appelle les « régimes de visibilité ». De fait, ces images peuvent donner une idée de ce qui se passe pour leurs enfants dans les CPI, mais en même temps, cela peut être déstabilisant car contradictoire avec leurs attentes.

Cette pratique de restitution visuelle n'a pas été perçue de la même manière dans tous les terrains. Pour les parents des enfants d'une des CPI, nous avons constaté que la vidéo était un obstacle plutôt qu'un facilitateur d'échange. Comme nous l'avons souligné pour les cas des professionnelles *indígenas*, les outils visuels sont à utiliser avec prudence et en tenant compte des habitudes des acteurs.

La valeur de la multiméthode : le besoin de catégoriser

Comme dit auparavant, le caractère émiq (Monceau, Dufournet Coestier, & Spagnol, 2017 ; Monceau & Soulière, 2017 ; Olivier de Sardan, 2000) du terrain tient à la force de la méthodologie. C'est ainsi que les entretiens, quand ils ont eu lieu, sont très importants pour l'analyse des données, ce qui relève d'une méthodologie à multiples méthodes : les notes de terrain et les observations, les entretiens d'élicitation et les *charlas*.

Les Notes de terrain, les observations

Les données analysées dans cette thèse partent des observations-vidéo réalisées in situ et visionnées par la suite, ce qui amène à parler de la possibilité réitérative des vidéo-observations, ou de la possibilité pour la chercheuse de revenir sur les vidéos à plusieurs reprises et de démultiplier ses regards (Tobin, 1988). Une action sera analysée, si possible, en tenant compte des différentes vidéos sur la même action et les notes prises lors du terrain, si le cas le permet. Ces deux méthodes seront différenciées au long de la thèse par leur mise en place et leur caractère descriptif.

Les entretiens post-terrain, la parole des acteurs

Le point de départ des analyses a été réalisé à partir des données recueillies lors des entretiens avec les professionnelles, les parents ou les autres acteurs, deux fonctionnaires, une de la SDIS et l'autre de l'ICBF, ainsi que des échanges qui ont eu lieu avec les professionnelles académiques de l'observatoire de prime enfance à Bogota, ou bien lors des dialogues avec *Taita* Nacimbo et *Taita* Mario. *Taita* Nacimbo est un ancien de la communauté Muisca à Bogota ; il est perçu par les

fonctionnaires de la SDIS comme celui qui « gère » la communication avec les communautés *indígenas* de la ville, « *un taita des taitas* » comme cela nous a été suggéré. Son rôle comme celui du *Taita Mario*, communauté CasaC, est très important dans cette thèse, car ils nous ont permis de recueillir des propos « externes/internes » des *cabildos indígenas* à Bogota. Ces données peuvent aussi venir compléter les observations, ou vice-versa, pour rendre compte de la situation à partir des différents voix ou regards. Ces données seront incluses dans les analyses en forme de citation avec une référence à l'entretien et à la personne qui parle.

Les charlas ou les « aides » analyseurs

En suivant l'idée de Monceau et Soulière (2017), « faire la recherche avec » signifie reconnaître et mettre en lumière les ressources critiques et stratégiques de sujets ordinairement considérés comme vulnérables, nous a amené à inclure dans nos méthodologies, les *charlas*, propres aux manières de faire au sein des communautés. Le terme a été inspiré des *platicas* utilisé par Saavedra et Perez (2018), pour définir ces « conversations mondaines » et échanges qui produisent de savoirs (Anzaldúa, 2000). Pour Saavedra et Perez les *platicas* revient à se centrer sur « la théorisation qui se passe à la table de la cuisine, autour d'un café, et dans les rencontres entre les gens » (Saavedra et Pérez, 2018) comme une manière de saisir les savoirs des acteurs.

Lors des visionnages des vidéos, certaines discussions sont réalisées *in situ* et entre les adultes, la plupart du temps, en privilégiant une sorte de dialogue entre les acteurs. Ce ne sont pas tout à fait de simples dialogues de terrain, mais ce sont des moments d'échanges pour construire une pensée, un point de vue autour d'un sujet, qui sont tenus la plupart du temps lors de la présence des *Taitas*. *Taita Mario* et *Taita Nacimbo* ont expliqué que cette manière de discuter était « propre à la construction des savoirs des communautés » (Entretien *Taita Nacimbo* et *Taita Mario*). Ces dialogues seront appelés par la suite des *charlas*, pour marquer leur caractère dialogique et en quelque sorte « informel », où chaque personne prend la parole et présente son point de vue, sans qu'il soit une réponse ou une contestation des propos d'autrui.

C'est sur la base de cette pluralité des méthodes qu'ont été constitués progressivement les corpus des données réunis ici, soit qu'ils proviennent des extraits du journal de terrain, des transcriptions des *charlas* ou des entretiens avec les acteurs, soit encore qu'ils proviennent des conversations informelles ou formelles avec les académiques et les fonctionnaires de la ville de Bogota, ou bien encore par la description des observations vidéo. L'objectif était non pas de trouver un équilibre dans la prise de paroles ou dans les méthodes, mais d'apporter ces différents regards recueillis lors des voyages à Bogota pour comprendre la coexistence des discours et les visions du monde et, en particulier, autour des modalités d'accueil des jeunes enfants.

Chapitre 3

Les terrains et leurs particularités : trouver le fil conducteur

Ainsi, la question qui se pose est celle de comment construire un corpus de données et, plus précisément, comment choisir un corpus au sein du grand terrain ? Ce qui signifie établir une ingénierie de la recherche en répondant au pourquoi (méthodologie) du comment (méthodes) (chapitre précédent), sans oublier d'explicitier les lieux de la situation en question, les terrains. Ce chapitre se donne pour tâche d'expliquer en quelques pages, la découverte et les choix des terrains, en montrant les limites et les choix faits qui permettent une épistémologie, une production de savoirs ou, en tout cas, un écrit qui est la thèse.

La découverte des CPI

Lors de notre terrain, nous avons travaillé avec différents CPI et, initialement, le contact avec les CPI a été très difficile à réaliser, comme nous l'avons souligné précédemment. En effet, le simple fait de rentrer en contact avec les CPI était déjà teinté de la conjoncture politique particulière de cette « modalité » d'accueil pour les jeunes enfants. Nous avons voulu trouver les informations en ligne, mais elles n'étaient jamais pertinentes. Ensuite, quand nous avons décidé de rentrer en contact direct avec les CPI, nous avons été arrêtée par un fonctionnaire de la SDIS, qui nous aidait à ce moment pour enquêter sur une autre modalité d'accueil. Elle nous a expliqué que le mieux était de contacter Mme Maya³⁷ qui, à ce moment-là, assurait le lien entre les différents CPI et la SDIS.

Nous avons procédé ainsi : nous avons trouvé les coordonnées de Mme Maya et nous avons pris rendez-vous avec elle au sein de la SDIS, à Bogota. Lors de la réunion, elle nous a expliqué que le nombre de demandes qu'elle recevait par jour était très important, et donc qu'il nous faudrait bien expliquer la particularité de cette recherche. Nous avons mis l'accent sur l'appréhension de différentes modes d'accueil et pas uniquement les CPI. Par rapport à cette démarche, Mme Maya a indiqué l'importance, pour elle, dans le sens où nous pourrions montrer les points forts des CPI, mais elle nous a aussi expliqué « comment se font les choses avec les communautés » (Entretien SDIS). Elle a été très claire en nous disant que toute recherche devait apporter quelque chose aux communautés pour qu'ils décident de participer, autrement cela revient « aux mêmes habitudes de toujours » (Entretien, SDIS). Elle a souligné aussi que le plus important n'était pas vraiment les permis accordés par la SDIS, obligatoires pour le coup, mais surtout l'accord des *cabildos*, les communautés et leurs gouvernances politiques. Pour cette raison, nous avons décidé avec Mme

³⁷ Les vrais noms ne sont pas mentionnés ou changés par respect de l'anonymat.

Maya, de repenser notre recherche et ce qu'elle pouvait apporter aux communautés. De son côté, elle commençait à parler de notre recherche aux communautés et, si elle voyait l'intérêt, elle nous proposait une réunion d'information avec chaque communauté pour présenter le projet de recherche. La question de la « rétribution », nommée ainsi par Mme Maya, s'est nettement posée à la chercheuse (Draghici & Sanchez, à paraître).

À ce moment du terrain, nous avons décidé de répondre à cet appel et nous avons essayé de trouver un retour pour les acteurs à intégrer dans le protocole de recherche que nous proposons. Nous avons ainsi proposé à Mme Maya que la rétribution pourrait s'établir selon les désirs des communautés et leurs propres questions. Nous avons proposé de rendre le matériel enregistré aux communautés, si tous les acteurs enregistrés étaient d'accord. Nous avons obtenu l'accord de Mme Maya pour présenter notre projet auprès des communautés. Mais paradoxalement, quand nous sommes arrivées à la réunion, il n'y avait pas les représentants des communautés, mais les coordinatrices de CPI de la SDIS. Pour elles, la faisabilité de la recherche portait sur les horaires et les temps, car cela se traduisait par leur présence *in situ* pour accompagner la chercheuse. Après cette réunion, deux points étaient devenus très clairs pour nous : travailler avec le CPI nous demandait de mieux nous renseigner sur les pratiques de prise de contact avec les *Cabildos* de chaque communauté ; un savoir-faire dont nous avons compris qu'il nous manquait. Deuxièmement, nous avons saisi les différents niveaux de hiérarchies « implicites » et propres aux CPI : le lien avec la SDIS, certes important, nous permettait de voir une fragilité en quelque sorte. Une espèce de voile posé par la SDIS pour valoriser et « montrer » les CPI qu'elle a instituées par un label SDIS, une reconnaissance d'institution (Douglas, 2004), masquait en fait un système qui fonctionnait d'une manière très autonome.

Avant de continuer, nous nous arrêtons quelques instants pour mieux clarifier nos propos. Il faut souligner que pendant que nous attendions la réponse de Mme Maya pour la réunion, nous avons décidé d'approcher une des CPI directement. Cet établissement est localisé à proximité de quelques-unes des familles d'*Ambito Familiar*, que nous avons suivies à Kennedy. Un jour, nous avons sonné à la porte, demandé à parler à la directrice, nous lui avons expliqué que nous étions déjà en contact avec Mme Maya pour faire une recherche avec les CPI et que nous travaillons dans le quartier et avons profité le jour même pour nous présenter directement. La directrice nous a accueillis immédiatement. Elle nous a expliqué qu'elle avait entendu parler de la recherche de « Paris » et qu'elle voulait en savoir davantage. Nous avons profité de cette rencontre pour lui présenter la recherche et le protocole de terrain. Nous avons fait un premier tour de l'établissement et nous avons parlé de possibles dates pour réaliser l'enquête.

Un autre exemple, CasaC a aussi été proposée par Mme Maya lors de notre première rencontre comme une CPI qui fonctionne par, pour et avec la communauté. Elle a souligné la difficulté du contact comme étant très politisé, car il faut savoir que leur *Cabildo* à Bogota dépend

directement du *Cabildo* principal, dans une autre région du pays. Nous avons reçu le contact de *Taita* Mario, responsable à l'époque du *Cabildo* pour prendre contact avec lui quand Mme Maya l'estimerait pertinent. Cette fois-ci, nous avons décidé d'attendre et de nous focaliser sur CasaB et d'apprendre avec eux comment faire les liens, comment approcher les communautés. Et c'est ainsi qu'un jour nous avons rencontré *Taita* Mario, qui est venu passer un moment avec les enfants à CasaB et qui voulait nous rencontrer et discuter de la recherche. Il est arrivé avec ces instruments, il a passé du temps avec les enfants durant notre présence, il a joué des instruments et il a appris des chansons de leur communauté aux enfants. Juste avant son départ, il nous a dit qu'il avait entendu parler de nous, il s'est présenté et nous a donné ses coordonnées pour que nous fixions des dates pour visiter CasaC.

Nous avons pris contact avec lui, et il nous a donné son accord pour participer à la recherche, sous réserve de fixer les dates avec la coordinatrice, car c'était « elle qui connaissait bien le planning des recherches ». Nous avons compris que cette CPI est l'une des plus anciennes et une des plus étudiées, un peu comme le phare de la politique des CPI. C'est en effet à partir de leurs pratiques que le projet d'éducation *indígena* à Bogota a été présenté et rédigé, suite à une recherche en sociologie (Molina & Diaz, 2011).

Le cas de la CasaC montre comment le système des CPI, qui se veut être innovateur et inscrit dans une politique de la ville lancée par la SDIS depuis 10 ans, a son propre histoire du côté des discours des communautés *indígenas*. D'ailleurs, en lisant les quelques mémoires de licences et travaux de recherches réalisés sur les CPI avant les années 2000, nous avons constaté qu'il existait déjà comme des projets communautaires et de quartier, mais qu'ils ont été en quelque sorte mis en avant par la SDIS en « échange d'un soutien économique » (Entretien SDIS). Mais comme le personnel de la SDIS nous l'a indiqué, ce sont des « situations où tout le monde gagne » (Entretien SDIS). En attendant la réponse de la coordinatrice de CasaC, quand nous sommes arrivées pour faire le terrain, la CasaC n'avait plus d'espace propre. Elle avait été placée dans une salle d'un jardin d'enfants de la ville en attendant que la SDIS leur « rende sa nouvelle maison » (Entretien *Taita* Mario, CasaC). Nous avons décidé de poursuivre le terrain, mais il apparaît nettement dans le matériel recueilli que les enfants et les professionnelles n'étaient pas « chez eux ».

En présentant maintenant les trois CPI sur lesquels a porté la recherche, ainsi que les cas de Dorali et d'Akemy, deux enfants *indígenas* accueillis en CDI, dans une salle conventionnelle pour enfants de 2-3 ans, nous tâcherons d'expliquer les raisons des choix de ces terrains et leur contexte, pour montrer comment ces terrains se lient et comment leurs récits sont proposés dans la thèse.

Cette présentation des terrains a pour objectif de montrer le caractère « en chantier » des CPI, sous l'étiquette donnée par la ville et les entités de contrôle. Ce sont justement des établissements intéressants à étudier car ces CPI se trouvent dans le processus

d'institutionnalisation de ce qu'elles sont et devraient être ; elles sont dans les imbrications et les négociations de construire ce qui est un CPI, par les pratiques, par les relations aux enfants, aux autres adultes, parents et professionnelles. Le cas de Dorali et Akemy servent à montrer d'où vient l'idée de créer un espace propre aux enfants *indígenas* de la ville, de questionner l'idée d'un accueil qui ne se réduit pas aux appartenances ethniques, comme cela sera développé dans la deuxième partie de la thèse.

CasaA : entre projet de fondation et « deuxième maison »

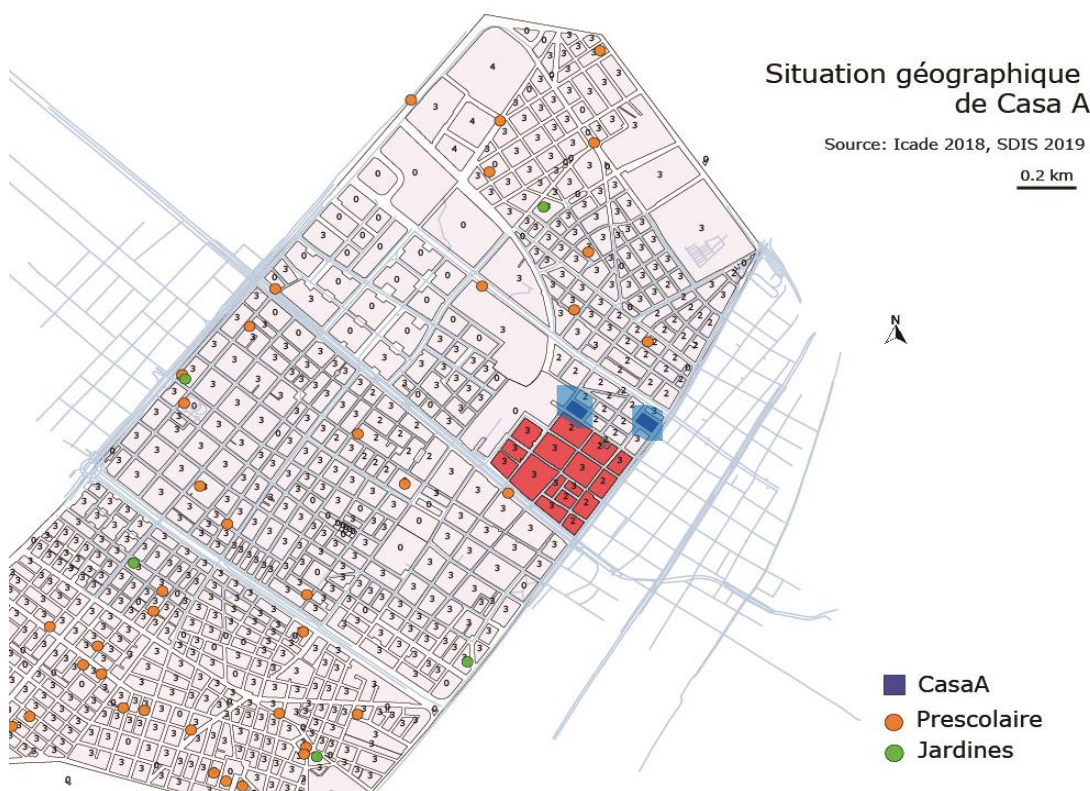
CasaA appartient à une communauté *indígena*, arrivée à la ville suite à un déplacement forcé, mais aussi à la recherche de nouveaux modes de vie. Elle est une communauté reconnue dans les études anthropologiques et par elle-même comme nomade, avec une tendance à aller dans les villes, à rester quelques mois et à repartir dans ses territoires. Il est difficile de trancher entre les récits de ceux qui sont à la ville « de leur plein gré » et les récits de ceux qui sont « *desplazados* » déplacés par la violence.

C'était la première CPI accessible pour la thèse. Le terrain a démarré par une conversation avec une fonctionnaire de la ville qui expliquait plus en détail, les « divisions » et catégorisation des modalités de la ville. Dans ses propos, elle avait du mal à élaborer une définition des « modalités non conventionnelles » sans revenir à l'ancienne dénomination *comunitaria*, voire les qualifiant simplement comme « les organisations propres aux habitants ». Parmi ces organisations, elle revenait souvent aux « besoins de les reconnaître, notamment pour les *indígenas* ici à Bogota » (Entretien ICBF, 2015). Cette phrase a servi de levier pour lui demander l'autorisation d'accéder aux différents modes d'accueil avec lesquelles elle était en contact. Trois semaines plus tard, un appel téléphonique à caractère « institutionnel » a eu lieu de la part de cette fonctionnaire pour autoriser l'accès : « Bonjour Carmen, je vous ai trouvé un terrain avec des *indígenas*. Ce n'est pas un CPI de la ville, mais il y a des enfants *indígenas*. Juste, il faut me dire toute suite si cela vous intéresse, car il y a des problèmes de sécurité, vous comprenez ? L'accès, c'est à vous de le faire, mais vous ne pouvez pas rester plus d'une semaine, on n'en prend pas la responsabilité ». Plusieurs choses sont à retenir de ces quelques propos d'une fonctionnaire de la ville. D'une part, sa justification sur un établissement « qui n'est pas CPI, mais il y a des *indígenas* », posait les premières questions sur la catégorisation des modalités, et notamment les décalages entre les discours des fonctionnaires administratifs et les « réalités » du terrain. D'autre part, le ton institutionnel de son appel et son besoin de confirmation pour « autoriser l'accès » signifiait non pas négocier avec les acteurs, mais qu'il était imposé par les fonctionnaires administratifs. Comment gérer l'entrée sur ce terrain dans ces conditions ? Enfin, cachée derrière une question de « sécurité » non prise en charge par la ville, il y avait l'imposition autoritaire de la durée du terrain : une semaine. Est-il possible de faire une enquête, d'appliquer des méthodes en une semaine ? Quel impact cela peut-il avoir sur le recueil

des données ? Sur les acteurs ? Sur les relations ? Comment supposer une quelconque « compétence de terrain » pour les analyses *a posteriori* ?

Situation géographique

La situation géographique de cette CPI se situe dans un quartier de Bogota reconnu par les commerces de drogues, la prostitution et les différents commerces illégaux (Voir carte 3). C'est une des zones de la ville où il y a des zones géographiques et socio-économiques catégorisées au niveau 0³⁸, c'est-à-dire non classifiées, faute de données, et à cause des conditions de vie très difficiles. Les familles qui fréquentent la CPI habitent toutes ensemble dans un hôtel à la journée à quelques minutes à pied de CasaA, payé à la nuit, et qui peuvent s'assimiler aux « marchands de sommeil » ou les hôtels d'accueil à Saint-Denis en France. Difficile de savoir combien de familles y habitent, et leur composition, comme il sera plus précisément décrit avec le cas de Dorali. Les parents interviewés étaient toujours en compagnie d'une des professionnelles qui faisaient office à la fois de traductrice et de porte-parole, ce qui serait, selon *Taita* Nacimbo, une manière de fonctionner typique de la communauté.



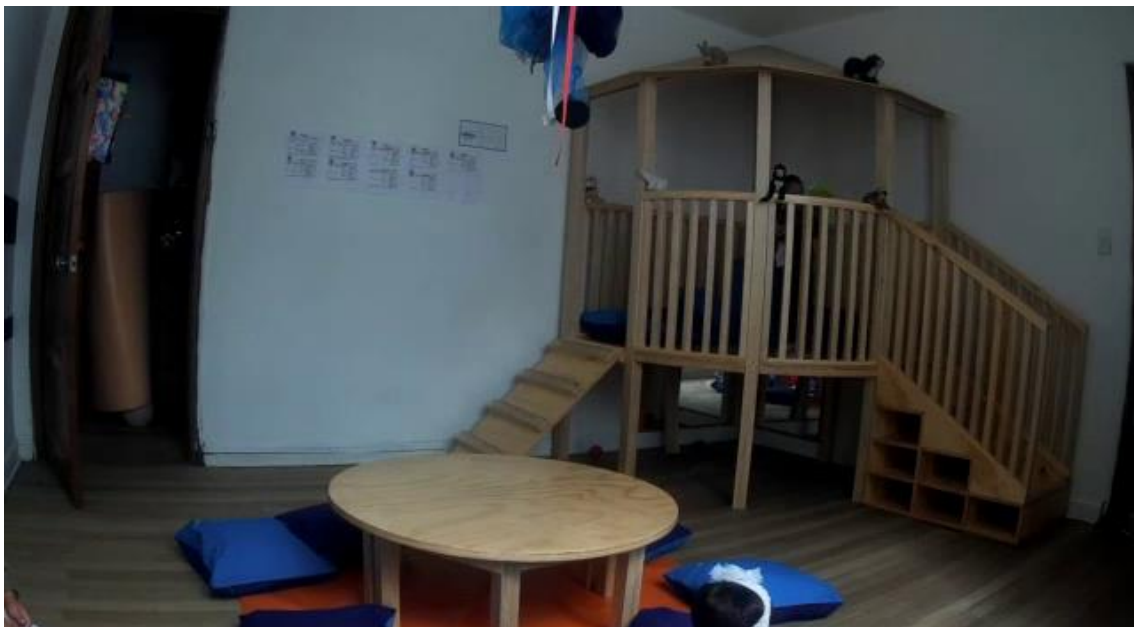
Carte 3 : Situation géographique de CasaA (2019). Création propre à partir des données de SDIS et ICADE. Réalisée avec les logiciels QGis, Magrit, et illustrateur.

³⁸ Les *estratos* font référence à la classification des territoires géographiques et socio-économiques, qui va de 0, sans classification jusqu'à 6, le niveau socio-économique supérieur.

Composition des salles, des espaces

CasaA existe depuis 2014 à l'intérieur d'un CDI géré par une fondation privée qui est présentée par la directrice comme un organisme qui « profite des conditions sociales des familles pour créer des espaces éducatifs bilingues » (entretien directrice, CasaA). Comme cela a été dit auparavant, CasaA est implantée dans un quartier à multiples problématiques sociales, avec une population composée de personnes en situation illégale ou bien en déplacement forcé. Selon la directrice, sont accueillis au total « 270 enfants dans le CDI, dont 20% sont des enfants *indígenas*, et 25% vénézuéliens ; dans la CPI, il y a en moyenne 20 enfants, mais on ne sait jamais... » (Entretien directrice, CasaA). Ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'en général, en tout cas lors des observations, nous avons rencontré près de 15-20 enfants, mais leur présence était très fluctuante : certains enfants n'ont été rencontrés qu'une ou deux fois durant notre présence de deux semaines.

Le projet de création de la CPI part d'un objectif général tracé par la fondation de « développer des actions de protection des traditions et us et coutumes des communautés *indígenas* de CasaA présents dans la ville de Bogota » (Entretien directrice, CasaA). C'est ce qui est représenté, selon la directrice et le corps administratif, par l'apparence physique de la salle, où se trouve une *maloca indígena*, conçue par un artiste selon « ce qui est important pour eux [les *indígenas*] » (inscription au mur à côté de la *maloca*).



Photos 13 : prise de photo de la salle CasaA.

CasaA se trouve dans un ancien hôtel ou une grande maison au centre de la ville. Elle est composée d'une grande pièce de 35m², d'un espace de rangement, ou annexe, de 2m² et d'une petite salle d'eau pour laver les mains aux enfants, sans aller aux toilettes partagés avec tout l'étage (Photo 13).

Dans la salle centrale il y a la *maloca*, quatre tables pour enfant et une vingtaine de chaises pour enfant en plastique vert, empilées la plupart du temps, et utilisées « selon les besoins et les moments de la journée » ; deux chaises rimax, en plastique blanc, et une grande table « pour le service », comme nous a expliqué une des professionnelles. Tout le matériel pédagogique pour les enfants est rangé dans l'annexe et sorti, si besoin, par les professionnelles.

Lors de notre arrivée, nous avons rencontré deux professionnelles *indígenas* (PI), chargées de CasaA à l'intérieur du CDI. PI1 n'a pas de formation dans le domaine de la petite enfance, mais travaille avec la fondation depuis le début. Elle est chargée de la gestion de la salle, des enfants et des professionnelles, et fait le lien avec la communauté, du fait « qu'elle parle couramment espagnol » (entretien directrice, CasaA). Elle est toujours habillée en « tenue professionnelle », une tunique et un pantalon marron ou noir, comme « ceux portées par les autres professionnelles » (entretien PI1, CasaA). PI2 est mère de famille au sein de la communauté ; au début, elle était réticente à parler en espagnol, mais avec le temps, il a été constaté sa compétence langagière bilingue. PI2 est « leader dans la communauté. Elle a plusieurs enfants, et elle fait vraiment l'effort... » (Entretien directrice, CasaA). Difficile de savoir ce que la directrice voulait dire par effort ; il est possible tout de même de soupçonner qu'elle se réfère à l'intérêt portée par PI2 pour « devenir professionnelle, valoriser ses compétences » comme explicité par la coordinatrice du CDI en parlant du recrutement³⁹ de PI3, mère d'un des enfants présent dans CasaA qui a rejoint l'équipe à la fin des observations. PI3 ne parle pas l'espagnol, en tout cas pas lors des observations ; elle « donne un coup de main lors des repas et à la fin de la journée » comme nous a expliqué PI1. Elles sont accompagnées par la coordinatrice (une professionnelle petite enfance PPE1, par la suite) qui est censée assurer « l'éducation qui est donnée dans la salle : les activités, la présence des enfants, le déroulement de la journée... » (Entretien PPE1, CasaA). Elle est comme une sorte de conseillère pédagogique qui vient régulièrement dans la salle. Sa présence n'est pas définie, ni constante, mais sporadique : pour faire l'appel, pour « jeter un coup d'œil », etc. Or, quand elle est dans la salle pour parler des activités, elle prend toute l'attention des professionnelles, comme il sera décrit dans la deuxième partie de la thèse. D'autres professionnelles vont et viennent dans la salle, « qui viennent faire comme PPE1, quand elle ne vient pas. » (Note de terrain, CasaA)

Les moments de la journée

Lors des observations, il est possible de comprendre le déroulement de la journée dans les grandes lignes, mais c'est difficile, car « les routines », autres que les repas, ne sont pas aussi précises et marquées dans le temps qu'elles pourront l'être dans d'autres modes d'accueil (voir par exemple,

³⁹ Difficile de connaître les conditions de négociation du recrutement de PI3, mais le jour de la visite de contrôle, elle compte parmi les effectifs.

pour la France, Garnier, Brougère, Rayna, & Rupin, 2015). Il est possible de distinguer le moment de l'arrivée, plutôt que de l'accueil, étant donné que tous les enfants qui viennent pour la journée arrivent ensemble avec les professionnelles, ou avec un adulte de la communauté. Une fois dans la salle, comme la plupart des enfants ne portent plus de couches, à deux exceptions, l'espace est à eux : les professionnelles sortent parfois des boîtes de pièces en plastique à imbriquer, parfois rien. Puis démarre la préparation du petit déjeuner avec l'installation des tables et des chaises pour les enfants et l'attente du repas apporté par le personnel de cuisine. Ensuite, c'est le moment de l'activité, très souvent un jeu que les professionnelles sortent « du bac à jouets et on le place au milieu de la salle pour que les enfants y jouent », à moins qu'il y ait eu « une préparation avec PPE1, et là ben... on fait ce qu'elle nous a dit (rires). » (Entretien PI, CasaA) Après, c'est le moment des toilettes, avant de passer à table pour le déjeuner. Il n'y a pas de « moment de sieste » établi, donc après le déjeuner, les enfants reviennent au jeu, jusqu'aux alentours de 14h30 quand le goûter arrive. Puis c'est le moment du rangement de la salle, les professionnelles nettoient tout : tables, chaises, sol, en mettant au fur et à mesure les enfants dans le couloir, prêts pour la sortie. Vers 15h-15h30 soit une des professionnelles part avec les enfants, soit un adulte de la communauté vient les chercher enfants. PI1 ou PI2 restent jusqu'à la fin pour s'assurer que tout est nettoyé et propre, avant de partir chercher leurs enfants qui sont dans une autre salle, dite d'accueil conventionnel.

La particularité de CasaA est le fait d'avoir été créée par la fondation pour les communautés, mais la communauté se sent parfois « en besoin de faire ce qu'ils demandent, pour la CPI », comme nous expliquent les professionnelles lors de l'entretien en groupe. Le sens de cette formule a été éclairci lors de l'entretien avec PI1 et PI2 sur le vécu de leurs enfants. Elles parlaient de la CPI comme d'une « deuxième maison », ou bien d'une « extension de l'hôtel » pour elles et les enfants de la communauté. Les relations entre les acteurs de la CPI et les acteurs de la fondation sont présentées comme une situation « gagnant-gagnant » où, d'une part, l'association reçoit davantage de subventions et de dons du fait de travailler avec les communautés « en besoin » ou « vulnérables » ; et d'autre part, la communauté a accès à un espace d'accueil, de garde, dans lequel la nutrition des enfants et les emplois des trois femmes sont garantis.

CasaB, CPI Interculturelle

L'accès à CasaB est le fruit d'une rencontre par hasard, au milieu d'une promenade dans un des quartiers de la localité de Kennedy, lors de la réalisation du grand terrain. Une erreur de transport a placé CasaB devant la chercheuse qui a posé quelques questions aux travailleurs de la modalité familiale à Kennedy, et a compris qu'il s'agissait d'un accueil *indígena*. La première approche a été directe, en sonnant à la porte et en demandant à parler avec la directrice qui a expliqué rapidement que l'établissement venait d'ouvrir, qu'elle devait pouvoir accueillir la chercheuse au mois de février, quand elle aurait fait le recrutement des familles. Néanmoins, lors du premier rendez-vous, la

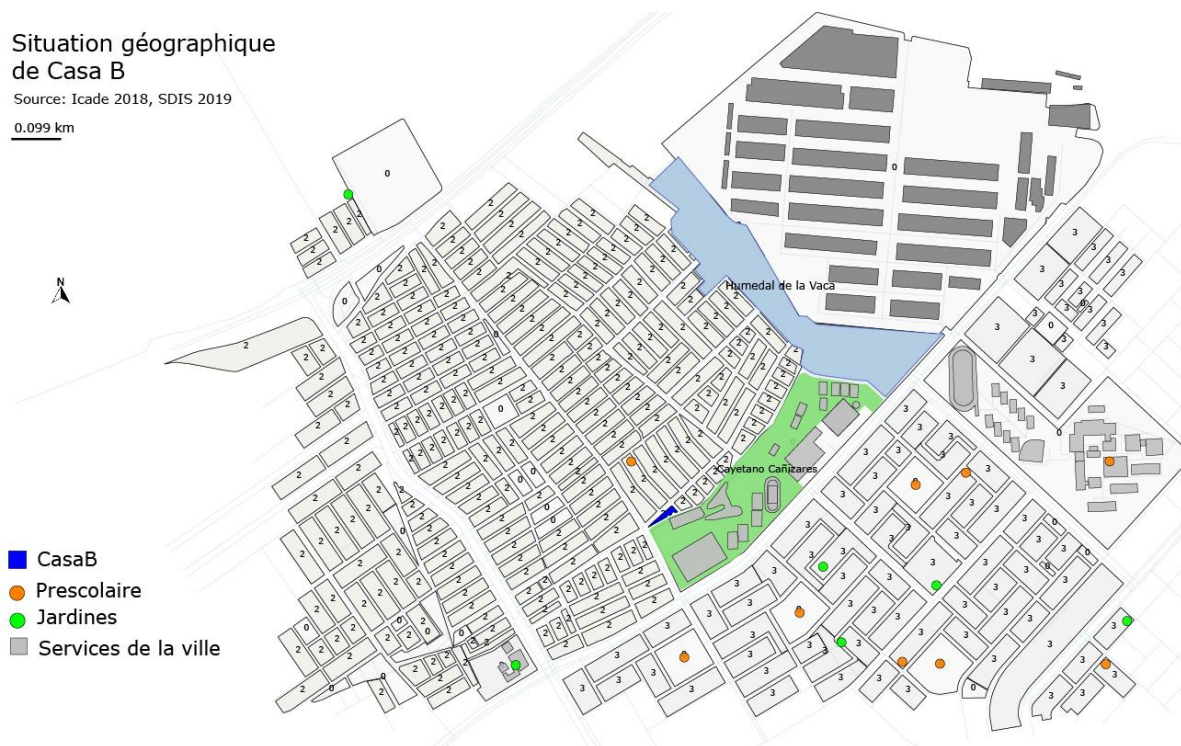
directrice a présenté le projet de la CPI *indígena* et, au mois de février, elle est devenue CPI interculturelle. La directrice l'a présenté comme une réponse de la SDIS à la demande de la communauté CasaB, en permettant « aux enfants CasaB de trouver un espace pour cultiver, parler notre langue, et apprendre nos coutumes, même si c'est à la ville » (Entretien Directrice, CasaB). Le deuxième rendez-vous avait été fixé pour le mois de janvier, puis décalé au mois de février pour cause de « soucis institutionnels », selon la directrice. Finalement, en nous recevant avec les habits propres à sa communauté, elle nous a expliqué que le compromis de la SDIS était « de nous donner les moyens pour que les familles se rendent à la CPI, mais finalement le projet du bus a été refusé. Je suis avec le projet, quelques professionnelles, mais pas des enfants, vous voyez. Là, nous avons décidé de lancer le recrutement des familles du quartier... », Cette directrice nous a alors montré la liste des familles désireuses de s'inscrire « au nouveau jardin ». Avec tranquillité, elle a raconté ce que *Taita Mario* décrit comme une des contraintes du travail « avec l'État, et les fonctionnaires » : « un jour on vous dit ceci et le lendemain on fait cela ... mais on connaît, on essaie de trouver de solutions, car on y croit [aux CPI] » (entretien *Taita Mario*). La directrice nous a expliqué qu'elle était dans une conjoncture très particulière, car la SDIS avait décidé d'aménager les installations pour eux, mais la plupart de la communauté se trouvait maintenant à 30 minutes de bus. Ils avaient demandé d'avoir un service de bus pour les enfants, mais ils devaient être au minimum 40 pour avoir le financement. Les familles avaient décidé de rester dans leur quartier et la directrice avait décidé d'ouvrir les inscriptions à tous les enfants du quartier, sans critères particuliers. Du côté de la SDIS, l'histoire nous a été présentée comme une CPI « novatrice qui propose la multiculturalité, on accueille tous les publics » (Entretien SDIS).

Quelques semaines après notre visite, la directrice nous a contacté pour « fixer une date de début de recherche », en ayant comme objectif que cette enquête leur permette de « comprendre ce qu'ils vont faire aussi » : « Vous voyez ? Vous faites votre recherche, et nous on essaie de comprendre et de faire avec vous, non ? » (Entretien Directrice, CasaB). Nous avons démarré le terrain par un petit *charla* au milieu de la salle avec *Taita Mario*, et les autres professionnelles, où la directrice nous a expliqué qu'elle n'était plus *Casa de pensamiento indígena*, mais interculturelle : « Le projet est devenu ceci : un lieu de coexistence entre différents enfants et familles... il nous a fallu tenir compte de la population (...) [désignant une professionnelle afrodescendante, PA par la suite] elle, par exemple, a juste commencé parce que nous avons vu qu'il y avait une très grande population de descendants africains... » (Notes de terrain, Casa B)

Comment faire de la recherche sur un terrain qui est en chantier ? Dois-je le considérer comme un jardin d'enfant conventionnel ? Où est sa particularité *indígena* ? Pourquoi l'appeler CPI ? Comment faire la recherche avec des personnes qui attendent autant des observations de la chercheuse ? Comment garder la face ?

Situation géographique

CasaB se situe au milieu d'un grand parc naturel de la ville (voir Carte 4), où se trouvent plusieurs services publics de la localité : piscine, bibliothèques, écoles, collèges, etc. entre différents quartiers socio-économiques classés la plupart du temps au niveau 2, c'est-à-dire le niveau socio-économique inférieur, qui a le droit à des subventions.



Carte 4 : Situation géographique de CasaB (2019). Création propre à partir des données de SDIS et ICADE. Réalisée avec les logiciels QGis, Magrit, et illustrateur.

S'il n'est pas possible ici de s'arrêter sur la classification des territoires, il est important de comprendre son impact sur la société, mais aussi comment les politiques de la ville se fondent sur ce critère pour proposer, dans le cas de CasaB comme celui de CasaA, un mode d'accueil des jeunes enfants gratuit et conçu sur des politiques différentielles. Cela implique que la population accueillie finalement par CasaB soit une population de niveau social 2 qui peut bénéficier des services proposés par la SDIS et par la ville. Outre la distribution socio-économique, la particularité du territoire d'implantation, comme on peut voir sur le plan, est la présence d'un grand centre d'approvisionnement et la zone humide, reconnue aussi comme un dépotier sauvage de la ville (photo 14), en voie de rétablissement au moment de l'écriture de la thèse.



Photo 14 : Humedal la Vaca ou Techovita (2017). (« En marcha primera etapa para restaurar humedal La Vaca en Bogota », 2017).

Composition des salles, des espaces

CasaB est un nouvel établissement aménagé pour l'accueil de la communauté CasaB, mais qui, du fait de sa situation géographique, accueille tout enfant du quartier. Elle est composée de deux étages. La majeure partie du premier étage correspond à la salle des enfants suivis dans cette étude. Un premier espace, nommé salle 1 de 25m², sert d'espace polyvalent aux enfants suivis. Il est séparé de la salle 2 par un paravent en osier. Tout le matériel est rangé dans le placard de la salle. Il y a une trentaine de chaises taille enfant en plastique blanc, six tables taille enfant, une table taille adulte et deux chaises adultes. Les enfants peuvent librement accéder aux toilettes par une porte coulissante.

Deux espaces sont aussi utilisés en dehors de la salle, mais partagés avec les autres enfants de la CPI : la *tulpa* et le jardin. Le premier sert de cercle de parole et aussi pour parler de la production et des processus de cuisson des aliments. Le deuxième permet aux enfants de « se familiariser avec les plantes, les herbes et les produits de la terre. Ils peuvent voir d'où viennent les aliments » (Notes de terrain, CasaB). Un troisième espace non mentionné est souvent utilisé pour les « entretemps », c'est-à-dire pour attendre que la salle soit nettoyée après le repas, ou bien pour attendre que les matelas pour la sieste soient mis en place, etc. ; enfin le petit couloir de l'entrée de l'établissement est délimité par un paravent improvisé avec des bâtons en bois et un filet de construction.

Composition de l'équipe professionnelle

L'équipe professionnelle est difficile à repérer du fait de la rotation des professionnelles des différents CPI qui « sont venues à l'aide », comme l'explique *Taita* Mario, pour comprendre comment mettre en place le projet avec les habitants du territoire. En principe, il y a deux professionnelles qui ont été présentes tout le temps des observations : PI1 qui est mère de famille, leader du quartier et qui se reconnaît comme *indígena*, mais d'une autre communauté que CasaB. PA (professionnelle afrodescendant) qui a une formation non certifiée en petite enfance, vient d'intégrer l'établissement ; elle apporte « ses savoirs propres à sa communauté » comme l'a expliqué la directrice. S'y ajoute PI2 qui est venue 4 jours lors des observations, qui est une jeune appartenant à la communauté de CasaB, qui fait partie « du projet initial », mais qui, étant donnée la situation, « reste au quartier pour garder les enfants là-bas » (Entretien, directrice CasaB). Une quatrième professionnelle, PPE1, est toujours présente en salle 2, mais elle intervient aussi lors des activités en commun. Elle se reconnaît comme « professionnelle de la petite enfance » car elle a fait « une formation en pédagogie » dans un établissement technique et est titulaire d'un diplôme de garde d'enfant.

L'organisation de la journée

Le déroulement de la journée suit un protocole composé de différentes routines : un moment d'accueil jusqu'à 8h30, où les parents déposent leurs enfants à la porte de la salle en faisant des transmissions très ponctuelles. Pendant ce temps-là, les adultes et les enfants sont libres dans le lieu, très peu de matériel est mis à disposition, mais les enfants peuvent jouer avec les chaises et entre eux. À partir de 9h, la salle se transforme en réfectoire, les professionnelles installent les tables et les chaises et les enfants sont assis à discuter à leur table, en attendant le petit déjeuner. Une fois la salle lavée et rangée, c'est le moment de l'activité : soit dans le jardin, soit dans la *tulpa*, soit dans la salle. Une bonne partie des activités, lors des observations, étaient des activités dirigées par les professionnelles qui guidaient l'action au point que les enfants en devenaient des observateurs, comme il sera expliqué dans les analyses de la deuxième partie. Vers 11h20, le lavage des mains et le passage aux toilettes étaient mis en place pendant que les professionnelles préparaient la salle pour le déjeuner. Comme pour le petit déjeuner, les enfants assis à table, attendaient près d'une demi-heure l'arrivée des agents de cuisine. Une fois le repas fini, les enfants passaient aux toilettes et étaient dirigés vers le couloir ou l'entrée de la CPI pour attendre que la salle soit nettoyée et les matelas pour la sieste mis en place. La sieste était imposée à tous les enfants, les professionnelles se relayaient pour manger et surveiller le sommeil des enfants. Le réveil se poursuivait selon le rythme des enfants, mais vers 15h tous les enfants devaient être réveillés et assis sur les chaises pour le goûter. Ce dernier moment de la journée servait aussi de « remise en état » pour les enfants,

c'est-à-dire qu'ils étaient coiffés et changés pour accueillir les parents qui arrivaient à partir de 15h45 et jusqu'à 16h30. Il n'y avait pas d'activité ou de jeux disponibles, les enfants restaient sur leurs chaises du goûter jusqu'à la fin de la journée.

La particularité de CasaB est un paradoxe interne qui tient au mode d'accueil : un lieu d'accueil pensé comme un CPI, mais qui fonctionne comme un accueil conventionnel, ce qui se voit dans les constants questionnements du « comment bien faire » : comment bien mener les activités, comment profiter des espaces aménagés pour la CPI, notamment la *tulpa* et le jardin, avec des professionnelles qui sont eux-mêmes en train de comprendre l'intérêt de ces lieux. Lors des observations, il était possible d'observer le projet constamment en construction, dans les *charlas* avec chaque *Taita* qui visitait l'établissement, mais aussi dans l'apprentissage à faire « davantage professionnelle », ou bien « davantage *indígena* », comme le proposaient les *Taitas* lors de leurs visites. Des discussions très intéressantes ont eu lieu sur ce qui fait *indígena* dans le CPI, étant donné les points de vue des professionnelles sur place, mais, et surtout, par la présence très variée des acteurs des autres CPI à Bogota. Ce terrain apporte des données notamment sur le travail entre CPI et entre communautés, ce qui permettra de souligner, plus tard dans la réflexion, une proposition de pédagogie qui se construit dans la relation avec les autres.

CasaC, hébergé au sein d'un établissement d'accueil conventionnel

Comme mentionné auparavant, les CPI font partie des modes d'accueil de la ville depuis 2007, avec leur reconnaissance institutionnelle par la SDIS. CasaC est une des plus anciennes CPI de la ville où ne sont accueillis que des enfants appartenant à la même communauté *indígena*. La prise de contact avec CasaC s'est faite en premier lieu par l'intermédiaire de *Taita* Nacimbo, qui nous avait proposé de rencontrer des *leaders* de deux communautés pour leur présenter la recherche et le travail de terrain. La première rencontre a eu lieu vers la fin du mois de novembre, dans un bureau de la SDIS au sud de la ville. *Taita* Nacimbo s'est excusé l'absence de *Taita* Mario, mais il a présenté une femme de la communauté CasaC, et deux *leaders* de la communauté D. La présentation de la recherche, en suivant les conseils de *Taita* Nacimbo et de la SDIS, a pris la forme d'une communication scientifique, où j'ai exposé ma méthodologie, l'intérêt et les objectifs de la recherche. Par la suite, un temps de questions a été ouvert par un des *leaders* de la communauté D qui m'a demandé : « mais on gagne quoi avec cette recherche nous ? », une question qui s'est très vite détournée vers mon appartenance académique « mais vous venez d'une université française, non ? Il doit y avoir des ressources... ». Il a fallu expliquer la position de la chercheuse au sein de « l'université française » et le fait que la recherche n'avait pas de « ressources » pour payer les acteurs ; il a été argumenté que l'intérêt était de travailler sur un terrain où les acteurs étaient d'accord pour participer, sans autres « gains » possibles. Après quoi, la représentante de CasaC a suggéré qu'ils pouvaient garder le matériel de recherche : « Cela restera à nous, et nous pourrons

travailler sur cela ». Il n’y a pas eu d’opposition à cette suggestion, mais plutôt un accord général sur le fait que tout le matériel produit par la recherche appartiendrait aux communautés. Ce rendez-vous s’est clos sur un accord d’accès aux terrains, il ne restait qu’à fixer les dates. Deux semaines plus tard, nous avons eu *Taita Mario* au téléphone qui nous a expliqué que casaC « est relogée temporairement » car on leur a demandé de « quitter la maison » : « Le SDIS organise un espace pour nous, temporairement, donc ils ont pris notre terre pour le moment » (Entretien *Taita Mario*, CasaC). Ils étaient donc l’impossibilité de me « recevoir pour l’instant... » ; « On ne sait pas très bien... reparlons en janvier, la situation sera davantage claire. » Lors de notre travail à CasaB, nous avons rencontré *Taita Mario*, qui au bout de quelques jours, lors d’un échange sur les activités « davantage *indígenas* », nous a expliqué qu’ils faisaient autrement à CasaC. Il a fini par dire « si vous voulez, venez nous voir, on n’est pas encore chez nous, mais vous pouvez venir échanger avec les professionnelles de là-bas » (Notes de terrain, CasaB). C’est ainsi que les observations et les entretiens ont démarré à CasaC, après l’accord de la directrice du jardin dans lequel était hébergée la CPI.

Situation géographique

Le terrain pour la recherche s’est réalisé dans les limites de la localité de Kennedy et Fontibon, où se trouve l’établissement accueillant la CPI (voir carte 5). Ce jardin d’enfants de la ville accueille plus de 300 enfants issus des différents quartiers classés au niveau 2 des catégories géographiques et socio-économiques de la ville. Les enfants de la CPI habitent dans une autre localité, où se trouve, depuis fin 2018, CasaC (voir photo 15).



Photo 15 : Emplacement CasaC (2019). Création propre.

Les observations ont eu lieu au jardin implanté à l’intérieur d’un centre communautaire du quartier, c’est-à-dire dans un espace mis en place par la mairie de la localité, qui regroupe plusieurs services

pour les habitants (piscines, jardins, écoles, etc.). L'accès au jardin se fait grâce à un service de transport facilité par la SDIS pour les enfants de CasaC.



Carte 5 : Situation géographique de CasaC (2019). Création propre à partir des données de SDIS et ICADE. Réalisée avec les logiciels QGis, Magrit, et illustrateur.

Composition des salles, des espaces

À l'intérieur du jardin d'enfants, la CPI a été relogée dans une salle d'accueil d'enfants de 2-3 ans, au deuxième étage de l'établissement. Cette salle, comme pour les autres CPI, est polyvalente et se transforme au fur et à mesure des activités de la journée. Deux espaces sont annexés : la grande salle polyvalente et une annexe qui fait office de terrasse et de « salle de change ». Au rez-de-chaussée, un jardin et un espace de jeu sont accessibles aux enfants, dans les horaires attribués à la salle, normalement le matin après le petit déjeuner ou bien l'après-midi avant la sieste.

Le matériel de CasaC est empilé dans un coin de la salle, sans possibilité d'usage, à l'exception d'un meuble en bois et de quelques outils de tissage. Un tissage fait à la main, qui appartient à la CPI, « décore l'espace » et « rappelle qu'on est toujours là », comme l'explique une des professionnelles de CasaC. Des tables et des chaises taille enfant sont empilées et rangées de l'autre côté de la salle, ainsi que les matelas pour la sieste. Une grande télé est accrochée au mur ; au centre de la pièce, face à un mur, il y a des étagères dans lesquelles le matériel de la salle est rangé. Dans l'annexe, un petit matelas de change et une poubelle sont les seuls objets présents.

Composition de l'équipe professionnelle

Au total, CasaC accueillait 18 enfants lors des observations. Il faut souligner que tous les enfants n'étaient pas présents, quelques-uns avaient décidé de « rester au quartier », comme nous l'a expliqué *Taita* Mario, en attendant l'ouverture des nouveaux espaces. Pour les accueillir, trois professionnelles *indigenas* de la même communauté : PI1 était présente tous les jours auprès des enfants, arrivant et repartant avec eux dans le bus ; PI2 était présente 4 jours de la semaine avec les enfants, mais elle arrivait indépendamment ; PI3, la directrice, venait de temps en temps, mais elle n'était présente auprès des enfants qu'un jour dans la semaine. Les trois professionnelles n'ont pas de diplôme ou de formation pour la garde d'enfants, mais elles sont deux à être mères et PI2 « souhaite suivre une formation en pédagogie ».

Même si elles ne font pas officiellement partie de l'équipe des professionnelles de la CPI, deux autres professionnelles de la salle étaient présentes auprès d'elles pour accueillir les 28 autres enfants. PPE1 est pédagogue de formation universitaire et travaille auprès des enfants depuis 8 ans ; PPE2 est assistant pédagogique et prépare un diplôme technique de pédagogie. Toutes les deux se retrouvent à comprendre les « manières de faire » des professionnelles de CasaC. Parfois elles devaient leur rappeler « les règles d'ici, comme les habits pour le repas et ce genre de choses » comme nous l'a expliqué PPE1. Elle trouvait que « c'est compliqué pour eux de se trouver dans cette situation », affirmant aussi qu'elles sont « plutôt bien, elles ont appris très vite le système des tables, et les horaires », « elles ne nous dérangent pas, enfin chacun fait ses choses... » (Entretien PPE1, CasaC).

L'organisation de la journée

La journée de CasaC commence par l'arrivée en bus de tous les enfants. De petites transmissions (qui est là, qui n'est pas là, le trajet dans le bus, etc.) sont systématiquement faites par PI1 à ses collègues tous les matins. « Dès l'arrivée, on entre dans la logique du jardin... les enfants plus grands se déshabillent, moi je pose les bébés dans les chaises hautes et j'aide avec les tables et les chaises... je ne fais plus le service le matin, car on ne sait jamais quand est-ce qu'on arrive ! », explique PI1 en parlant des difficultés du matin et des arrangements fait avec les autres professionnelles. Une fois que le petit déjeuner est arrivé, elle s'occupe des bébés, « les plus grands ont l'habitude de faire d'eux-mêmes... ils vont s'aider entre eux », développe PI1 lors du visionnage des vidéos. Une fois le repas fini, soit les enfants descendent au jardin et aux espaces de jeu, soit ils vont tous aux toilettes pour faire place au nettoyage de la salle. Fréquemment, les enfants passent un « moment télé », PPE1 allume la télé et demandent aux enfants de s'asseoir par terre devant la télé, en demandant « que voulez-vous chanter aujourd'hui ? ». Parfois ils écoutent des chansons, d'autres fois, ils regardent des films. Ce temps est utilisé par les professionnelles pour « préparer la

journée » ou pour faire autre chose, comme c'est le cas de PI1 qui est souvent en retrait et fait du tissage. Les jours où le moment télé n'est pas trop long, les professionnelles proposent aux enfants des activités assis à table, ce qui rend « plus facile le passage à table par la suite, car tout est déjà en place » comme nous a expliqué PPE2. Vers 11h30, c'est le moment du repas, qui est apporté par une des professionnelles selon une « organisation en interne » décidée entre elles. Après le repas, soit les enfants descendent au jardin, soit ils passent au lavage de dents tous ensemble, ce qui permet à une des professionnelles de transformer la salle en dortoir. Le réveil se fait au fur et à mesure des rythmes des enfants, jusqu'à l'arrivée du goûter, où tous les enfants doivent être assis sur une chaise. Après le goûter, c'est le moment du départ de la CasaC, PI1 habille les enfants et prépare la descente pour sortir dans la rue et monter dans le bus. PI1 nous a expliqué qu'une fois sur place, les parents venaient chercher leurs enfants au bus. Parfois, ils sont en retard, « donc les parents attendent notre arrivée, ou bien je m'organise avec eux pour amener les enfants chez eux ».

Le cas de Dorali et Akemy

Dorali est une fille de 2.8 ans et Akemy est un garçon de 2.3 ans ; tous les deux, sont des enfants de professionnelles de CasaA. Même s'ils sont tous les deux reconnus comme *indígena*, leurs mères ont opté pour un mode de garde conventionnelle pour leurs enfants. Leurs raisons sont semblables et différentes en même temps. Pour la mère d'Akemy « c'était le seul choix possible » car elle aimerait bien qu'Akemy « parle les deux langues » : « On est à Bogota, je ne veux pas qu'il soit exclu. En tout cas, à la maison elle a la communauté, elle a besoin de connaître ailleurs » (Entretien Mère d'Akemy, CDI). La mère de Dorali reconnaît le besoin de sa fille de pouvoir « nager entre les deux mondes », « pouvoir parler les deux langues », mais elle voulait aussi « pouvoir travailler et être près de sa fille. Elle est juste à côté, tu vois ? Si elle a un souci, elle est ici, mais elle n'est pas dans la même salle ». Elle continue en nous disant qu'elle a accepté le travail, car « ils m'ont promis qu'elle allait être dans la salle à côté. Au début, on voulait qu'elle soit ici avec moi, mais je ne voulais pas cela, elle avait besoin de parler avec d'autres... on est déjà tous ensemble à l'hôtel... » (Entretien mère de Dorali, CDI).

Ces deux enfants ont ainsi la particularité de « nager entre les deux mondes » d'apprendre à vivre en collectivité dans un mode d'accueil dite conventionnel, ce qui permet de comprendre ce qui peut poser questions sur l'accueil d'un enfant *indígena* en dehors des CPI, ou en d'autres termes, de comprendre la nécessité de proposer un « accueil sur mesure » comme proposé par Vandebroek (2004).

Lors des échanges avec les professionnelles de CasaA, nous avons compris que leurs enfants étaient accueillis dans les salles à côté, et seulement pendant « la visite » dans la salle *indígena*. Étant professionnelles de CPI, leur choix de privilégier l'accueil conventionnel posait questions : en quoi une CPI était-elle nécessaire ? Quel serait l'objectif de ce mode d'accueil ? Comment comprendre

la distinction de l'accueil entre leur regard de professionnelle et celui de mère ? Ainsi, nous avons décidé de suivre ces deux enfants pour mieux comprendre ces « croisements de regards ». Pour les deux professionnelles, la proposition était intéressante, mais elles étaient un peu réticentes à l'idée de visionner leurs enfants, « c'est comme si vous preniez une partie de nos enfants..., elle n'est plus là... », disait PI1 en signant l'accord pour observer Akemy.

Composition des salles, des espaces

Dorali est accueillie dans une salle de 24 enfants âgés de 22 mois à 30 mois. Erika est chargée de la salle et se reconnaît « professionnelle de la petite enfance » du fait qu'elle « exerce depuis plus de 10 ans ». Elle réfléchit à la préparation d'un diplôme, mais elle « n'a pas vraiment de temps pour le faire ». L'espace fait près de 20m² avec un petit placard pour ranger le matériel. Comme les salles décrites auparavant, celle-ci est polyvalente et comprend des chaises et des tables en plastique taille enfant, une table et une chaise taille adulte.

De son côté, Akemy est accueilli par Jenny « étudiante en psychologie, en soirée » qui a rejoint l'équipe depuis une semaine. Elle accueille 28 enfants âgés de 2-3 ans, au troisième étage de la maison. Elle « essaye de comprendre le fonctionnement, car ce n'est pas évident... je n'avais jamais travaillé ainsi », nous raconte-t-elle lors de la première visite à la salle, un espace de 20m² avec des tables et des chaises taille enfant, une chaise taille adulte et une radio avec CD.

Dans la mesure du possible, ces professionnelles peuvent être accompagnées d'une auxiliaire dans les « moments difficiles » de la journée : les repas ou bien les passages aux toilettes. Pour Jenny, la difficulté de leur travail est qu'elles doivent « tout faire : les activités, acheter le matériel, nettoyer... on n'a même pas de pause ou temps pour déjeuner ! ». Ainsi, dès son arrivée vers 7h elle est en train de préparer le matériel, en attendant que tous les enfants arrivent et prennent leur petit déjeuner. Dans les deux cas, elles ont opté pour « poser des jeux par terre » et « laisser les enfants faire », ce qui leur laisse le temps de penser à l'activité du matin, juste après le petit déjeuner. Ces activités sont très différentes entre les deux professionnelles. Erika va opter pour des activités individuelles, assises à table, pour « ne pas devoir à remettre tout avant le déjeuner » ; Jenny de son côté préfère « libérer l'espace » et « proposer des activités qui durent jusqu'à midi ». Une fois le déjeuner fini, c'est le passage aux toilettes et l'aménagement des salles en dortoirs, où la sieste est obligatoire pour tous les enfants, sauf pour Dorali car « elle n'aime pas dormir et je n'ai pas le temps de m'occuper que d'elle », comme nous a expliqué Erika qui « la laisse aller dans la salle de sa maman ». L'après-midi « se passe très vite » : après le goûter il n'y a pas d'activité proprement dite, le temps se divise entre la salle avec des jeux par terre et des temps de télé dans la salle dédiée, dans le cas de Erika ; soit entre une « activité libre » le temps de tout nettoyer et des jeux de danse avec la musique, pendant que Jenny coiffe « les filles » car, comme elle nous a expliqué, elle « aurait aimé être coiffeuse ». Dans les deux cas, à partir de 16h, c'est « le temps d'attente des parents », et enfin,

une fois les enfants partis, « il faut tout nettoyer pour pouvoir rentrer » chez elle, selon les règles expliquées par Erika.

La forme des relations que chacune des CPI entretient avec le champ d'offre de la ville dépend de la position qu'elle occupe à l'intérieur des modes d'accueil pour les jeunes enfants dans son ensemble. Le contexte où elle se trouve explique ces pratiques et, en même temps, l'efficacité de sa définition en tant que CPI et mode d'accueil des jeunes enfants. Ce qui produit un type d'établissement et d'éducation, avec les différentes significations disponibles ou mobilisées sur *l'indígena*. D'où l'importance de comprendre le contexte de chaque CPI, pour comprendre son lieu d'énonciation, son lieu d'institution. Autrement dit, ces trois terrains permettent de montrer différentes manières d'être et de devenir CPI, chacune selon des contraintes et des éléments propres à leur contexte, comme nous tâcherons de l'explicitier par la suite.

Ces terrains ne visent pas une représentativité des CPI en termes statistiques, ils sont plutôt un exemple des « cas négatifs » (Emigh, 1997), des cas qui ne répondent pas aux résultats prévus par les théories. Plus précisément, ils font référence aux cas qui sortent de la règle (Ragin & Becker, 1992), aux cas mineurs, aux ratés dont parlait Becker, et ici plutôt aux cas « en chantier ». « Penser par cas », pour reprendre l'expression de Passeron et Revel (2005) veut dire dans ce travail ethnographique :

« accepter que la dynamique de l'enquête permet à la fois de circonscrire ce qui fait cas et d'inventer des concepts et des hypothèses qui font que le cas est un cas de classes plus générales qu'il vient enrichir et que sa description vaut comme nouvelle pièce dans un travail collectif d'élaboration d'explications et d'interprétations. L'ethnologue a affaire à des terrains d'observation et d'investigation où il voit apparaître, au long cours, des scènes et des intrigues qui valent la peine d'être décrites et ces terrains sont comme des laboratoires d'expérimentation naturelle où mettre à l'épreuve les explications et les interprétations qui en ont émergé. Ce qui pose problème, ce qui vaut la peine d'être observé et ce qu'il est pertinent de décrire, les analyses qu'on va pouvoir en inférer et les leçons qu'on va pouvoir en tirer, se dévoilent en cours de route. » (Cefaï, 2016, 16)

Ce chapitre avait pour objectif d'illustrer une idée de terrains « en chantier » qui nous a poussé à les retenir dans notre corpus. Les CPI sont des CPI selon l'étiquette donnée par la ville et les entités de contrôle, mais elles se trouvent dans le processus d'instituer ce qu'elles sont, ce qu'elles devraient être, ou dans le cas de CasaB, ce qu'elles peuvent être. Elles construisent ce qu'est une CPI, par les pratiques, par les relations aux enfants, aux autres adultes, parents et professionnelles. Par ailleurs, les cas de Dorali et Akemy, servent à montrer d'où vient l'idée de créer une espace propre aux enfants *indígenas* de la ville, de questionner l'idée d'un accueil qui ne se réduit pas aux appartenances ethniques, comme ce sera développé dans la deuxième partie de la thèse.

Chapitre 4

*Mapping the margins*⁴⁰

« Les indigènes, dit-on traditionnellement, ne vivent pas dans les villes ; les indigènes vivent dans les campagnes, dans les réserves et les *resguardos* ; dans leurs territoires collectifs et ancestraux. C'est dans ces espaces que leur culture s'enracine. Il y a les références matérielles et symboliques qui nourrissent leurs traditions. C'est là et seulement là que les pratiques qui en font des sujets et des groupes particuliers peuvent devenir une réalité. Les peuples indigènes sont culturellement divers, dit-on, étant donné la relation intime qu'ils entretiennent avec leurs terres ancestrales et les variables physiques qui les caractérisent. Les peuples indigènes, dit-on sans cesse, ont une relation particulière et unique avec la nature. Ils se comprennent comme faisant partie de l'environnement naturel, et non comme ses propriétaires. Leur relation avec la terre n'est donc pas centrée sur son exploitation.

En revanche, les personnages de Harjo et Hill, qui se décrivent comme des autochtones, vivent en ville, immergés dans l'économie de marché et ayant des contacts physiques tenus avec leurs communautés et leurs cultures. Ces personnes se demandent en fin de compte si elles peuvent légitimement se dire indigènes et vivre en ville, si l'on peut parler avec un quelconque sentiment d'être "indigène urbain". La notion dominante d'identité indigène, qu'ils ont eux-mêmes intériorisée, se heurte aux contextes dans lesquels ils vivent, à de nombreuses pratiques culturelles qu'ils mettent en avant et à la façon dont ils se comprennent eux-mêmes. » (Bonilla Maldonado, 2011, 571)

Les propos de Bonilla Maldonado présentent une situation de *sentir*, tantôt herméneutique, tantôt ontologique, mais certainement épistémologique. Ontologique car « capable d'éclaircir certains thèmes fondamentaux à propos de ce qui configure l'être en général » (Sacchini, 2010, 499) ; herméneutique car ils supposent de penser « dans l'être-dans-le-monde et dans l'appartenance participative qui précède toute relation d'un sujet avec l'objet devant lui » (Ricœur, 2000, 206). Deux propositions purement épistémologiques, dans le sens où toutes les deux supposent une réflexion sur la construction des savoirs. Selon les mots de Ricœur, « il n'y a pas de compréhension de soi qui ne soit médiée par des signes, des symboles et des textes ; la compréhension de soi-même coïncide finalement avec l'interprétation appliquée à ces termes médiateurs » (Ricœur, 2000, 203). Le mot « texte » de Ricœur est ici entendu comme toute forme de discours qui permet de se construire, de construire et de déconstruire soi-même et l'autre.

Ainsi, il est proposé au lecteur une réflexion tissée tout au long des pages suivantes qui permettra de comprendre la posture épistémologique de cette thèse et le terrain théorique dont elle émerge. Une réflexion qui porte sur ce qui se dit et sur ce qui se ressent, et comment les « choses dites », en empruntant le titre de Bourdieu (2016), questionnent et construisent des réalités.

⁴⁰ Le titre rappelle celui de l'article de Crenshaw (1990) "Mapping the margins : Intersectionality, identity politics, and violence against women of color".

Théorie de la performativité ou sociologie des actes quotidiens

« Si la carte s'oppose au calque, c'est qu'elle est toute entière tournée vers une expérimentation en prise sur le réel. La carte ne reproduit pas un inconscient fermé sur lui-même, elle le construit. (...) La carte est ouverte, elle est connectable dans toutes ses dimensions, démontable, renversable, susceptible de recevoir constamment des modifications. Elle peut être déchirée, renversée, s'adapter à des montages de toute nature, être mise en chantier par un individu, un groupe, une formation sociale. On peut la dessiner sur un mur, la concevoir comme une œuvre d'art, la construire comme une action politique ou comme une méditation. (...) Une carte a des entrées multiples, contrairement au calque qui revient toujours "au même". Une carte est affaire de performance, tandis que le calque renvoie toujours à une "compétence" prétendue. (...) Est-ce que toutefois nous ne restaurons pas un simple dualisme en opposant les cartes aux calques, comme un bon et un mauvais côté ? N'est-ce pas le propre d'une carte de pouvoir être décalquée ? N'est-ce pas le propre d'un rhizome de croiser des racines, de se confondre parfois avec elles ? Une carte ne comporte-t-elle pas des phénomènes de redondance qui sont déjà comme ses propres calques ? (...) Même les lignes de fuite ne vont-elles pas reproduire, à la faveur de leur divergence éventuelle, les formations qu'elles avaient pour fonction de défaire ou de tourner ? Mais l'inverse est vrai aussi, c'est une question de méthode : il faut toujours reporter le calque sur la carte. » (Deleuze & Guattari, 1980, 12)

Pour situer cette thèse, il s'avère nécessaire de tracer les lignes de fuite ou de territorialisation pour reprendre les termes de Deleuze et Guattari (1980), que construit une dissertation dans les sciences de l'éducation en France. Comme souligné par Mialaret dans son livre *Les sciences de l'éducation* (2002), il est difficile d'en définir un absolu ou une carte, tant il y a des choix qui se sont présentés comme possibles d'un point de vue épistémologique. Mais en suivant Deleuze et Guattari, il est préférable de présenter la boîte à outils théoriques pour le sujet de cette recherche, comme perspective de lecture au moment de l'écriture, et qui sera possiblement revisité, retracé tout au long de la thèse.

Ainsi, pour dessiner les contours théoriques d'une réflexion autour des CPI à Bogota, il sera question dans un premier temps, de faire appel à la sociologie pragmatique de Lemieux (2013) et Barthe, de Boltanski et de Garnier ; aux sciences politiques de Rancière et de Cefaï, pour proposer un point de départ disciplinaire. Dans un deuxième temps, l'anthropologie des institutions de Douglas et de ses relations aux acteurs permet de poser le cadre de la critique du système d'étiquetage. Par la suite, un aperçu des épistémologies des Suds trouvera sa place dans les discours de construction des savoirs avec les acteurs. Nous finirons par présenter la place de la chercheuse dans les analyses, et une proposition d'éthique ricoeurienne comme posture d'implication et de bienveillance dans la recherche.

Sociologie pragmatique

Appelée aussi « Sociologie des épreuves », avec les travaux de Bruno Latour sur les théories des sciences et ceux de Boltanski et Thévenot sur les « économies de la grandeur », ce courant de pensée apparaît dans les années 80 comme une possibilité alternative aux pratiques courantes de la

sociologie française, notamment pour des objets « illégitimes » ou non sérieux (Barthe et al. 2013). La notion de « nouveau style » est importante pour comprendre l'apport de ces théories, car cela a signifié une nouvelle pratique de la sociologie avec « des façons sensiblement nouvelles de conduire l'enquête, de collecter les données, d'explorer les terrains, de penser par cas et de se servir des controverses et des affaires comme points d'entrée dans l'ordre social et dans la question de sa problématique reproduction. » (Barthe et al., 2013, 103)

Son style va au-delà des méthodes, pour proposer une manière de faire le terrain qui ne se réduit pas à « mettre à jour la réalité », mais qui cherche plutôt à comprendre « les réalités macrosociologiques en tant qu'elles s'accomplissent dans la réalité sociale. Le niveau « macro » est alors considéré comme le fruit de performances qui sont entièrement redevables d'observations empiriques. » (Barthe et al., 2013, 180) Ce qui implique une prise en compte des processus de signification propres aux acteurs, et une acceptation que l'interprétation doit se penser dans « le sens de pratiques » qui est fait par les acteurs (Garnier, 2015b). Dans les cas des CPI à Bogota, cette approche sociologique permettra de penser à quelles occasions, selon quelles pratiques et comment les *indígenas* urbains de la CPI transportent lesdites « traditions ancestrales » dans leurs pratiques quotidiennes. Il importe de comprendre les « simulacres de l'indigénisme », comment les « critiques » et les « justifications » se créent dans les pratiques de ces lieux d'accueil des jeunes enfants, ou bien « à devoir reconstituer les logiques contradictoires de la pratique qui sont source de l'activité critique des acteurs. » (Barthe et al., 2013, 186) Nous tâcherons dans cette thèse d'enquêter sur les paradoxes auxquels sont confrontés les *indígenas* dans la construction d'une éducation de la petite enfance dans des établissements, « instituées » et instituant, d'accueil à Bogota. Cela permettra de « tout à la fois à montrer l'épaisseur des mots et à examiner jusqu'à quel point ceux-ci sont des repères réellement actifs pour les personnes ». C'est-à-dire « prendre les personnes aux mots », et « soumettre les discours à l'épreuve de la pragmatique » (Dodier, 1993, 82). Selon Ricœur, « la vie ne saisit la vie que par la médiation des unités de sens qui s'élèvent au-dessus du flux historique » (2013, 87). En d'autres termes, il s'agit de comprendre ce qui fait sens pour les acteurs et comment cela se traduit dans les pratiques quotidiennes, dans notre cas des CPI. Dans la deuxième partie de la thèse, les analyses permettront de montrer, d'un côté les discours « au repos » dans les politiques et dans le curriculum de la petite enfance *indígena* à Bogota, mais aussi les actions, les gestes et les dialogues qui s'articulent, critiquent ou justifient la situation dont il est question. Autrement dit, il s'agit de considérer que les actes ne sont pas que des actes, mais qu'ils incarnent aussi des raisons, des styles de penser, pour reprendre les mots de Douglas (2004).

Lors de la réalisation des terrains de cette thèse, il était important de bien choisir les mots et les manières de parler des relations entretenues entre les différents acteurs, étant donné leur diversité, et leurs manières différentes de se mettre en relation. Le risque est de tomber naïvement dans la facilité de lire les relations entre les adultes et les enfants ou entre les professionnelles et les

indigenas en termes de relations de pouvoir. L'apport de la sociologie pragmatique a son intérêt dans l'analyse :

« des actions observables elles-mêmes en tant qu'elles produisent des relations de pouvoir. La boîte noire se trouve alors ouverte : les structures de pouvoir ne sont plus considérées comme les causes, mais bien comme les résultantes, de ce qui est observé ; et plutôt que de prétendre épuiser la description et l'explication des comportements par l'invocation d'un mot totem (« pouvoir », « domination », etc.), le chercheur se met à étudier les effets de pouvoir et les agencements qui les rendent possibles. » (Barthe et al., 2013, 195)

La focale a été mise sur la collecte des données qui permettent une analyse fine des observations, plutôt que sur un arsenal de concepts pour évaluer les relations de pouvoir et de domination ou de discrimination qui pourraient exister entre enfants et adultes ou bien entre *indigenas* et occidentaux. Ce qui ne veut pas dire nier les inégalités sociales, voire les « stratégies de pouvoir » utilisées par un groupe ou un autre. Il s'agira plutôt de comprendre comment les catégories, les classifications, se produisent et dans quelles situations. De « suivre les acteurs » dans leur pratique et « jusqu'au moment où (...) ils s'autorisent à produire des jugements de valeur et à hiérarchiser les conduites. » (Barthe et al., 2013, 199) Pour comprendre les enjeux de la situation dont est question, il est nécessaire d'analyser ce qui a fait « épreuve » et qu'institutionnalisent les CPI, comme mode d'accueil des jeunes enfants à Bogota.

Boltanski et Thévenot et la notion de « cités »

Il est connu que les catégories ne sont en soi négatives ou positives, qu'elles ne sont pas imposées ou « étiquetées » d'emblée. Elles se construisent dans les relations entre des individus, et peuvent se justifier et se mettre à l'épreuve différemment selon les espaces du sens, ou lieu⁴¹ de l'institution. C'est-à-dire qu'une catégorie, comme celle du bébé nageur (Garnier, 1995), peut signifier différemment dans certaines conditions, de par les espaces et les individus qui l'utilisent. C'est ici où l'idée des « cités » développées par Boltanski et Thévenot (1991) prend tout son intérêt, en tout cas d'un point de vue théorique.

Parmi les concepts proposés par Luc Boltanski, dans sa sociologie critique, pour théoriser sur la construction des catégories, l'idée de « cité » représente sans doute la plus difficile à cerner. Le sociologue nous présente sa critique de la « sociologie classique » à partir de l'analyse de la manière dont les personnes construisent « des causes », des « bonnes causes », des « causes collectives » (Boltanski, 1990). Boltanski note ponctuellement son intention de « constituer une grammaire » qui lui permettra de comprendre le « modèle de justice », plus tard nommé « l'économie des grandeurs » (Boltanski & Thévenot, 1991).

⁴¹ Un lieu est compris ici dans les termes de Casey (2001) comme un espace de signification, culturelle, sociale et géographique toujours en ajustement.

Sa réflexion part d'un sentiment « d'impossibilité du sociologue » à étudier des « affaires » sans « être happé » d'emblée par le sujet ou bien sans une envie de « choisir son camp » (Becker, 1967). Ce « sens ordinaire de la normalité » qui ne peut pas échapper au chercheur, l'a amené à questionner la relation entre « le particulier » et « le général », et plus largement les différentes manières de « faire du général » (1990). Boltanski ajoute des observations sur le fait que « le général » n'est pas la somme « des particuliers » :

« la volonté de tous n'est pas la volonté générale. Ce n'est pas en additionnant la volonté de chacun, pris en particulier, que la volonté générale peut être constituée. Son émergence dépend de la capacité des citoyens à ignorer leurs intérêts particuliers pour se tourner vers la visée d'un bien commun. Le corps politique est donc constitué de deux ensembles entre lesquels s'établissent des relations complexes : celui des personnes particulières, enfermées dans la gangue de leurs intérêts propres et livrées par-là à la disparité et, d'autre part, l'ensemble des citoyens réunis par la visée d'un même bien commun. » (Boltanski, 1990, 31)

Ce fonctionnement en deux « états » c'est la « cité » : un groupe d'individus et une forme de bien commun qui leur permet de tracer des « économies de grandeurs ». Dans ce sens, l'enfance fait référence à une catégorie d'âge à laquelle nous avons attribué des caractéristiques, des éléments qui lui sont « propres », nous l'avons « chargée de sens », en lien avec cette autre catégorie qu'est l'âge adulte (Garnier, 1995, 2006b). Et cela semble *commonsensical*, au point qu'il est rare le devoir de se mettre d'accord sur ce qui est l'enfance ou un enfant. Or il suffit de poser la question, et la mise à l'épreuve démarre, avec toutes les justifications et les critiques qui entrent en marche, au point de se trouver rapidement démunis d'une définition « partagée », en apparence si évidente⁴².

C'est là où la sociologie pragmatique de Boltanski prend sa valeur ; selon lui la croyance, l'illusion, n'est pas que croyance ; elle participe de « ce dont les gens sont capables » (Boltanski, 1990). Elle exprime une idée de cité qui permet aux gens d'être et de comprendre leur quotidien, et dont l'idée de « résistances » ou d'« implication » chez Monceau (Lamihi & Monceau, 2002 ; Monceau, 2009) trouve sa place aussi dans cette réflexion.

Les « cités », cependant, ne décrivent pas le monde « tel qu'il est », une des critiques souvent adressées à la pensée de Boltanski et Thévenot. Pour eux, c'est plutôt le contraire qui est proposé : le concept de « cité » permet de réfléchir à une construction des catégories de pensée à l'usage des

⁴² Une anecdote pour souligner ce point : lors des séances de restitution en Master auprès des professionnelles de la petite enfance à Paris, nous avons décidé de démarrer la séance en demandant aux participantes de définir l'enfance, l'enfant et la petite enfance. La plupart des professionnelles me regardaient les yeux grands ouverts, et une d'entre elles, après quelques minutes, m'a répondu : « on sait tous ce qu'est qu'un enfant, je ne vois pas l'intérêt ». Les autres professionnelles étaient plutôt contentes que quelqu'un ait enfin fait la remarque. Nous avons demandé de nous donner leur définition pour l'écrire dans l'écran, sous prétexte de bien garder les mêmes termes dans le travail écrit. La première dame, m'a dit « l'enfance c'est les enfants, un enfant c'est un enfant et la petite enfance, ben c'est les plus jeunes enfants ». Nous lui avons demandé d'essayer de définir enfant sans utilisé les mots enfant ou enfance. Des autres professionnelles ont commencé à donner des mots : « petit », « fragile », « en besoin », « compétente », « un âge », etc. Et petit à petit, elles se sont mises à échanger et interroger : « à partir de quel âge ? », « actif ou acteur ? », « fragile, faible ou juste petit ? », etc. Le même exercice est fait lors de la première séance des cours qui nous donnons à l'université, et à chaque fois le déroulement est similaire : pourquoi questionner une notion si évidente, la questionner c'est se rendre compte que ce n'est pas tout à fait *commonsensical*, et donc le « besoin » de la penser.

acteurs pour développer leur « critiques » et leurs « justifications », mais aussi pour mettre en épreuve leur réalité. Il est possible de dire que le rôle de ces cités est de permettre la mise en épreuve de la réalité par les acteurs. Gilles Monceau (Lamihi & Monceau, 2002 ; Monceau, 2008, 2010) propose une inexistence de l'institution sans l'implication, sans le fait de la performer, de la faire vivre.

Nous avons besoin d'avoir cette idée de « partage collectif » des notions pour pouvoir vivre ensemble et garantir une compréhension, mais cela n'empêche pas que dans les détails nous n'avions pas tous la même « image » et, plus encore, que ces images soient en constant ajustement (Ricœur, 2013). Cette discussion fait partie des thèses des chercheurs en histoire des idées dont nous soulignerons ici les propos de Ferrán Casas : « l'enfance, en dernière instance, est ce que chaque société, dans un moment historique donné, conçoit et dit qu'est l'enfance » (Casas, 2006, 29). La question se pose au moment où la catégorie de pensée n'est pas tout à fait « instituée », comme c'est le cas des enfants *indígenas* dans les CPI.

L'analyse institutionnelle

Institutionnaliser les discours sur la petite enfance est entendu ici comme le processus par lequel les catégories sociales sembleraient « naturelles » et se concrétiseraient par des pratiques quotidiennes qui rendent logiques ses catégories (Llobet, 2011). C'est un processus par lequel, à un moment donné, certaines pratiques paraissent tout à fait « logiques », « justifiées », ou bien « critiquables » ou « hors face ». Pour Mary Douglas, cela revient à l'idée des institutions, des « style de pensée », ce qui explique l'existence des catégories. Dans son livre *Comment pensent les institutions* (2004), Douglas ne répond pas à la question, mais elle souligne la relation existante entre nos manières de penser et les institutions et comment les unes créent et recréent les autres. En suivant Fleek, Douglas argumente que « s'ils n'avaient pas une conception homogène du temps, de l'espace, de la cause, du nombre, etc., tout accord deviendrait impossible entre les intelligences et, par suite, toute vie commune. » (Citée dans Douglas, 2004, 42) Ces conceptions homogènes, ces accords, ces conventions dont parle Douglas sont les institutions. Elles dépendent d'un style de pensée, c'est-à-dire le cadre qui « définit les limites de tout jugement portant sur la réalité objective. Sa caractéristique est d'être invisible aux membres du collectif de pensée. » (Douglas 2004, 43) Autrement dit, un groupe social construit sa vision du monde en accord avec un style de pensée qui lui est propre et, à partir de là, il ordonne ses interactions, ses vraies ou fausses réponses, ses convictions. Étant donné que c'est une construction sociale, elle est changeable et questionnable sans cesse ; la question est donc comment elle construit et maintient sa légitimité ?

Dans cette réflexion, il est question de penser les institutions ou « l'effort pour exister » et la construction de soi ou « le désir d'être ». Pour Gilles Monceau, cette démarche est une analyse institutionnelle car « l'attention [est] portée à la manière dont des activités sociales s'inscrivent dans

des institutions qui les déterminent en partie et contribuent à leur donner sens. » (Monceau, 2008, 145) Dans les mots de Thomasset, « Quel est cet homme faillible et pourtant capable d'agir dans le monde ? Quelles sont les conditions de possibilité de cette action ? Comment le sujet advient-il à lui-même et se forge-t-il des convictions nécessaires pour intervenir dans l'histoire ? Quelle est la place du désir et de la loi, des convictions et des normes, tant au plan personnel qu'au plan de la vie commune de la cité ? » (2018, 149) Le regard se pose sur la manière dont les espaces, dans les sens de Casey d'un lieu d'action, d'incorporation (Casey, 2001 ; 2009), sont à la fois physiques, mais aussi sociaux, historiques et culturels (Casey, 2001), par la manière dont ils sont disposés, par l'organisation du temps au quotidien, créant ainsi des rapports entre les individus et « la production des institutions » (Monceau, 2008). C'est dire qu'au lieu « d'utiliser les croyances pour expliquer » le social, l'analyse des institutions propose d'utiliser « la société pour expliquer les croyances. » (Douglas 2014, 74)

C'est justement cette institutionnalisation des pratiques sociales qui est importante dans les cadres des communautés *indígenas*, car c'est en prenant conscience de leurs possibilités et de leurs droits et de leur caractère participatif et inclusif, qu'ils ont trouvé la place pour les CPI à Bogota. Autrement dit, la mise en place d'une politique publique peut se définir comme son « institutionnalisation », un processus qui suppose une « négociation et institution des sens, des relations de pouvoir, de création du sens commun, tantôt dans les définitions des problèmes abordés comme dans les pratiques considérées comme appropriées. (...) L'institutionnalisation d'une politique publique, c'est ainsi la cristallisation d'un ensemble de sens et des pratiques qui constituent le bon sens en rapport à un problème en particulier. » (Llobet, 2006, 5). Pour comprendre le processus de concrétisation d'une politique et sa mise en œuvre, nous devons penser à son « institutionnalisation » au sens qui lui est donné dans les discours et dans les pratiques, comme ce qui concrétise la politique, ce qui lui donne forme.

L'intérêt de penser aux politiques est de penser ce qu'elles ont permis de configurer dans le champ de la petite enfance, notamment la création des CPI ; ce qui est aussi valable pour les autres modalités créées à partir des politiques des discriminations positives, dans une quête de justice, d'équité et de diversité : la première dans le sens d'une « possibilité d'accéder à un mode d'accueil de petite enfance », comme mentionné avec *Cero a siempre* ; la seconde, dans le sens culturel, des pratiques propres à valoriser, mais aussi à soutenir, dans une logique de capital local (Geertz, 1992). Encore davantage, quand les politiques sont le reflet d'une constante construction, dans les va-et-vient dans la manière de nommer les modes d'accueil, mais aussi dans la reconnaissance de ces citoyennetés vécues, car le réel est davantage fragmenté. Autrement dit, les « textes en repos » tiennent les discours, et essaient de capturer ce qui a du réel dans un secteur dont l'extrême diversité est connue : le type d'accueil (familial ou institutionnel), la pluralité de métiers et donc une mise en

question des compétences professionnelles, les différents intervenants locaux, gestionnaires publics de la ville (SEB, SDIS, etc.) et de l'État (ICBF, Ministère, etc.), privés ou fondations...

Plus particulièrement dans ce travail, l'institution est questionnée par ses effets d'étiquetage, avec la formalisation des CPI comme modes d'accueil des jeunes enfants, d'abord comme « modèle communautaire », puis « modalité non-conventionnelle », et aujourd'hui « services à caractère ethnique », regroupés au niveau national sous l'étiquette « *étnico+* ». Pour le dire autrement, Mary Douglas appelle ces processus une « performativité de catégories » (Mary Douglas & Hull, 1992), entendue comme l'art de créer des marques, de dire que ces modes d'accueil sont très différents et meilleurs pour les enfants *indígenas*. Aussi connu comme le « théorème de Thomas » dans le sens où si la ville définit des CPI, pour justifier une éducation inclusive, il existera un établissement qui remplira cette attente avec des enfants et des professionnelles *indígenas*. Or, ces attentes dans la pratique sont difficiles à définir, donc l'institution définit des catégories qui seront remplies et ajustera les comportements des acteurs, pour aboutir à ces attentes. Ce qui crée une institution, dans le sens où on fera appel aux « routines », aux « scripts », pour expliquer les situations. « Il s'agit de saisir les dynamiques qui conduisent les individus à trouver naturel et à accepter des usages institutionnellement fabriqués » (Monceau, 2008, 148), et ainsi de trouver qu'il est « naturel » que les *indígenas* parlent une autre langue, de trouver « naturel » qu'ils soient accompagnés par une « vraie professionnelle », et ainsi de suite.

Il s'agira ainsi de mettre à l'épreuve les étiquettes, dans le sens de comprendre ce qu'elles font dans la pratique et comment elles sont justifiées ou critiquées par les acteurs, parents, enfants et professionnelles⁴³ *indígenas* et diplômées. Pour Monceau (2008) cette mise à l'épreuve revient à trouver des « analyseurs », des objets, des individus, des informations « qui cristallisent les contradictions d'une institution dans une situation et à un moment donné. (...) Les tensions causées par cet objet vont faire parler l'institué, c'est-à-dire que des justifications vont être données à cette situation. » Y-a-t-il dans ces espaces vraiment un droit ou un devoir d'être différent ? Comment les CPI justifient-elles à travers les pratiques des acteurs le fait d'être des lieux qui appliquent une politique de discrimination positive ?

Comme mentionné dans le chapitre précédent, les enfants semblent parfois « abandonnés à leur sort », pendant que les professionnelles s'occupent de suivre des scripts, d'apprendre les habitudes de l'institution et de la petite enfance selon les autres professionnelles. Cela pourrait poser problème dans le sens où elles ne feraient pas leur travail, qui est celui de s'occuper des enfants, dans une vision très simpliste de la profession de la petite enfance (Dalli, Miller, & Urban, 2012 ; Dalli & Urban, 2013). L'hypothèse peut être aussi que le système dans lequel elles sont prises, suppose un autre sens pour la professionnelle *indígena*, celui d'apprendre à être professionnelle, par

⁴³ Nous gardons le féminin étant donné le pourcentage des professionnelles de genre féminin rencontrées sur les terrains.

exemple, comme il en sera question dans la partie suivante. Dans ces contradictions, nous trouverons très souvent les paradoxes des CPI qui posent la question de l'institution et ce qu'elle fait sur les acteurs.

Ces discours peuvent définir les institutions, créées par les politiques publiques de la ville, par exemple pour instituer une différence entre les modes d'accueil proposés, ou bien entre les types de professionnelles ou les catégories d'âge et d'ethnie des enfants, dont il sera question dans les prochaines analyses. L'analyse institutionnelle définit les institutions comme :

« un entrelacement vivant de règles, de normes et de résistances à celles-ci. Les institutions se manifestent dans des relations et des rencontres intersubjectives qui se donnent à lire, à comprendre et à transformer à partir d'analyseurs (éléments perturbateurs de l'institué) qui en éclairent les rouages et les enjeux. » (Monceau & Soulière, 2017, 6)

L'idée est donc d'examiner comment les institutions fonctionnent (Douglas, 2004), comment les catégories peuvent créer des tensions par rapport aux pratiques, et comment les acteurs les expliquent, justifient leurs choix, ou tout autant leur donnent sens, trouvent des raisons à ces distinctions et à leurs possibles contradictions.

Les épistémologies des Suds du terrain

Puisque nous raisonnons à partir de différentes prémisses, nous ne pouvons améliorer notre compréhension mutuelle que si nous examinons et reformulons nos hypothèses. Ainsi nous avons essayé de comprendre l'institution qui est derrière une pensée propre aux communautés *indígenas*, pour comprendre leur réalité. Pour le faire, il nous a fallu chercher ces notions, ces concepts qui résonnent pour eux : *sentipensante*, *pluriverso*, *buen vivir*, et essayer de comprendre ce qu'elles voulaient dire par cela. Dans une démarche où il s'agit de travailler ensemble avec les acteurs et en tenant compte de leurs épistémologies, il s'avère nécessaire de construire un terreau théorique inclusif. Une reconnaissance est ainsi donnée au fait de réaliser la recherche depuis la France, en Colombie ; non pas dans le sens de voir, épistémologiquement parlant, la Colombie depuis l'Europe, mais plutôt dans une démarche déontologique d'accepter le va-et-vient entre les lieux et les savoirs, à tous les moments de la recherche. Cela a pour objectif de tracer un cadre d'analyse et de recherche qui a du sens pour les acteurs et la chercheuse, dans le contexte actuel. Ainsi, la partie suivante propose de penser les épistémologies des Suds, le *Buen vivir* et les cosmovisions comme cadre théorique d'un *sentir indígena*.

Épistémologies des Suds

« En ce qui concerne la petite enfance, les perspectives du Sud remettent en question l'hypothèse néolibérale selon laquelle les parents sont les mieux adaptés en tant que consommateurs dans un marché privé de services de garde d'enfants "de qualité" et

occidentalisés. Pour certains peuples du Sud, la priorité est d'éduquer les enfants parmi les membres de la famille, les aînés et les membres de la communauté (Kaomea, 2005) plutôt que de s'assurer que les enfants atteignent les normes mondiales du Nord en matière d'enfance (par exemple, les marqueurs de développement). » (Saavedra & Pérez, 2018, 2)

Dans ce monde si divers, la question est de savoir comment permettre une vraie discussion et un échange d'idées entre les différentes cosmovisions et « cosmo-auditions » (Lenders-Koff cité in Arroyo, 2016). Il importe de proposer une réflexion sur les manières de produire les savoirs, les épistémologies, qui ne sont pas neutres, mais situées (Haraway, 2007) et qui demandent une réflexion sur la manière dont le regard est posé et comment il est imposé. Boaventura De Sousa Santos (2009) propose dans son livre *Pour une épistémologie des Suds* que « le sud n'est seulement géographique », qu'il est nécessaire de trouver des modes de dialogue pour reconstruire les lieux de la parole, là d'où nous parlons. C'est une pensée de *l'interculturalidad* qui :

« propose le chemin de la rencontre, mais dans l'attente du respect des différences. Les significations de l'interculturalité sont diverses, l'affirmation de la diversité est complétée par la reconnaissance de l'existence de la charge de tension dans les relations interculturelles. (...) visent à sortir des voies traditionnelles et à générer de nouvelles façons d'aborder les acteurs sociaux et les réalités contextuelles dont ils font partie, en mettant en évidence leur diversité en tant que sujets, leurs possibilités d'*agency* et d'action, mais aussi les opacités qui les habitent. (...) L'interculturalité propose de mettre en lumière non seulement ces oppressions, mais aussi de rendre visible et de mettre en dialogue, dans le débat public, ces autres savoirs, ces autres subjectivités qui ont été historiquement niés. » (Arroyo 2016, 56-58)

Il s'agit donc d'accepter les relations interculturelles, non pas dans une démarche de revendication et de remise en cause des pouvoirs, mais plutôt dans une proposition de dialogue entre des savoirs, des valeurs, des logiques de la pensée, pour un respect réciproque. Il n'est pas question de seulement reconnaître l'autre ou de le tolérer ; non plus de l'essentialiser dans son appartenance ethnique, comme si elle était inamovible ; l'invitation est permettre le dialogue, l'herméneutique des savoirs.

Le premier à utiliser l'adjectif « sud » était Estéban Krotz (1993) quand il s'est penché sur les particularités de l'anthropologie en Amérique Latine, où les « peuples » étudiés et les peuples qui étudient habitent les mêmes pays. C'est le cas de cette recherche. Pour lui, la dénomination, bien que géographique au départ, « ne doit pas faire oublier qu'il existe des zones de type « Nord » dans de nombreuses villes du Sud et que dans la plupart des pays du Sud des déclins internes sont observés d'une manière ou d'une autre, similaires, voire parallèles à ceux qui existent au niveau mondial. » (Krotz, 1993, 6), comme c'est le cas dans les imaginaires urbains de sud et nord à Bogota. L'intérêt de sa posture est le questionnement de l'altérité qui est épistémologiquement différent des discours traditionnels davantage eurocentristes. L'invitation des épistémologies des Suds pourrait se résumer en :

« un espace de réflexion qui cherche à dépasser le modèle dualiste d'organisation mondiale, en montrant la relationnalité constitutive qui existe entre les mondes biophysique, humain et surnaturel ou spirituel (...) de partir des catégories de l'autre, dites « orientales » avant celles « occidentales ». Ne pas assumer la réalité telle qu'elle apparaît, réifiée, sans mouvement et autonomie, naturalisée, cultivant la critique et l'autocritique en tout temps. » (Gutiérrez Álvarez, 2017, 34)

Buen vivir

« ...Qu'il est urgent de nous réorienter sur le chemin, de marcher à partir du lieu de notre existence, et pour cela il est important de nous connaître nous-mêmes, de connaître notre propre chemin, et de connaître les autres, de connaître le chemin des autres ; de pouvoir être, d'être et de sentir dans le monde... » (*Taita* Guarani, Karai Mini, cité dans Guerrero Arias, 2010)

Guerrero Arias (2010) dans son livre *Corazonar : por una antropología comprometida con la vida* propose une anthropologie *sentipensante*, c'est-à-dire une pratique de la recherche qui ressent avec sa pensée, qui se pratique avec le corps et dans les relations. Une proposition de recherche affective, pratique et logique, qui ne nie ni l'un ni l'autre, mais qui se construit dans leurs liens. Il demande aussi une prise en compte de la parole orale, et non seulement écrite, comme le souligne Karai Mini. Une prise de conscience, décrite ainsi par Bruner :

« Nous vivons au milieu d'un océan de récits, et, un peu comme le poisson du proverbe qui sera le dernier à découvrir l'eau, nous avons quelques difficultés à comprendre ce que veut dire nager au milieu des histoires. Cela ne signifie pas que nous manquerons de compétences pour créer nos propres comptes rendus narratifs de la réalité. Loin de là. Si nous souffrons de quelque chose, c'est d'un excès d'expertise. Notre problème est plutôt de parvenir à la conscience de ce que nous faisons de manière automatique ; c'est le vieux problème de la prise de conscience. » (Bruner, 2008, 183)

Cette prise de conscience, cette idée de *sentipensante* sont quelques-unes des idées mobilisées par le courant du *Buen Vivir* des communautés Amérindiennes. Pour eux, il est question de penser la diversité dans des *pluriversos* ou la pluralité des univers, c'est-à-dire une possibilité de « visiter » différents mondes sans s'essentialiser, sans se coloniser. Leur point de départ est les différents « points de la vie » qui sont construits dans les pratiques. En d'autres termes, ils « n'existent pas seulement en tant qu'imaginaires, idées ou représentations, mais se déploient en pratiques concrètes qui créent des mondes. » (Escobar, 2018, 20) Il s'agit de faire valoir les savoirs pluriels qui coexistent dans les contextes de l'Amerindia, mais aussi dans d'autres latitudes.

C'est le paradigme entre la rupture et le devenir, une posture théorique qui explicitement ne veut pas imposer de « grandes idées », mais au contraire cherche à faire valoir la multiplicité des voix (Deleuze & Guattari, 1980a; Escobar, 2016, 2018; Krotz, 1994) qui propose une ontologie à la fois politique et relationnelle, avec « l'idée que de nombreuses luttes contemporaines pour la défense des territoires et des différences sont mieux comprises comme des luttes ontologiques et comme des luttes pour un monde où il y a beaucoup de mots. » (Escobar, 2016, 13)

Il s'agit pour nous d'une ontologie relationnelle dans le sens où les disputes de « territoires » émergent des différents mondes, elle :

« peut être définie comme celle dans laquelle rien ne préexiste aux relations qui la constituent. Autrement dit, les choses et les êtres sont leurs relations, ils n'existent pas avant eux. Ces mondes n'ont pas besoin du fossé entre la nature et la culture pour exister — en fait, ils n'existent en tant que tels que parce qu'ils sont adoptés par des pratiques qui ne reposent pas sur ce fossé. » (Escobar, 2016, 18)

Des pratiques multiples à travers lesquelles leurs territoires se construisent depuis leur liberté dans un sens de « naître~grandir~appréhender avec et dans le territoire : « *acá nacimos, acá crecimos, acá hemos conocido qué es el mundo.* » (Escobar, 2016, 17) Un monde qui se raconte oralement entre les trois mondes non séparés, explicité par Restrepo (1996) dans son récit des rivières du pacifique colombienne, qui « révèle une toute autre façon d'être et de devenir dans le territoire et le lieu. » (Escobar, 2016, 18) Et c'est cette approche qui est importante pour comprendre les récits et les *charlas* des *indígenas* des CPI ; car la résistance est le fait de ces ontologies politiques et relationnelles mises en pratique. C'est-à-dire leur *ancestralidad* : « loin d'un attachement intransigeant au passé, l'ancestralité découle d'une mémoire vivante qui s'oriente vers la capacité d'envisager un avenir différent, une sorte de « futurité » qui imagine, et lutte pour, les conditions qui leur permettront de persévérer comme un monde distinct. » (Escobar, 2016, 19) La dispute, en suivant Escobar, n'est pas un des pouvoirs, mais des possibilités d'une pluri-univers, « un monde où plusieurs mondes trouvent leur place » (Cattaruzza, s. d. ; Horat, 2004 ; Schacherreiter, 2009), dans notre cas un système éducatif où les CPI ont leur place parmi les autres. Ainsi l'intention n'est pas de corriger, mais d'apporter d'autres lectures possibles du monde.

Les théories décoloniales

La dernière source théorique mobilisée sur les terrains présente l'idée d'une posture décoloniale, et non pas postcoloniale, dans le sens où elle signifie un processus de signification, un *giro* qui permet de mieux placer les postulats du *Buen Vivir* et des épistémologies des Suds. Il sera question d'« écologies des savoirs », d'ontologies politiques, comme « une activation de la relationalité » (Escobar, 2015) qui permet de penser avec les *pueblos-territoires*, les *indígenas*-CPI. Ainsi, cette posture s'impose comme une « nécessité éthique et politique pour les sciences sociales latino-américaines » (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, 21), dans le sens où elle propose une « pensée que se déploie et s'ouvre » dans des formes de faire-autres : politiques-autre, formes de vivre-autres (Mignolo, 2007, 27). Pour Catherine Walsh, le décolonial peut s'identifier aux :

« stratégies, pratiques et méthodologies — les pédagogies — de lutte, de rébellion, de cimarronage, d'insurrection, d'organisation et d'action que les peuples d'origine, puis les Africains et les africains,

ont utilisées pour résister, transgresser et subvertir la domination, continuer à être, sentir, faire, penser et vivre — collectivement — malgré le pouvoir colonial. » (Walsh, 2013, 25)

Mais les pédagogies dont elle parle sont aussi des résistances pour continuer à vivre et être à côté de l'autre : non pas dans l'exclusion, mais dans l'affirmation des multiples univers, *pluriverso*, dans un monde où plusieurs possibles sont ouverts. La question se pose : ces épistémologies des Suds, notamment les idées du *Buen Vivir*, sont-elles si différentes des propositions d'une éthique ricoeurienne, entendue comme celle qui existe dans la liaison entre une herméneutique du soi et à une ontologie de l'action ? Comme le dit Ricœur : « se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un autre soi que le moi qui vient à la lecture. Ni la subjectivité de l'auteur ni celle du lecteur n'ont priorité dans le sens d'une présence originale de l'un devant soi. » (Ricœur, 2000, 205) Une éthique enracinée qui reconnaît l'être dans sa puissance et ses actes, c'est-à-dire « l'éthique comme une herméneutique de l'existence humaine dans sa relation au monde et aux autres. Les récits y occupent une place de choix de par leur capacité de refigurer l'action humaine et de permettre au sujet de s'identifier au sein du réseau des interactions et des changements du temps. » (Thomasset, 2018, 154) Il pose une articulation originale entre attestation de soi et injonction de l'autre.

Il importe de souligner que ce cadre, composé de l'ensemble des sources mobilisées, est proposé comme point de départ, mais qu'il pourra être mis à l'épreuve et, bien évidemment, évoluer avec sa confrontation aux données récoltées. Non pas parce qu'il a été rédigé avant le travail de terrain, mais au contraire parce que les analyses et l'épreuve de l'écriture de la thèse ne cessent de rendre compte du côté inachevé de la recherche et de la richesse de ce fait. Ce sentiment d'être « toujours en train de se faire » sera le sujet de la conclusion, pour revenir à la question de faire la thèse et ses multiples deuils ou ajustements. Dans tous les cas, il engage une envie de :

« rendre compte de l'emprise de l'institué sur les pratiques sans se sentir obligé, pour cela, d'avoir à sous-estimer la force de l'instituant dont ces mêmes pratiques sont inévitablement porteuses. Elle se reconnaît dans l'ambition critique des sciences sociales sans penser qu'il soit nécessaire, pour affirmer cette ambition, de commencer par dévaluer les compétences critiques des acteurs. » (Barthe et al., 2013, 204)

In fine, cette recherche se trace dans le cadre d'une transversalité des approches théoriques, épistémologiques, dans l'objectif de rendre lisible les savoirs qui nous ont été proposés dans les CPI. L'idée est, comme le propose la sociologie pragmatique, l'analyse institutionnelle et le *Buen Vivir*, de suivre les acteurs dans leur construction du sens, dans leur éthique/politique, en élargissant les cadres de référence de la chercheuse, pour comprendre avec eux ce que sont les CPI et de l'éducation des jeunes enfants *indígenas* à Bogota. Comme dirait Monceau, c'est le social-entraîneur-de-se-faire. Bien que la recherche tente de penser l'*indígena* urbain dans les CPI de Bogota, elle

n'échappe pas à l'idée de Ricœur du « soi-même comme autre ». C'est, dans le cas de la thèse, penser l'autre comme soi, sur lequel nous avons fait le point dans le premier chapitre de cette partie. Ainsi, les différentes perspectives théoriques données à cette thèse se justifient dans le sens où chacune contribue à sa construction : de la sociologie pragmatique, il est retenu la manière de faire la recherche, la manière de comprendre les propos des acteurs, en lien avec l'analyse institutionnelle, dans le sens où les deux cherchent non pas à nommer et à instituer, mais plutôt à rendre compte de comment les acteurs construisent leur quotidien, leurs institutions, leurs catégories dans notre cas les CPI. Les épistémologies des Suds , plus particulièrement l'idée de *pluriverso* et l'écologie des savoirs, sont ici appelées pour reconnaître quelles sont les perspectives propres des acteurs, c'est-à-dire pour comprendre leur manière de se construire avec les différentes perspectives, visions du monde, tant des sciences sociales que des acteurs.

Transition

Qu'est-ce que j'institue quand j'institue l'analyse, ou de l'impossibilité de la *Hybis del punto cero*⁴⁴

« Afin de déterminer dans nos comportements des degrés de conformité, nous devons effectuer un décompte minutieux de toutes nos catégories et retracer comment le monde physique devient une projection de notre monde social. » (Douglas, 2004, 141)

Experice est un laboratoire en soi très divers, avec des perspectives tout aussi diverses, même s'il est possible d'affirmer un fond commun dans ses pratiques de recherche. C'était le mois de mars et je présentais une communication sur les pratiques alimentaires comparées dans les espaces d'accueil des jeunes enfants (EAJE) en Colombie, en France et en Suède. Quelques heures avant, un courrier de Pascale Garnier me soulignait la présence au colloque de Jacqueline Descarpentries, enseignante-chercheuse à Lille, mais rattachée au laboratoire Experice, et « la possibilité d'échanger avec elle ». Sans vraiment la connaître, ce qui est habituel à Experice, elle se trouvait effectivement parmi les personnes du public. À la fin de ma présentation, elle a été la première à réagir à mon intervention en me soulignant le commun de nos recherches et comment ma recherche s'insère dans « les épistémologies des Suds ». Elle supposait que ma provenance, mes origines colombiennes, équivalaient à une connaissance desdits courants de pensée. Pour moi, les épistémologies des Suds n'étaient pas dans le panorama de la thèse, en tout cas pas dans les mêmes termes. C'est ainsi que pendant les dix-huit mois suivants, je me suis investie dans une autre équipe d'Experice, en assistant aux séminaires doctoraux et à l'organisation d'un colloque sur les épistémologies, cette fois-ci, des Suds. C'était la première fois que j'envisageais d'autres manières de faire, que je me permettais de penser autrement. Un détachement qui me permettait une réflexivité sur mon devenir chercheuse : comment faire avec tous ces suds et nord possibles ? Pour reprendre les mots de Pierre Johan Lafitte, « nous sommes tous au Nord de quelqu'un ». Je ne voulais pas être le Nord de mes acteurs, celui qui lit de loin et « raconte » la vie des autres ; celle « pas très colombienne » qui est en situation d'immigration et se sent, comme dirait Saavedra & Pérez (2018), parfois privilégiée, parfois dépourvue.

Pendant les deux années qui ont suivi cette rencontre si riche et si marquante, une réflexion et une réflexivité n'ont pas cessé de se construire, de me construire. Pour reprendre Ricœur « se connaître veut dire interpréter les signes de notre existence. Seulement que le chemin de soi à soi fait nécessairement le détour par ce qui est autre que soi » (1996, 9), dans mon cas à l'inverse, en cherchant à connaître les autres *indígena*, je me retrouve à penser à mon devenir chercheuse.

⁴⁴ Le titre est construit entre deux pensées : d'un côté une phrase de Monceau (2008) qui repose la théorie de l'analyse institutionnel sur le propre acte de faire l'analyse ; et dans la deuxième partie je fais appel à Santiago Castro-Gómez (2010) en reprenant le titre de son livre, et sa réflexion sur la quête de l'impartialité de la neutralité dans les sciences, sur laquelle nous reviendrons en conclusion.

À rechercher dans le texte lui-même, d'une part, la dynamique interne qui préside à la structuration de l'œuvre ; d'autre part, la capacité de l'œuvre à se projeter hors d'elle-même et « à donner naissance à un monde, qui serait certainement la « chose » du texte. La dynamique interne et la projection externe constituent ce que j'appelle le travail du texte. La tâche de l'herméneutique est de reconstruire cette double tâche du texte. » (Ricoeur, 2000, 493) Reconstituer la dynamique interne du texte et restaurer la capacité de l'œuvre à se projeter vers l'extérieur en représentant un monde habitable.

Mon concept de « moi » a été grandement enrichi par ce souci de comprendre avec les acteurs ce que sont les CPI, à partir d'une analyse institutionnelle, soulignée par Monceau, comme le débouché de ces analyses (Monceau, 2003 ; Monceau & Soulière, 2017). Je me questionne sur ma place de chercheuse, sur ma position dans la société : celle où je fais les terrains, je vois une femme blanche, occidentale ou au moins *européizada*, bourgeoise et enceinte et chargée de cours à l'université, qui travaille possiblement pour la ville ; et quand je rédige ma thèse, je vois une colombienne qui fait une thèse sur son pays, un objet familial, immigrante, mère de famille et étudiante sans activité professionnelle. La question politique se sent, et se lit dans ces lignes, mais elle est tout autant à justifier. Comment faire alors pour ne pas rédiger cette partie de la thèse, comment ne pas se permettre le « je méthodologique » (Olivier de Sardan, 2000) si divers ?

Mais cette éthique relationnelle pour l'analyse institutionnelle, ontologie politique pour le *Buen Vivir*, ou encore l'éthique de Ricoeur, demandent une réflexivité sur le comment de cette recherche avec les acteurs. Dans notre cas, cela pose les questions du rapport avec les acteurs, car même si dans le quotidien du terrain, des relations se sont établies, je me demande toujours aujourd'hui ce qu'ils attendaient de moi, ce qu'ils attendent toujours. Comment faire l'analyse, comment faire la restitution avec l'institution de la recherche, en ayant comme porte d'entrée soit les gouvernances de la ville, soit les gouvernances *indígenas*, et comment poser la question du politique, dans le sens de Rancière ou de Cefaï, celui des relations avec et entre les autres. Suffit-il de reconnaître ces différents « je » de la recherche et d'assumer la posture de la chercheuse « traditionnelle » de don et contredon ? Pour Tedesco (2017) comme pour Guillemin & Gillam (2004), l'éthique de la recherche peut se traduire dans les soins dans les rapports aux acteurs à tout moment de la thèse. Mais comment faire dans la pratique concrète de l'enquête ? Comment écrire sa thèse avec les acteurs ? J'ai pris le parti de vivre les rapports avec les acteurs comme ils arrivaient : au tout début de la recherche, à CasaA, ce fût davantage difficile, alors que ce fût plus fluide dans les autres CPI car la prise de conscience sur le « comment ? » était un peu plus avancée.

Dans tous les cas, penser ce que la recherche peut instituer pour les acteurs et pour moi-même, a été la clé pour chercher à comprendre leurs discours, même si parfois ils semblaient très éloignés des miens. Au fur et à mesure de l'écriture de la thèse, le processus réflexif s'est centré sur la compréhension de leurs sens, imperceptible à mes yeux, rapidement en « dispute » avec mes

propres jugements des valeurs, comme souligné dans le chapitre précédent. Pourtant, très rapidement les secrets du terrain, qui n'étaient secrets qu'à mes yeux, se sont dévoilés à moi, comme une compréhension, comme dans un cercle des savoirs qui tournaient dans ma tête depuis des mois et qui me retenaient d'écrire car je ne savais pas quoi dire ou comment. Finalement, plongée dans le processus de l'écriture et de la lecture des « textes », ce cercle herméneutique de Ricœur, les clés d'analyse se sont dévoilées dans leurs propres *charlas*, dans nos *charlas*, que je n'arrivais pas à comprendre.

Et ainsi, un jour, je me suis assise pour écrire la thèse ; après des mois de disputes avec les raisonnements possibles et l'incertitude de ce qu'elles deviendraient, à quoi elle pouvait servir. Un jour, je me suis assise pour écrire et la thèse s'est performée, comme si ces mois de confusion, de sensations d'échec, d'imposture, n'étaient que la lente décantation de ma pensée qui se transformait et s'ordonnait.

J'ai compris que j'étais en réflexion, en train de me défier de voir au-delà de mes yeux, de ma pensée. Et donc j'ai regardé vers l'intérieur, *de para adentro*, comme cherchant à me déplier. J'ai eu besoin de me sentir vulnérable, pour réveiller la prise de conscience de ma place, de mes intersectionnalités, mes *intersticios*. Explorer ma propre complexité et les mises en scène auxquelles je m'adonne dans la société, selon les rôles que j'ai à jouer.

PARTIE 2

Préambule : Penser l'accueil des jeunes enfants *indígenas* à Bogota face à la norme

« Reconnaître que nous sommes un pays à l'immense diversité culturelle et ethnique impose le défi d'être flexible, de pouvoir voir les multiples réalités des enfants, de les comprendre et de les interpréter à la lumière des accords fondamentaux que nous avons construits en tant que société pour la protection de la petite enfance, et de donner la réponse dont chaque enfant colombien a besoin au bon moment. C'est le cas des allocations alimentaires, des stratégies d'enseignement, des soins en langue maternelle ou en langue des signes, de la reconnaissance des connaissances et des pratiques traditionnelles, des lignes directrices pour la construction ou l'adaptation et la fourniture d'infrastructures de soins pour l'éducation initiale. » (Presidencia de la República, 2015, 253)

Ces phrases en exergue résument le défi et le pari du gouvernement colombien face à la question de la petite enfance. D'un côté, un pays pluriethnique et pluriculturel, dans lequel une multiplicité de conceptions, de manières d'éduquer et de prendre soin des enfants coexistent ; de l'autre, une politique qui veut donner un cadre et des conventions (Douglas, 2004) pour se positionner ensemble comme une nation face aux jeunes enfants de façon générale en tenant compte des particularités. Ainsi une diversité de stratégies, de modalités, de programmes doit répondre à l'individualité de chaque expérience d'enfance, et en même temps à une approche de reconnaissance des enfants comme sujets de droits, et acteurs de leur vie, avec toutes les nuances possibles. Dit autrement, « le cas autochtone offre un terrain exceptionnel pour tester les limites du désir de concilier l'universalisme du droit à l'éducation avec la reconnaissance de la diversité culturelle. » (Salaün & Baronnet, 2016, 7)

Cette tension est justement au cœur de la réflexion que nous nous apprêtons à présenter dans cette partie : comment accueillir les jeunes enfants *indígenas* à Bogota, dans une approche des droits de l'enfance tout en reconnaissant leurs droits particuliers ? Comment penser l'éducation de la petite enfance en Colombie avec une vision d'équité et de diversité ? Comment créer des liens entre le discours national et les discours propres à chaque communauté ? Comment faire face aux normes dans les CPI ?

Que font les établissements, que font les catégories ?

Le propos retenu sur plusieurs terrains était « certes on n'a pas X, mais on est bien, on arrive à faire ». Et X peut être remplacée par des variables comme un ratio professionnel/enfant adéquat, des matériaux suffisants, de l'espace, des connaissances, des savoir-faire, etc. Derrière ces propos, nous retrouvons l'idée que le principal dans l'accueil des jeunes enfants est qu'il existe une solution

qui réponde aux besoins des familles. À partir de là, nous voyons que la question de l'accueil se pose aussi dans le sens du « pour qui », comme le montrent les cas soulignés précédemment. Ce qui revient à l'idée d'institution chez Douglas : ce qui est important ce n'est pas d'où vient la convention qui tient une institution, mais qui adhère à la convention, pour qu'elle soit perçue comme légitime pour les personnes qui adhèrent, en dehors même de toute conscience, ce que Douglas appelle un « style de pensée. » (Douglas, 2004, 43)

Indígena, enfant, européen, professionnelle, ne sont que des étiquettes conceptualisées que propose un imaginaire, dans le sens d'une pensée « dominante » « hégémonique »⁴⁵, propre à une relation de « pouvoir » entre les individus, diront certains courants inspirés de Foucault, ce qu'Alonso appelle « une topographie des dichotomies hiérarchisées » (Alonso, 1994, 381) qui est matérialisée dans les pratiques quotidiennes. C'est-à-dire que ces catégories ne peuvent pas « être considérées indépendamment de la matérialité de la formation de l'État, ce que sont les organismes d'État, comment ils agissent et sur qui. » (Corrigan & Sayer, 1985, dans Alonso, 1994, 380) En d'autres termes, « les routines, les rituels, les activités et les politiques, qui sont eux-mêmes des formes culturelles matérielles, constituent et régissent la construction sociale du sens et des sujets. » (Alonso, 1994, 380) Ce qui voudrait dire que les relations à la règle, aux scripts des institutions, se construisent et construisent les pratiques quotidiennes. Mais comment ?

En suivant la théorie de Douglas, deux notions sont importantes pour répondre à cette question : « les styles de pensée » et « les rituels quotidiens ». Dans son livre *Comment pensent les institutions* (2004), Douglas parle des « styles de pensée », mais pourtant elle ne les définit pas. Elle souligne que ces styles permettent de comprendre comment, quoi et quand les gens décident d'agir : « nos interactions sociales consistent, pour une large part, à énoncer ce qu'il est juste de penser et à condamner les idées fausses. C'est ainsi que nous formons nos institutions, moulant les pensées de chacun dans une forme unique, de façon à prouver la justesse d'une idée simplement par le nombre des assentiments indépendants qu'elle rencontre. » (2004, 133) Mais chaque communauté est « un monde de pensée » en soi, ce qui veut dire qu'elle a son propre style de pensée, « qui pénètre la pensée de ses membres, définit leur expérience et met en place les repères de leur conscience morale. » (Douglas, 2004, 175)

D'ailleurs, elle suggère que ces styles de pensée sont incorporés dans l'organisation sociale, par les rituels quotidiens, qui fonctionne comme une boucle. Dans cette perspective Perri 6 et Paul Richards⁴⁶ explique :

« Les institutions d'une forme donnée amènent les gens à adopter la forme de cette organisation dans un microcosme rituel dans leurs relations les uns avec les autres, et cela à son tour cultive un style de

⁴⁵ Ce n'est pas un mot très courant au long de la thèse, mais c'était difficile de trouver un autre.

⁴⁶ Perri 6 (David Ashworth) et Paul Richards dans leur livre *Mary Douglas. Understanding Social Thought and Conflict* (2017) s'attachent à montrer en quoi l'approche théorique de Mary Douglas demeurent d'actualité. Perri 6 est un spécialiste en sciences sociales britannique et Paul Richards est anthropologue africaniste.

pensée, qui les amène ensuite à agir de manière à renforcer ces institutions (feedback positif) et à entrer ainsi en conflit avec d'autres institutions formées différemment (feedback négatif). » (6 & Richards, 2017, 126)

Ainsi, les rituels quotidiens des interactions peuvent être compris comme le mécanisme par lequel les styles de pensée se construisent. Un grand défi pour Mary Douglas était de trouver un concept pour expliquer comment les institutions existent dans les relations quotidiennes des gens. Elle a avancé l'idée que les gens mettent en œuvre ces aspects de l'organisation de façon rituelle, c'est-à-dire que le rituel sert à renforcer les catégories et à les fixer, autant que ces dernières façonnent le rituel (Douglas, 1992). Pour définir ce qui fait le rituel et comment il fonctionne pour maintenir l'institution, elle a essayé plusieurs termes, « *accountabilities* », « *cosmological values* », ou bien « culture », pour définir le contenu, les conventions qui justifient et légitiment l'institution. « La principale revendication de Douglas était qu'elle expliquait la cognition qu'elle définissait comme l'appartenance à une culture » (6 & Richards 2017, 63) et non pas la culture comme explication des toutes actions. Pour elle, ce qui fait rituel revient aux combinaisons des rituels corporels et ce que ces interactions imposent ou permettent. Quel est donc le rôle du rituel dans le maintien du processus d'institutionnalisation ? Pour Douglas, il y a deux possibilités : il fonctionne comme mise en pratique de l'organisation sociale, par le fait d'inculquer des catégories qui fonctionnent par le fait de répéter des actions. Ainsi tous les objets, les technologies, les ressources dans l'affordance des situations permettent aux sujets de comprendre leur place dans l'institution :

« Ce que nous faisons dans notre interaction rituelle dans la conversation, dans les réunions et même dans la communication écrite, c'est mettre en œuvre notre organisation sociale dans le microcosme. De toutes les pratiques saisies sous une forme élémentaire telle que la hiérarchie, l'enclave ou l'ordre individualiste, les pratiques rituelles de face à face, d'orateur à auditeur et d'écrivain à lecteur sont celles par lesquelles nous cultivons, renforçons, transmettons implicitement et « enseignons » le style de pensée de cette forme aux autres. La seule réponse cohérente à la question « comment les institutions cultivent-elles le style de pensée » est « rituellement. » (6 & Richards, 2017,114)

Deux termes sont en jeu dans la justification des *Casas de Pensamiento Indígena* (CPI) : enfant et *indígena*. Tous les deux sont des catégories de pensée construites socialement qui définissent les discours sur l'enfance et sur l'indigénisme. *Indígena* revient à une catégorie selon l'appartenance ethnique de la personne, comme présentée en amont. Elles partent du principe de distinction, pour désigner une partie de la société comme étant différente des autres. Douglas donne l'exemple de la main droite et la main gauche, des sexes, nous pourrions ajouter l'idée d'enfant/adulte, pour parler des constructions dichotomiques qui permettent, par la complémentarité, d'énoncer des principes d'ordre ; il faut un « principe neutralisateur » pour marquer la légitimité (Douglas, 2004, 86-87), pour devenir fondement, institution. La question est donc comment les individus se mettent-ils d'accord sur ce qui est différent, ou ce qui rassemble. La réponse de Douglas est la classification en catégories. Comme pour Boltanski, pour Douglas les classifications ont besoin « des différentes

mesures de similarité. » (2004, 96) Pour cette auteure, classer revient au processus de déterminer, car les catégories ne sont pas naturelles, mais instituées, en instituant ce qui est distinct et qui fait partie d'une même catégorie.

Ainsi, dans cette réflexion, les premières réflexions sur la question sont tournées sur comment devient-on *indígena* ? Du point de vue du droit civil, seules les personnes qui s'identifient comme autochtones sont reconnues comme telles, même si cet « accent ethnique » (DANE, 2007) est toujours en construction et en ajustement fréquent. Cette tendance à *Classifier, déclasser, reclasser*, comme le proposait le colloque biennal de l'association Française de Sociologie en 2019, semble être la « clé » de la relation entre les individus et les institutions :

« Individus et groupes sociaux sont producteurs de catégories pour se penser, penser les autres et le monde qui les entoure. La mise au jour des processus de constructions de ces catégories, de leurs usages et de leurs effets, constitue l'une des activités au cœur du travail sociologique depuis Les Formes élémentaires de la vie religieuse (1912), où Durkheim proposait de considérer « la réalité objective [de] la vie logique que les catégories ont pour fonction de régler et d'organiser ». De multiples questions découlent de cette ambition, chacune ouvrant d'importants chantiers de recherche. Comment les individus et les groupes sociaux classent-ils, déclassent-ils, et réorganisent-ils des catégories qu'ils contribuent à élaborer ? Quel travail opèrent-ils pour maintenir, affaiblir ou déplacer les catégories et leurs frontières ? Comment les classements se maintiennent-ils ou non ? Au nom de quelle(s) légitimité(s) ? Par quels modes de justification parviennent-ils à s'imposer ? Comment les individus et les groupes reçoivent-ils les catégories d'assignation auxquelles ils sont renvoyés ou bien auxquelles ils se réfèrent ? À l'heure où les mots, noms, procédures de nomination ou de dénomination sont explicitement des objets politiquement disputés, il est nécessaire de rappeler que la production des catégories et des classements sociaux constitue une part importante de l'activité des individus et des institutions. » (AFS, 2018)

Ainsi classer permet, d'un côté de penser et de l'autre de faire avec les institutions, à quoi pourrait se résumer l'argumentaire du colloque. Sauf que quelques pistes semblent encore davantage intéressantes, sur le pourquoi et les comment se faire institution, se faire catégorie. Comment classer, déclasser, reclasser est-il finalement mis en pratique ? Pour y répondre, il s'est avéré nécessaire de penser ces logiques de catégories, ou bien la manière de fonctionner des institutions comme dit Douglas (1986, 1992), sans oublier le pouvoir d'agir et l'action de l'individu, comme explicité dans la partie théorique. Mais quelle est la relation entre les catégories de l'expérience et les catégories de pensées mises en place pour comprendre ces expériences, et qui ont un effet de sens commun, de « *commonsensical* » pour utiliser les mots de Sacks (1993), pour exprimer la norme dans le regard et à quel point elle est si commune.

Ce qui nous ramène aux mesures politiques existantes, avec notamment la « création » de trois modalités distinctes : conventionnelle, non conventionnelle, familiale, qui sont fortement valorisées par les fonctionnaires rencontrées sur le terrain, comme une forme d'institution des modes d'accueil des jeunes enfants. Mais cette idée de nouveauté reste une des hypothèses que nous voudrions étudier tout au long des analyses qui suivent, pour montrer comment ces « modalités », présentées comme une « nouvelle manière » de penser la petite enfance à Bogota,

(SDIS, 2012) ne sont qu'un réajustement de l'institution pour donner sens à une institutionnalisation des pratiques et des modes d'accueil communautaires qui existent à Bogota depuis des décennies. Il semblerait préférable de parler d'une institutionnalisation dans le sens d'une classification des pratiques de quartier, des communautés, en les catégorisant par un mécanisme d'étiquetage (*insitucional, familiar, no convencional*). Nous insistons ici sur la notion d'institutionnalisation dans le sens de donner forme, de cadrer une pratique considérée par ailleurs comme informelle, pour rendre une convention sur ce qui est reconnu comme mode d'accueil des jeunes enfants à Bogota. À savoir l'institution comme idée de « donner forme » par l'étiquetage des instances de gouvernance de la ville qui pensent l'accueil de la petite enfance en trois modalités, d'ailleurs toujours en construction.⁴⁷

En suivant Douglas (2004), nous pouvons dire que les catégories normalisent les pratiques. Soit dans un processus d'ajustement de la réalité, c'est-à-dire que les pratiques ne font pas ce qu'elles devraient faire par rapport aux catégories ou par rapport à ce qu'elles disent qu'elles font ; soit dans le sens d'une émergence dans les pratiques quotidiennes (par en bas) d'une politique incarnée, une catégorie qui est le produit d'une pratique, dans l'idée de participation selon Rancière (2008) ou bien de « citoyenneté vécue » de Lister (2007). Prenons l'exemple de l'obligation de porter des masques dans la conjoncture sanitaire actuelle en France. La pratique de mettre un masque, même si elle n'était pas homogène dans le territoire français, faisait déjà partie des pratiques quotidiennes des Français, au moins dans les grandes villes, depuis quelques semaines. Rendre cette pratique obligatoire, mi-juillet 2020 ne fait qu'instituer la norme de porter des masques : ce n'est plus une question de choix, c'est la nouvelle norme.

Cet exemple sert pour illustrer ce qui fait les catégories, ce que font les pratiques. Dans les chapitres qui suivent, nous allons nous appuyer sur l'idée de norme, de conventions sociales, style de pensée et institution de Douglas, pour comprendre le rapport entre l'existence des CPI « en chantier » et un cadre qui normalise les actions d'un mode d'accueil des jeunes enfants, ce que nous appellerons par la suite le « script institutionnel », pour reprendre le terme utilisé dans la littérature sur les modes d'accueil. Néanmoins, nous gardons l'idée que le script institutionnel revient à la notion de style de pensée de Douglas.

In fine, dans cette partie de la thèse, les analyses s'efforceront précisément de montrer comment les acteurs construisent et négocient leurs appartenances et leurs discours au sein des CPI. Qu'est-ce qui fait la catégorie de l'*indígena* ? Comment identifier des lieux, des pratiques des enfants de professionnelles comme *indígena* ? Que permet la lecture des expériences des enfances *indígenas* dans un contexte d'établissements créés à partir des politiques de discriminations institutionnalisées ?

⁴⁷ Depuis le début de la thèse, plusieurs catégorisations ont existé, notamment pour « mieux identifier les espaces dits non conventionnels » (Entretien, ICBF).

C'est ainsi que dans la deuxième partie, nous invitons le lecteur à penser la catégorie *indígena* à la lumière des CPI. Dans le premier chapitre nous essayons de la comprendre à partir de la classification des professionnelles *indígenas* et les autres professionnelles de la petite enfance. Un deuxième chapitre propose de la penser à partir du moment du repas, et selon les normes de nutrition pour les enfants et pour les enfants *indígenas* en particulier ; pour finir nous revenons à l'enfant *indígena* et ce qui en fait la particularité, ou en tout cas une justification pour les CPI, à travers quatre portraits d'enfants.

Chapitre 1

Professionnelles en CPI : lectures à partir de la sociologie pragmatique de Boltanski

« La nécessité pour les traditionalistes et les rénovateurs de se soutenir mutuellement conduit à de fréquentes alliances de groupes culturels et religieux fondamentalistes avec des groupes économiques et technocratiques en voie de modernisation. Dans la mesure où leurs positions sont, sur certains points, objectivement contradictoires, ces alliances se brisent souvent ou recèlent des tensions explosives. » (García Canclini, 1989, 149)

Pour Rancière, « nommer l'opposition, c'est constituer le lieu d'une polémique de division pour affirmer le non-lieu de toute répartition inégale » (Rancière, 1998, 69). Ce que cela veut dire, c'est qu'établir et mettre en évidence une opposition, c'est construire un espace pour dire qu'il n'est pas possible de parler d'égalité, car la différence suppose déjà que les deux catégories ne sont pas les mêmes. Pour penser les affiliations *indígenas* des professionnelles, il est possible de reprendre la notion de « bords » de Rancière (1998), pour penser les manières de se limiter, de se différencier : où commence la communauté *indígena* et où finit la communauté des professionnelles ? Qu'est-ce que cela signifie d'être professionnelle et *indígena* dans un établissement d'accueil des jeunes enfants à Bogota ?

L'une des particularités des CPI est la présence de professionnelles *indígena*-PI, des femmes et des hommes (*Taitas*) qui s'occupent de l'accueil des jeunes enfants, qui se reconnaissent comme *indígenas*. Pendant notre étude de terrain, nous avons remarqué une forte insistance de la part de la directrice du CDI pour que ces PI (elles ne sont pas diplômées, mais plutôt des *leaders* de leur communauté) parviennent à s'inscrire dans « la quotidienneté de l'institution » (Entretien Directrice, CasaA), notamment dans les routines de l'organisation de la journée. Ce chapitre a pour but d'étudier certaines tensions et contradictions lorsqu'il s'agit de comprendre la définition et la légitimité des *Taitas* et des professionnelles de la petite enfance *indígena* dans les CPI (Sanchez Caro & Garnier, 2020). Sur la base de l'approche théorique de Boltanski et Thévenot (1991) sur la justification, il s'agit de réfléchir à leur professionnalisme en termes de régimes d'action concurrents. Plus précisément, nous visons à analyser l'importance de leur capital « local » (Aunis, Benet, Mège, & Prat, 2016 ; Retière, 2003), ici *indígena*, ou des « savoirs sociaux implicites » (Canclini, 1999 ; Ramos-Zayas, 2004).

Notre recherche interroge la dynamique du pouvoir, en mettant en évidence les visions conflictuelles du professionnalisme qui sous-tendent la pédagogie des communautés *indígena* et les pédagogies institutionnalisées qui s'inscrivent dans une vision occidentale de l'éducation à la petite enfance. Deux savoirs reconnus comme valides selon la perspective, mais qui sont en débat au sein des CPI étudiées. Mais, outre les conflits ou les tensions entre ces deux « régimes

d'action » différents, il existe aussi des compromis qui font place à des formes hybrides et à des arrangements composites fragiles. Notre objectif est d'étudier ces tensions et ces compromis dans les pratiques quotidiennes avec les enfants. Ainsi, le jugement est considéré comme la façon dont les gens évaluent les actions des autres, à partir d'indices qui permettent d'ajuster les comportements de tous les acteurs. Dans cette perspective, G & Richards argumentent que

« Douglas a vraiment besoin d'une définition d'une institution en termes de « pratique » plutôt que d'un ensemble de « règles ». L'ordre d'interaction rituel cristallise des formes de pratiques dans le petit microcosme de la communication quotidienne parce qu'il s'agit lui-même d'un type particulier de pratique. Il ne le fait pas et ne pourrait pas le faire parce que, d'une manière ou d'une autre, les gens approchent chacun d'eux avec un énorme ensemble de croyances propositionnelles sur le comportement correct qu'ils suivent par la transcription directe de règles intellectuellement acceptées en une action locale particulière. Il n'existe pas de livre de grammaire pour l'apprentissage du « langage corporel ». Au contraire, le cadre de la forme élémentaire de la hiérarchie, de l'individualisme, etc. est adapté aux circonstances empiriques par le biais d'une interaction rituelle, comme les gestes quotidiens de salutation, ou le fait de savoir où s'asseoir ou se lever, afin de socialiser les personnes présentes aux styles de pensée appropriés aux institutions dominantes. » (G & Richards, 2017, 114)

Il est possible de dire que les pratiques professionnelles quotidiennes sont le produit des discours de ces mêmes pratiques ; et, en même temps, elles sont le produit des institutions et la mise en œuvre du « professionnel » comme catégorie de pensée. Un dialogue entre pratiques et discours institués qui devient « norme » dans les politiques publiques. Or ces politiques servent d'argument aux classifications, de présupposés implicites qui donnent forme aux définitions propres au domaine des professionnelles. Dit autrement, une catégorie, dans notre exemple « professionnelle », existe dans la mise en pratique des discours qui maintient et donne du sens à une telle catégorie. Elle existe dans les discours et dans les pratiques, et elle se construit dans les ajustements du dialogue entre discours et action.

Un premier regard sur les textes de lois donne un très large aperçu de ce qu'est la profession d'accueil des jeunes enfants. Pour la ville de Bogota, selon les normes techniques pour l'accueil des jeunes enfants de la SDIS, les professionnelles sont chargées d'accueillir les familles et les enfants, et de « planifier, développer, gérer, suivre et évaluer les différentes composantes de l'éducation initiale » (SDIS, 2017). Au niveau national, en suivant la *Ruta d'atención integral* (RAI), les professionnelles ont aussi la tâche de construire et de réfléchir sur un projet pédagogique, en particulier sur les manières d'accueillir, de soigner et d'accompagner le développement des enfants, ainsi que sur les manières de travailler en collaboration avec les familles (CIPE, 2018). Quelques missions sont ainsi dégagées : la prise en charge de l'enfant hors du foyer, les familles doivent être « soutenues et encouragées » à travailler avec l'établissement d'accueil pour « enrichir les pratiques de prise en charge, de *crianza*⁴⁸ et de développement optimal des jeunes enfants » (SDIS, 2017). En

⁴⁸ Je garde le mot *crianza* en espagnol, qui vient du latin *creare*, en ayant comme sens le fait de « produire », nourrir et éduquer quelqu'un.

résumé, les enfants sont accueillis ainsi que leurs familles, au sein du mode d'accueil dans un esprit de coéducation pour, semble-t-il, trouver un terrain d'entente entre les pratiques de soins et de *crianza* de la maison et de l'établissement, et donc adhérer à des conventions sur ce qui est « bon » pour les jeunes enfants.

Dans la pratique, la déclinaison des métiers est davantage intéressante étant donné que le terme pour se référer à l'éventail des professionnelles est le même, alors que leurs parcours sont très variés. Néanmoins la distinction entre PPE et PI est davantage marquée sur le terrain. Dans tous les établissements visités, il a été observé une pluralité de parcours de formation et d'expériences :

- des praticiens qualifiés au niveau universitaire, titulaires d'un master en pédagogie, d'un diplôme de la pédagogie de l'enfance, de psychologie ou des arts visuels ;
- des praticiens qualifiés de niveau universitaire, titulaires d'une licence en enseignement primaire ou en pédagogie spécialisée ;
- les assistants pédagogiques titulaires d'une licence en éducation préscolaire ;
- les praticiens agréés ayant plus de 15 ans d'expérience professionnelle dans les services de petite enfance (mais sans diplôme) ;
- des mères *indígenas* (PI) qui apportent leur capital local et communautaire en tant que compétences spécifiques.

Ce chapitre se concentre sur les professionnelles *Indígenas* (PI), définies dans les politiques comme les gardiens d'une pédagogie spécifique de la communauté (CIPI, 2018 ; Molina et Diaz, 2011). Les PI sont soutenues et accompagnées par un programme de la ville qui fournit des lignes directrices sur les bonnes pratiques de soins. Des professionnelles de la petite enfance PPE peuvent coordonner ce programme. Leur travail se joue entre « conseil » et « intervention » concernant les pratiques des PI. Cela soulève la question suivante : comment les hiérarchies des praticiens sont-elles mises en œuvre au sein des modes d'accueil ? Cette question, qui a déjà été abordée dans d'autres aspects de la professionnalisation des aidants (Dalli & Urban, 2013 ; Kuisma & Sandberg, 2008), doit également être abordée dans le cas des CPI.

Néanmoins, deux critères semblent importants à retenir pour comprendre la complexité des pratiques des personnels de la petite enfance au-delà du critère du diplôme. Tout d'abord, il est possible de parler de professionnelles de la petite enfance lorsqu'ils ont une expérience avec les jeunes enfants, comprise au-delà de la profession. Ainsi, la parentalité, ainsi que les adultes « s'occupant » des enfants sont pris en compte. Le deuxième critère met l'accent sur les « connaissances sociales et culturelles locales » ou le « capital d'autochtonie » comme des compétences professionnelles, entendues en tant que ressources acquises par l'appartenance à une communauté. Comme l'explique Retière, il dépend « de l'appartenance ou de la ramification au

monde de l'arsenal et agit comme une clé des réseaux sociaux où le style populaire peut s'épanouir sans être méprisé » (Retière, 2003, 132). Il suggère que ce capital est une ressource fondamentale pour les communautés *indígenas* dans la détermination de leur place dans la société colombienne.

Comprendre le classement des professionnelles dans les CPI dans leurs dénominations, en premier lieu *indígena*, et dans les actions, en second lieu à partir des observations de terrain. Selon les termes de Rancière, il s'agit de comprendre deux processus hétérogènes : en premier celui du « gouvernement » ou le fait « d'organiser le rassemblement des hommes en communauté et leur consentement, qui est basé sur la distribution hiérarchique des lieux et des fonctions » (Rancière, 1998, 112). Pour le second processus, il « consiste dans le jeu de pratiques guidées par le présupposé de l'égalité de tous avec tous et par le souci de la vérifier » (Rancière, 1998, 112). Ainsi, la vraie question, au-delà de savoir si les PI sont de « vraies » professionnelles, est de savoir quelles sont les différences soulignées dans leurs discours et leurs pratiques.

Les distinctions : comment comprendre les régimes d'action ou les « cités » selon Boltanski pour penser les CPI

Selon Tajfel, « quelle que soit la richesse et la complexité de l'image que les individus ont d'eux-mêmes par rapport au monde physique et social qui les entoure, certains aspects de cette idée découlent de l'appartenance à certains groupes ou catégories sociales. » (Tajfel, 1981, 255) Cela signifie que les affiliations socialement construites, comme l'ethnicité, impliquent un « sens émotionnel », une « valeur à cette affiliation » donnée par chaque acteur (Tajfel 1981, 255). Dans les premières formulations, Tajfel (1974 ; 1978) postule que le comportement social d'un individu varie le long d'un continuum délimité par l'intergroupe et les relations interpersonnelles. Selon cette perspective, chaque groupe tend à attribuer des caractéristiques à l'autre groupe, qui favorise les siennes. Ainsi, le fait d'être une professionnelle *indígena*, donc de « préparer les enfants à marcher dans les deux mondes » (Entretien PI, CasaA), devient une pression sur les PI. Cela implique d'une part leur droit d'être appelées « professionnelles » et, d'autre part, l'attente qu'elles « sachent quoi faire » en tant que telles. Mais comment les PI sont-elles capables de répondre aux attentes de leur rôle et de leur statut ?

La question des professionnelles divisés « entre deux mondes », a été largement abordée sous d'autres latitudes depuis plus longtemps (Cannella & Viruru, 2004 ; Cannella, 1997 ; Viruru, 2001) et plus récemment débattue par Dalli et Urban (2013) dans un contexte européen. À partir de l'approche théorique de Boltanski et Thévenot (1991) sur la justification, nous souhaitons réfléchir au professionnalisme au sein des CPI en termes de différents « régimes d'actions » qui peuvent être compris comme des façons d'agir et de définir l'appartenance à un groupe. En d'autres termes, une

« économie de la grandeur » négociée par les personnes à l'intérieur et à l'extérieur du groupe (Boltanski & Thévenot, 1991, 85-106).

Dans cette perspective, la notion de « cités » (Boltanski & Thévenot, 1991) pourrait être utile pour encadrer ce qui est susceptible d'être fait, dit ou pensé sur une situation sociale ou un lieu donné avec les acteurs qui y sont impliqués. En somme, les cités sont des espaces de sens où les pratiques sont produites et valorisées. Elles se construisent par les discours qu'elles structurent, qui fonctionnent et se transforment en fonction des pratiques et des actions des acteurs. Il est possible de soutenir que les professionnelles de la petite enfance existent dans leurs actions et dans la façon dont elles sont nommées, représentées et/ou imaginées en tant que professionnelles. Cette relation donne de la cohérence à la cité. Si le cadre de Boltanski et Thévenot est considéré, il semble que les professionnelles *indígenas* et conventionnelles sont organisées et classées, selon deux formes politiques différentes qui valent comme des régimes d'action différents pour justifier leur présence sur le terrain. En d'autres termes, les cités décrivent des « constructions idéales dont les acteurs ne se servent comme points d'appui extérieurs pour critiquer l'état actuel de leurs rapports sociaux. » (Boltanski et Thévenot, 1991, 85-106) Ici, il sera question de penser ces « constructions idéales » par l'analyse de deux aspects inhérents au métier des PI : leur profil professionnel, à partir des propos de la cité industrielle ; et le savoir « local » *indígena*, à partir de la cité domestique.

Le profil de la professionnelle *indígena*, ou de la cité industrielle

Le premier critère d'analyse est lié à la « cité industrielle » mobilisée par des experts et visant à fournir un service rationnel basé sur une connaissance spécialisée et scientifique. « Les gens, ont, dans le monde industriel, une qualification professionnelle (le terme professionnelle est d'ailleurs utilisé comme substantif pour les désigner) liée à leur capacité et à leur activité. Sur cette échelle de qualification repose une hiérarchie d'états de grandeur marquée par des compétences et des responsabilités » (Boltanski & Thévenot, 1991, 255). Comme il a été souligné, ces connaissances « spécialisées » et « spécifiques » liées à la petite enfance sont très contingentes et leur poids normatif est largement critiqué (Dalli et al., 2012 ; Dalli & Urban, 2013 ; Hakim & Dalli, 2018 ; Havnes, 2018).

D'ailleurs dans le cas de Bogota, il semblerait que l'histoire des modes d'accueil fonctionne toujours comme un processus de formalisation des solutions communautaires et la professionnalisation du secteur n'y fait pas exception. À titre d'exemple, Carulla Borda (2015) montre que les premiers établissements de la petite enfance nommés par l'ICBF n'étaient qu'une formalisation des pratiques des mères communautaires existantes. De plus, l'auteure montre comment le profil de ces professionnelles était basé sur les compétences maternelles.

En regardant en détail, il s'avère que le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), établit des « profils professionnelles » dans sa classification nationale des métiers (*ocupaciones*)(CNO), pour

référencer ces profils, dont deux concernant la petite enfance : professeur préscolaire ou d'éducation initiale et auxiliaire de petite enfance. Cette classification, selon le ministère, permet « d'avoir une structure en rapport aux besoins du personnel et des formations », en tenant compte « des domaines d'exercice et des qualifications » (MEN, 2018). Ce qui est intéressant dans ces deux profils (voir annexe 4) ce sont les compétences et les fonctions qui leur sont attribuées. On voit une différence entre le professeur ou éducateur et l'auxiliaire dans les fonctions : le premier étant davantage du côté de la planification et l'organisation des « stratégies pour l'apprentissage » ; le deuxième en appui et dans les activités du quotidien : hygiène, alimentation et protection. Ces deux profils permettent de comprendre ce qui est attendu des professionnelles pour exercer leur rôle en petite enfance. Cette division des compétences est très largement le cas ailleurs, avec la question des « apprentissages » visés : par exemple, avec le cas des professeurs d'école et des éducatrices de jeunes enfants pour l'éducation des enfants de trois ans en France, ou encore plus parlant celui de la « hiérarchie » entre éducatrices de jeunes enfants et auxiliaires de puériculture (Garnier et al. 2015).

La relation avec le script institutionnel

Un des aspects soulignés dans le document ministériel, c'est l'idée du travail qui est à faire « en accord avec des orientations et un plan de travail établi », c'est-à-dire selon un script institutionnel (Garnier et al., 2015), qui propose une sorte de routine dans le déroulement de la journée en établissement d'accueil. Le script institutionnel est ici compris comme une organisation pour décrire les routines et les horaires qui organisent la vie quotidienne dans les modes d'accueil des jeunes enfants et qui définissent leur cadre spatial et temporel (Garnier et al. 2015). Dans le cas de cette thèse, il semblerait que les adultes *indigenas* sont en train de l'incorporer pour pouvoir faire partie de l'institution.

À CasaA, la plupart du temps, la coordinatrice pédagogique, ou en son absence d'autres professionnelles expliquent aux PI comment organiser la journée et comment « faire professionnelle ». Dans la vignette suivante, il est question de montrer comment cette organisation est transmise aux professionnelles *indigenas*, dans le cas de la préparation d'une activité :

PI1 et PI2 sont assises en face de PPE1, elles parlent des matériaux de l'activité à mettre en place dans la journée. PPE1 dit « Donnez-leur des papiers vert clair et c'est tout. Pour le reste... vous allez voir comment vous avancez... pour le matériel, je dis bien ». PI1 et PI2 continuent à couper des ronds en bristol couleur vert clair. Pendant ce temps, la coordinatrice pédagogique explique aux professionnelles *indigenas* qu'il « est normal » que les enfants *indigenas* ne suivent pas d'activités. Selon elle, « Tout cela se transmet parce que ce n'est pas habituel. Ils ne sont pas habitués. Vous leur apprenez, vous les accompagnez... C'est comme vous ! Vous prenez vous-même certaines habitudes... puis en prenant cette habitude...ben voilà. » (Notes de terrain, CasaA)

Comme souligné par PPE1, les adultes et les enfants de la communauté sont en train de s'habituer à ce type d'éducation, à ces rythmes. Ce type d'intervention met en lumière l'idée, soulignée par les politiques, que le travail de la coordonnatrice consiste à s'assurer que les professionnelles *indígena* s'adaptent bien à la fonction globale du centre d'accueil. En d'autres termes, PPE1 doit leur apprendre à devenir professionnelles, à organiser et à planifier leurs activités quotidiennes, et à s'adapter au script. Pour elle, il s'agit de s'y habituer, et c'est le travail des éducateurs d'aider les enfants à prendre l'habitude de suivre un script qui souligne ce qui doit se passer à chaque moment de la journée.

Cette idée d'un script institutionnel représente en effet une convention sur ce qui doit se passer aux différents moments de la journée. Ce script, qui n'est d'ailleurs pas exclusif au cas colombien, s'organise autour des repas et du sommeil des jeunes enfants, par des rituels qui rythment la journée. C'est l'entrée des enfants dans une communauté d'enfants accueillis dans un établissement collectif (Rayna & Garnier, 2017a, 2017b). Cet accueil est mis au point par les équipes de professionnelles qui proposent un cadre, un script, composé d'un ensemble d'étapes à suivre qui donne forme à la journée. Ce script (Schank & Abelson, 2013) instauré grâce à la répétition quotidienne de différentes étapes, permet de créer une routine dite « nécessaire » pour l'adaptation des enfants à l'établissement.

Le moment des siestes, en particulier, paraît bien établi dans l'organisation des autres établissements, mais pour les PI, les siestes sont parfois « compliquées à comprendre », car « les enfants peuvent dormir à différents moments de la journée » (Entretien PI, CasaA). Cependant, pour la coordinatrice, cela semble « aller de soi » :

« Ils ne devraient pas dormir [en ce moment], parce que maintenant [le matin] il est temps de faire l'activité ». À la fin de la conversation, PPE1 leur a expliqué l'importance d'établir une routine de sieste parce que « c'est un moyen [pour les professionnelles] de se reposer... ». Elle leur a fourni quelques stratégies pour s'assurer que les enfants dorment à ce moment précis, comme « ne pas finir la sieste avant qu'ils soient tous endormis ». Et elle continue, « par exemple, prenez des couvertures, puis mettez-les et ils créeront cette habitude de sommeil, afin que vous puissiez vous reposer de ce rythme... » (Notes de terrain, CasaA)

Pour la coordinatrice, professionnelle diplômée en tant qu'auxiliaire de pédagogie, « les enfants ont besoin de s'habituer à la routine ». Pour elle, le travail des éducateurs est « d'aider les enfants à prendre l'habitude », « de suivre une routine » (Entretien PPE, CasaA), une organisation conçue par l'équipe professionnelle pour tous les moments de la journée. Cet exemple met en évidence l'idée des pratiques professionnelles guidées par un script institutionnel, fondé sur une notion particulière des besoins des enfants qui doivent être suivis et non sur les besoins ou les exigences des enfants à un moment donné. Mais il semblerait que ce script et ces routines ne vont pas de soi, ce qui met les PI dans une position d'incertitude sur leur rôle.

Un devenir professionnel se construit dans les relations entre la PPE coordinatrice du projet CasaA et les PI. En d'autres termes, PPE doit leur apprendre à être des professionnelles, des éducatrices d'un établissement pour jeunes enfants, à organiser les activités quotidiennes et à se conformer au script, à la planification générale du CDI et aux horaires.

L'un des principaux analyseurs de cette recherche est la relation entre l'institution incarnée dans le script institutionnel et les PI, car elles sont catégorisées comme telles par le fait de posséder un capital local. La plupart du temps, d'autres professionnelles ou la PPE expliquent aux *indígenas* « l'ordre de choses » : comment organiser la journée et comment organiser une activité pour enfant. Cela est conforme avec l'idée d'une relation entre adulte et enfant, qui présente les enfants avides de connaissances. Le rôle de la professionnelle est donc de fournir des « moments pédagogiques » pour permettre aux enfants d'apprendre. Néanmoins, cet « ordre des choses » n'est pas, semble-t-il, si *commonsensical*, notamment en ce qui concerne les heures de sieste ou les déplacements des enfants. Dans l'extrait suivant, la professionnelle coordinatrice vient rendre visite à CasaA, et ces visites passent toujours par un « état de choses » :

PPE : ¿cómo vamos? ¿Ya solo le quedan ellos?

PI3: (asiente con su cabeza y se levanta de la silla en dirección a la puerta)

PPE: ¿ya solo le quedan ellos?

PI3: Si (en un tono muy bajo)

PPE: (mirando el salón por todos lados) y esa chiquita? ¿Se quedó dormida?

PI3: dormida

PPE: (haciendo una cara de desagrado) póngamele una almohadita de esas, pobrecita. (Y mira hacia el resto del salón)

PI3: (sin decir nada va a buscar un cojín para ponérselo a F (1.6) y PI2 llega a la sala)

PPE: (mirando a PI2) se acuerda como acomodo aquel día a los niños?

PI2: si allá arriba

PPE: ¡porque mira esta niña así... que pecado!

PI2 se dirige hacia la *maloca* y ayuda PI3 a acomodar el cojín debajo de la cabeza de F.

PPE: (mirando alrededor los otros niños y la sala, de pronto se voltea y le pregunta a I (2.10) usted porque se sale del salón? No, no te puedes salir del salón sin las profes. Si no mañana no vas a decir las palabras... la que dice las palabras es la más juiciosa. (Notes de terrain, CasaA) (Annexe 3, *Charla* 4)

A 16h, PPE vient faire un tour à CasaA, une visite pour savoir où en sont les PI : comment elles vont, quels sont les effectifs et les activités des enfants, etc. Ces « visites », pour les professionnelles *indígenas*, sont perçues comme des « visites de contrôle » : « elle nous questionne, elle parle de ce qui se passe, de tout ce qui n'est pas bien... ; on essaye de changer, mais des fois on ne sait même pas ce que on doit faire (rires)... on ne sait pas trop... » (Entretien PI, CasaA). Ce qui est intéressant, c'est que les questions, la plupart du temps, ne sont adressées qu'aux professionnelles.

Cet exemple met en évidence l'idée de pratiques professionnelles guidées par un script institutionnel basé sur une notion particulière des besoins des enfants. Même si le script ne semble

pas aussi évident qu'il peut paraître à d'autres PPE, il est intéressant de souligner que les PI se retrouvent à confirmer chaque action avec la coordinatrice, car elles savent qu'elles doivent s'adapter et aider les enfants à s'adapter. La compétence professionnelle s'incarne dans le respect d'un script qui correspondrait aux besoins des enfants et à leur développement. Il semblerait que leur rôle des PI soit d'être des « ponts vivants » entre les scripts institutionnels et les enfants (Sanchez Caro, 2019). Ce qui semble parfois s'inscrire dans un « processus de civilisation » (Elias, 1994) dont les PI sont les premiers récepteurs, et leur avenir professionnel se reflète dans leur capacité à le transmettre aux enfants. De cette façon, les PI sont censées acquérir les compétences professionnelles attendues dans la cité industrielle, proposée par Boltanski et Thévenot : une connaissance et un savoir-faire spécifique aux professions de la petite enfance.

La mise en place des activités davantage « professionnelles »

Outre les repas et le sommeil, les activités proposées aux enfants représentent une autre grande partie du travail des équipes professionnelles. Par exemple dans la *charla* suivante, PPE à CasaA est censée s'assurer que les professionnelles *indígenas* « font des vraies activités, qui suivent le rythme de la journée, sinon elles passent leur journée à ne rien faire » :

PPE assise sur une des chaises blanches, supervise le travail de PI1 et PI2, qui sont en train de couper des cercles en bristol, pour l'activité autour des aliments :

PPE: ustedes organizan el material como ustedes lo van a hacer. ¿Y ayer por la tarde que les dieron? De actividad
PI1: ¿Ayer?
PPE: por la tarde (en un tono muy lento y vocalizado)
PI1: con la rueda
PPE: ¿el arroz?
PI1 y PI2: (siguen trabajando en las cartulinas)
PPE: voy a ver si Dora (personal de cocina) me puede regalar por ahí una puñadita de cada uno, ¿sí?
PI1: sí, eso
PPE: le voy a llevar esta bolsa
PI1: ¿y será que ahora me toca decorar todo a mí ya?
PPE: no, no. Esto es para después del desayuno
PI1: sí, pero para el niño
PPE: Si pues que el niño los ponga y ahí después...
PI1: ¿y ahora?
PPE: por el momento eso (y señala los niños) hasta que se completen todos los niños. Y después el desayuno...
PI1: ¿eso?
PPE: si eso, ustedes también juegan con ellos... luego viene el desayuno, terminan el desayuno y todo lo de aseo que se maneja. Ahí los organizan en las mesas, ustedes les hablan de los alimentos, en el desayuno ustedes les pueden hablar también de los alimentos para reforzar. Y luego bueno ahí

en las mesas, entonces empiezan (cambiando el tono de voz) “bueno entonces vamos empezar decorando este que es nuestro plato”, o bueno como le digan ustedes... (Risas)

PI1 (Asiente con la cabeza)

PPE: “Vamos a decorarlo, hacerle el bordecito al plato”. Ustedes les pasan el papel, luego cuando hayan hecho varias bolitas ustedes les ponen el pegante, así alrededor y ellos sabrán donde los pegan. “Bueno ahora les presentamos el arroz que no se come” y les dan el arroz y les echan pegante para que ellos lo peguen. Luego lo otro y así... Ya luego es el almuerzo y entonces vamos a ver el arroz cocinado y eso... (PI2 se retira de la conversación y PI1 sigue mirando a los niños)

PPE: (se levanta y dice) ya vengo voy por el arroz (Notes de terrain, CasaA) (Annexe 3, *Charla* 5)

Cette *charla* a lieu le matin, après le petit déjeuner. PPE coordinatrice qui accompagne les PI de CasaA vient pour « faire le point » avec les PI. Elle les questionne sur les activités de la veille et « coordonne » la nouvelle activité de la journée (matériaux manquants, moment de l'activité, etc.). Un autre aspect du rôle des professionnelles dans les établissements concerne les plannings des activités à visée éducative : l'objectif, la préparation et l'exécution. Dans cet exemple, la PPE propose aux PI de mettre en place une activité autour des aliments, « car c'est important », dit-elle, pour les enfants *indigènes*. Cependant, pendant toute la *charla* nous voyons que les PI attendent surtout que les autres professionnelles leur disent exactement ce qu'elles attendent de cette activité et comment la faire.

Dans cette observation, plusieurs choses sont à retenir : en premier lieu, le rappel du déroulement d'une vie en collectivité, dans le sens d'une séquence ordonnée d'activités (Garnier, 2017), où la coordinatrice explique le déroulé de la journée, avec des moments clairement établis. En second lieu, la distinction entre deux types d'activités : libres et dirigées, et à quel moment de la journée elles sont attendues. Cette routine quotidienne institutionnalisée, ou script, semble être le cœur de ce qu'est la vie en collectivité. Son exécution fait la professionnelle, ce qui veut dire pour les PI des informations à incorporer, car les maîtriser suppose une compétence professionnelle.

La première conclusion à tirer serait que les discours sur l'enfance et l'éducation sont à apprivoiser par les PI, comme si par cet apprentissage, elles gagnaient le droit de se dire professionnelles de la petite enfance. Elles gagnent en savoir « spécialisé » ou « spécifique », dont parlent Boltanski et Thévenot. Ce qui est paradoxal, parce qu'elles gagnent ici un savoir de type procédural, en dehors des connaissances, notamment au sujet de la petite enfance, qui sont pourtant censées justifier les routines du déroulé.

Les observations des autres CPI aident à recueillir d'autres caractéristiques qui définissent une professionnelle des modes d'accueil. Par exemple, à CasaB, PI2 discutait avec *Taita* Mario d'une autre CPI et de la mise en place des activités quotidiennes. *Taita* vient d'une autre communauté et, pour lui, il est important de faire leurs propres activités, comme enseigner aux enfants la culture des produits. PI2 était réticente à mettre en place ces activités parce que les enfants avaient tendance à commencer à faire autre chose :

Taita: Allá, nosotros tenemos todo bien organizadito, un espacio de cultivo y todo
 PI: (interrumpe) nosotros tenemos aquí un espacio de cultivo también, pero es que eso los niños comienzan a pegarse y le toca uno estar ahí «que no se pegue»
Taita: (mirando a la profesional y lo que está pasando en ese momento, que están en una actividad dirigida por PPE de pintura, con niños que corren y se pegan) donde nosotros los niños no hacen nada que no tenga que ver con lo nuestro
 PI3: ¿y que hacen entonces?
Taita: lo de nosotros, lo propio de nosotros
 PI3: ¿y sumercé no quiere mostrarnos?
Taita: si, tocaría ver cuando organizamos
 PI3: pues ahora, mientras que ellos están trabajando...
Taita: Ah bueno listo. (Notes de terrain, CasaB) (Annexe 3, *Charla 6*)

Taita explique aux PI l'organisation de CasaC dans l'ancienne maison, PI1 lui explique qu'elles ne peuvent pas faire des activités « *indígenas* » à CasaB, car à son avis « les enfants courent, se tapent » et elles passent leur temps à les rappeler à l'ordre. Néanmoins, cette conversation a eu lieu pendant un temps d'activité de peinture mise en place par PPE1, les enfants étaient censés s'asseoir et faire de la peinture sur les feuilles placées sur les tables, dans le sens d'une activité prévue dans le script de l'établissement. En dépit des propos tenus par les professionnelles *indígenas*, *Taita* Mario et PI2, la réalité du moment se présentait en profond désaccord : l'activité guidée et organisée était détournée en une situation où les enfants couraient partout, et les professionnelles se sont retrouvés à dire continuellement aux enfants d'être « attentifs » et de « ne pas se frapper ».

Ce fait a été souligné plus tard par *Taita* Mario, qui a expliqué qu'à CasaC, « les enfants ne font pas d'activités qui ne sont pas en rapport avec ce que nous faisons / sommes » (Notes de terrain, CasaC). Il a indiqué que l'affirmation selon laquelle les professionnelles de CasaB n'exercent pas d'activités spécifiques comme la culture des produits n'est pas exacte parce qu'ils se trouvent dans la même situation en faisant d'autres activités. Son point de vue est intéressant, car il souligne que les activités « conventionnelles » ne garantissent pas non plus que les enfants ne se disputent pas ou ne font pas autre chose que ce qui leur est proposé. Mais l'explication de *Taita* Mario va plus loin en proposant de faire des activités autrement, comme nous l'analyserons dans la partie suivante. Cela questionne l'idée de vouloir occidentaliser, normaliser les activités proposées aux enfants d'autres latitudes.

Le capital « local »

La légitimité des pratiques dans les CPI renvoie aussi à ce que Boltanski appelle une « cité domestique » qui fait référence aux liens familiaux et communautaires et à l'importance des traditions, transmises de génération en génération : « Dans un monde domestique, où les êtres doivent assurer la permanence et la continuité d'une tradition, les relations concernent avant tout l'éducation. » (Boltanski & Thévenot, 1991, 206) Il s'agit de ce que, de son côté, Retière appelle le

« capital d'autochtonie », un savoir qui provient du fait d'appartenir à une communauté particulière, ancré dans un espace social particulier, comme souligné dans l'introduction. Ramos-Zayas décrit ce « savoir » comme faisant partie de ce qui permet aux « minorités d'avoir une citoyenneté culturelle », et donc aux gens de « prouver leur mérite. » (2004, 10) Dans un contexte donné, qui est notre cas, un capital *indígena* prouve le mérite des professionnelles *indígenas*. Nous nous centrerons par la suite sur trois aspects : l'allure *indígena*, la question de la langue propre et la reconnaissance des autres membres de la communauté : les parents.

L'allure indígena

L'aspect physique est un des critères qui semblerait nécessiter une distinction entre les professionnelles de la petite enfance et les PI. Comme souligné dans le chapitre deux de la partie préliminaire, une mise en scène de l'indigénisme est présente au regard de la chercheuse, c'est-à-dire ce à quoi les enfants et les adultes *indígenas* devraient ressembler. Dans le cas des professionnelles *indígenas*, elles doivent avoir l'air *indígena* et s'habiller dans la version institutionnalisée des vêtements traditionnels *indígena*, par croyance et coutume comme c'est le cas de CasaC (Photo 17), ou bien pour représenter l'image d'*indígena* qui institue l'établissement d'accueil comme c'est le cas de CasaA (Photo 16) (Sanchez Caro, 2019).



Photo 16-17 : Dans l'image à gauche (Photo 2) nous voyons PPE3 qui a été priée de porter cette robe le jour de la visite. À droite, PPE1 à CasaB qui porte ses habits traditionnels au quotidien.

L'idée de fascination pour « le primitif et le populaire », ou bien ce folklore qui « semblerait une réinvention des traditions » dont parle Garcia Canclini semble retrouver son sens. Ces traditions et pratiques des *indígenas* ne se discutent pas, nous devons juste les préserver et les protéger : « Le monde est une scène, mais ce qui doit être fait est déjà prescrit. Les pratiques et les objets de valeur sont catalogués dans un répertoire fixe. Être cultivé implique de connaître ce répertoire de biens symboliques et d'intervenir correctement dans les rituels qui le reproduisent » (García Canclini, 1989, 150). Autrement dit, les personnes mettent en pratique les styles de pensée dans les rituels quotidiens (Douglas, 1998), de manière à renforcer ce style de pensée (Douglas, 2004). Par exemple une organisation sociale du type « en enclave » insiste dans une classification des personnes selon leur ressemblance (Douglas, 1998), comme s'ils étaient les choses les plus importantes à savoir. Ainsi, il est attendu des *indígenas*, en quelque sorte, d'être *indígena* d'une manière prescrite. Mais, comme nous l'avons argumenté dans la première partie, il y a une *indígena* pour qui ces « images » ne parlent pas exclusivement, c'est le cas à CasaB, où la construction de la CPI se tisse, dans les *charlas* des professionnelles, en demandant justement ce que « devrait être » un accueil *indígena*, dans le cas des activités éducatives, ou ce que Gagné & Salaün (2009) décrivent comme penser « le fait autochtone » et ses multiples enjeux.

« Au-delà des traditions intellectuelles nationales, qui ont vu, ou non, l'émergence d'un champ d'études autochtones constitué, avec des paradigmes, des conditions méthodologiques et déontologiques propres, les options théoriques dont se réclament les anthropologues les font souvent osciller entre deux attitudes totalement opposées sur le plan épistémologique, mais aux conséquences étrangement semblables en pratique dès qu'il s'agit de penser le fait autochtone. Par exemple, alors que d'un côté le relativisme culturel radical met entre parenthèses la dimension « universaliste » du projet anthropologique, le paradigme constructiviste questionne la légitimité du fait autochtone au nom de l'universalisme, ou du moins au nom du caractère contingent des droits collectifs autochtones, qui seraient historiquement non fondés et dont l'existence mettrait en péril l'égalité des citoyens dans les démocraties dites « modernes ». Après une discussion autour de ces tensions entre universalisme et relativisme telles qu'elles s'expriment dans la façon dont les anthropologues abordent les questions relatives aux autochtones au sein de divers courants théoriques, nous proposerons en conclusion que les questions autochtones semblent fonctionner comme le révélateur des limites d'un projet scientifique qui n'assume pas, ou difficilement, sa dimension morale. » (Gagné & Salaün, 2009, 4)

Penser les lieux d'accueil pour les jeunes enfants *indígenas* à Bogota, revient à penser aux enjeux moraux du penser le « fait autochtone », d'un côté de montrer ces mises en scène de l'*indígena*, mais aussi de montrer ce qui en est pour les communautés du propre du sens. D'assumer la difficile tâche de rendre compte des observations et des discours des communautés, en gardant en tête le débat, interne, mais aussi externe, de ma place face aux observations, aux discours : entre les discours entre pauvres *indígenas* ou bien leur *malicia indígena*, qui souligne un côté audacieux. Ainsi, l'allure *indígena* peut être comprise dans les deux sens dans nos observations, comme déguisement pour plaire, mais aussi comme partie d'une attente des autres, comme ce peut être le cas à CasaB ou CasaC.

Interactions : quelle langue parler ?

L'espagnol peut être la langue de l'établissement, comme c'est le cas pour CasaA ou CasaC : plusieurs fois dans la journée, les autres professionnelles et les coordinateurs parlent avec les professionnelles en espagnol, la langue d'accueil. Dans le cas de CasaA, c'est la langue des « visites de contrôle » : des adultes du CDI et de l'ICBF viennent vérifier ce qui se passe, ou poser des questions sur les activités, les siestes, le nombre d'enfants présents, la planification du jour, etc. Ces moments semblent difficiles pour les PI. Par exemple, PI2 est interrogée sur la présence ou l'absence d'enfants et reçoit des commentaires sur ce qui se fait dans d'autres salles conventionnelles. Ainsi les PI se retrouvent à performer, par un processus essais/erreurs, ce qu'elles sont censées faire, même s'il est possible de soutenir qu'elles ne semblent pas savoir exactement ce qui, dans leurs pratiques, doit être fait ou bien fait.

Le bilinguisme est l'un des principaux objectifs fixés pour les projets de la CPI, qui fait partie des « droits spécifiques » des *indígenas* (Bogota, 2010, 42). Il n'est pas surprenant que ce thème soit récurrent à différents moments des observations. Le premier exemple s'est produit à CasaA au cours d'une activité quotidienne, autour des aliments, sur quel type d'aliment peut se trouver dans l'assiette. Au début du travail sur le terrain, l'espagnol semblait être la langue utilisée pour parler avec les autres : il était utilisé pour parler avec d'autres professionnelles et coordinatrices, et aussi pour communiquer avec la chercheuse. En y regardant de plus près, cependant, l'espagnol est couramment utilisé par les adultes et les enfants pour parler des choses qu'ils disent habituellement en espagnol, comme de ce qu'ils mangent :

Professionnelle *indígena*-PI1 demande aux enfants s'ils veulent faire une activité, et tous les enfants lèvent la main et disent oui en espagnol. La professionnelle distribue des cercles en carton roses et bleus. Tous les enfants sont assis à une grande table. PI1 explique une partie de l'activité dans leur langue, mais avec des mots espagnols, en particulier les ingrédients qu'ils y trouvent : riz, haricots. PI2 change de place et de position, par exemple en demandant aux enfants, dans leur propre langue, ce qu'ils mangent au petit déjeuner. Ils répondent à différentes choses, en espagnol et dans leur langue : viande, lentilles. (...) PI1 leur demande ce qu'il y a dans leur assiette dans leur langue, tandis que les enfants répondent en espagnol : « du riz », « des haricots », « des lentilles », « de la viande » ... PI1 commence à répéter ces mots, entrecoupés du mot dans leur langue. (...) Après un certain temps, D (2.10) dit en espagnol à PI1 : « Regardez, *profé*, regardez, j'ai fini. » Ce à quoi PI1 répond : « Tu as fini, c'est ça ? » et elle continue à lui parler dans sa langue. (Notes de terrain, CasaA)

Dans cet exemple, les deux langues viennent indistinctement des enfants et des PI. Ces dernières sont davantage susceptibles d'utiliser l'espagnol pour souligner, par exemple, la répétition du mot « *frijoles* », « *carne* », « *lentejas* » suivi des mots dans leur langue. Parfois, elles l'utilisent aussi pour répondre à ce que les enfants disent en espagnol, comme PI1 dans le dernier exemple. Ils le font aussi entre PI, pour discuter des choses du quotidien :

PI2 s'approche d'une des tables centrales pour aider F (1.6) avec le déjeuner. À table, M (2.8) secoue la soupe avec une cuillère comme s'il voulait en sortir quelque chose. Il s'adresse à PI2 et dit « *Mira esto* » en espagnol. PI2 regarde l'assiette de M, continue à nourrir F, et se tourne vers M en parlant sa langue *indígena*, qui la regarde avec un sourire. PI2 prend la cuillère de F et la rapproche de l'assiette de M qui utilise sa cuillère pour sortir ce qu'il ne sait pas ce que c'est. PI2 l'enlève et la prend dans sa cuillère, puis se retourne au PI1 et demande en espagnol : « PI1, c'est quoi ? » (Notes de terrain, CasaA)

Une question importante à aborder dans ce chapitre est venue de cet exemple. Des chercheurs ont fait valoir l'idée de laisser les enfants utiliser l'une ou l'autre des langues pour favoriser l'apprentissage des deux langues, comme le montre l'article de Webb et Williams (2018) sur l'utilisation des différents types d'anglais dans les communautés autochtones australiennes. Le point principal de l'article est l'importance de reconnaître la validité des deux langues pour les enfants. Dans notre exemple PI1 répond à D en espagnol quand il lui a parlé en espagnol. La même raison est donnée lorsque les PI utilisent l'espagnol pour communiquer. Comme le soulignent Webb et Williams : « Les éducateurs qui sont capables de reconnaître, de valoriser et/ou d'utiliser le discours de la culture des enfants des minorités ont la possibilité d'établir des relations solides avec ces enfants et leurs familles et de s'engager dans des interactions plus longues, plus complexes et significatives dans le contexte de l'éducation préscolaire. » (Webb & Williams, 2018, 7) C'est-à-dire que les professionnelles *indígenas* apportent leurs compétences langagières pour faciliter la communication avec les enfants et les parents. Il est possible d'affirmer que leur capital local sert aussi de savoir « spécifique » et en même temps familial pour mieux assurer l'accueil des jeunes enfants et des familles *indígenas*.

Ce n'est pas toujours possible, comme c'est le cas chez CasaB, où l'espagnol est la langue parlée quotidiennement, car les enfants qui y participent sont issus de différents groupes minoritaires. Cependant, lors des observations, certaines activités sont organisées autour de deux langues :

La professionnelle afro-descendante-PA invite les enfants à jouer « *El puente está quebrado* », qui est un jeu chanté pour enfants, où les enfants font une ligne comme un train qui passe sous les bras de deux personnes, un adulte et un enfant en chantant une chanson sur un pont qui tombe, et en tombant choisit l'enfant qui vient tenir le pont. PA chante en espagnol et fait le pont avec un enfant. Puis, à la fin de la chanson. PI1, qui fait partie du train, dit aux enfants : « Maintenant, on va le refaire, mais on va chanter dans une autre langue. Maintenant, nous allons la chanter ainsi ». Et ils organisent à nouveau les enfants en ligne, et reconstruisent le pont, sauf que cette fois PI1 chante la chanson dans sa langue. Les enfants, faute de connaître les paroles, jouent sans chanter. (Notes de terrain, CasaB)

Dans cet exemple, nous pouvons voir un objectif pédagogique qui inclut les langues *indígenas* et l'espagnol dans la même activité. Mais cela ressemble davantage à un exercice d'éveil aux langues qui pourrait se faire pour n'importe quelle langue, plutôt que chercher à renforcer leurs propres

langues. La seule personne qui chante et qui connaît les paroles est la PI ; c'est le même type d'activités qui se voit dans d'autres centres de la petite enfance pour introduire l'anglais, par exemple. La question linguistique en relation à l'*indígena* dans cette CPI est donc très intéressante, car elle concerne surtout des activités telles que l'exemple des langues *indígena* utilisées, à la manière d'un cours de langue étrangère, tant pour les enfants que pour les professionnelles.

Même si à CasaC il y a eu un moment similaire avec une chanson à la mode pour enfants qui a été traduite par PI2, en principe la langue *indígena* est très périphérique, utilisée uniquement par les enfants et les personnes qui s'occupent des enfants des CPI, car ils font partie d'une salle plus grande, partagée avec un service traditionnel pour enfants de 2-3 ans dont la langue principale est l'espagnol. Mais comme pour les autres pratiques, des petits moments d'adaptation à rebours sont perceptibles, comme dans la vignette qui suit et l'exemple de PI2 qui a traduit une chanson pour enfants dans sa langue :

C'est le moment d'attente du petit déjeuner, les enfants sont tous assis sur leurs chaises. PPE2 rappelle les règles aux enfants, puis discute avec PI2 qui lui propose de chanter des chansons : « je pourrais chanter « *La vaca lola* » dans notre langue ». PPE2 commence à applaudir et dit aux enfants « ça vous va si on chante en attendant le petit déjeuner ? Qui veut chanter *Vaca lola* avec moi ? » Les enfants répondent et elle commence à chanter la chanson en espagnol accompagnée par PI2 qui la chante aussi en espagnol. Une fois la chanson finie, elle fait une pause, et dit « PI2 sait chanter cette chanson, mais dans leur langue... on l'écoute ? Alors comment on dit vache ? » PI2 lui répond et puis elle chante la chanson dans sa langue. Les enfants chantent en espagnol, mais en suivant le rythme. PPE2 reprend le chœur « Vache lola » en espagnol et puis le chante deux fois dans la langue de CasaC. (Notes de terrain, CasaC)

Il y a d'autres moments où le bilinguisme peut être apprécié dans son potentiel. Dans cet exemple, au-delà de l'usage des deux langues, il y a la capacité des enfants à se l'approprier, ou du moins à décider de se l'approprier. Nous pourrions dire que la langue devient possibilité d'action, car ce n'est pas le manque de compétence linguistique en espagnol qui est reconnu, mais la possibilité de communiquer dans différentes langues. Il est possible de penser dans cet échange un moyen pour la professionnelle de valoriser les deux langues, et aussi de proposer une capacité de « transition » linguistique aux enfants, en leur montrant qu'il est normal de passer de l'un à l'autre, comme elles le font et comme les enfants plus âgés commencent à le faire. La langue semble être davantage une « pratique » (Saavedra & Pérez, 2018) de tous les jours, une pratique sociale des enfants, avec les opportunités que leur offrent des professionnelles bilingues.

Reconnaissance par les parents

Ici, il est question de définir ce qui fait capital *indígena*, en prenant en compte les théories en relation avec la notion de capital local. Selon Retière (2003), le capital local met en jeu « une sociabilité de l'ancrage qui requiert nécessairement de l'ancienneté résidentielle », c'est-à-dire un « ensemble des

ressources » qui sont « la plupart du temps un héritage de la transmission familiale », il « n’agit donc que s’il a valeur aux yeux des locaux. » (Aunis, Benet, Mège & Prat, 2016, 12) Comme pour le capital local, le capital *indígena* passe par la valeur qui est attribuée par la communauté. Cette reconnaissance se joue aux yeux des autres membres de la communauté, en première ligne, des parents des CPI. Ces derniers reconnaissent dans les pratiques des CPI ce que nous avons appelé (Sanchez Caro, 2019) des exemples de « différences subtiles », à la suite de Deleuze et Guattari (1998). Dans les entretiens, ils soulignent en effet ce qui est pour eux des moments « importants », « de valeur », de « reconnaissance », alors qu’ils n’étaient pas évidents pour la chercheuse ; par exemple, l’importance du massage pour le PI de CasaA :

PI1 part dans l’annexe et cherche dans son sac à main quelque chose. Elle revient avec une pommade en spray, qu’elle propose aux enfants pour se « faire des massages ». Elle prend T (2.1) qui s’allonge sur son ventre, PI1 lui soulève la chemise, mais T ne veut pas le faire, et se met debout. Alors PI1 demande qui veut le faire, et D (2.10) s’offre lui-même, et il s’allonge sur son ventre. PI1 soulève la chemise de J et lui masse avec le spray sur le bas du dos. Les autres enfants regardent et elle explique « comme ça, bien massé » (*así bien sobado*). (Notes de terrain, CasaA)



Photo 18 : dans cette photo, on voit un peu la pratique du massage, là où elle a été soulignée par les parents dans l’entretien (photo dans la partie supérieure). Il a fallu faire une prise d’écran (photo centrale) et focaliser sur cette partie de l’image pour voir plus en détail ce qui pour les parents était évident.

Ce moment de massage, qui avait été mal mis en évidence par la chercheuse au début, semblait pourtant être vital pour les parents. Pour eux, cette pratique est considérée comme faisant partie des connaissances culturelles que les PI transmettent à leurs enfants au CPI. Cela signifie « qu'ils [les enfants] comprennent la signification et l'importance du corps et des herbes » (Entretien Parents, CasaA). Cela pourrait également être reconnu comme faisant partie du capital (socioculturel) local de la PI.

Une maman à CasaC nous a explicitement dit qu'elle a choisi cette structure pour « soutenir le projet du *Cabildo*... nous avons entendu que ce projet de jardin existait, comme un espace pour les enfants, et que cela serait Mama Catalina, que je connais bien ». Elle a aussi souligné la particularité de CPI étant donné que « les enfants ne sont pas laissés à pleurer... c'est tout le temps Mama Catalina... vous voyez elle a les enfants tout le temps dans les bras... c'est les coutumes de ma communauté, elle les porte et elle est là pour eux... c'est ça qui me plaît, c'est nos coutumes. » (Entretien Parents, CasaC)

En 1985, Georges Perec a publié un article bien connu sur le fait de penser et classer. Un de ses arguments clés a été repris en 1993 par Lucien Stephan et la fameuse phrase « classer, c'est penser ». L'action de classer pour penser le monde a été étudiée dans différentes disciplines des sciences sociales et humaines, à différentes échelles et époques. Néanmoins, cet argument reconnaît que cette pratique est fondée sur un principe discriminatoire : le traitement réservé à un certain groupe n'est fait qu'en désignant ce groupe comme étant différent de l'ensemble. L'action de pointer les différences entre les PI et les PPE, crée ainsi une diversité qui est déjà formée par la différence. Qu'est-ce que cela signifie pour les personnes qui s'occupent de l'accueil d'être étiquetées comme « *indígenas* » à la différence des autres classées comme professionnelles ? - c'était la question de départ de ce chapitre.

Nous avons montré que la légitimité des uns et des autres est un objet de dispute (Garnier, 2013) entre l'idée de capital local pour les *indígenas* et de diplôme en éducation de la petite enfance pour les autres. En outre, est en question le type de connaissances requises pour être une véritable professionnelle *indígena* dans les CPI, ou des différentes façons de devenir ce qu'elles devraient être. Pour Douglas « les classifications qui nous permettent de penser nous sont toujours fournies déjà toutes faites en même temps que notre vie sociale. Pour penser la société, nous disposons des catégories que nous utilisons lorsque nous parlons de nous-mêmes avec les autres membres de la société. Ces catégories sont opérationnelles à tous les niveaux. » (2004, 143) Mais elles ne seront pas les mêmes selon ce qui les pensent, car dépendantes de la vie sociale. « Comment pouvons-nous penser notre situation en société sans utiliser les classifications établies au sein de nos institutions ? », demandait Douglas (2004, 143). Elle montrait leur emprise à l'aide de l'idée de « prophéties autoréalisatrices » de Merton : « les catégories stabilisent les flux de la vie sociale et

créent même, jusqu'à un certain point, les réalités auxquelles elles s'appliquent. » (2004,144)
Comme l'explique Douglas, mais en le lisant dans les cas des « peuples autochtones », une fois que les catégories existent, les personnes s'y reconnaissent et, par leurs pratiques, donnent toute leur consistance à ces catégories. Autrement dit : « les gens font les institutions, les institutions font les classifications, les classifications modèlent les actions, les actions appellent des noms, et les gens, ou d'autres créatures, répondent à ces noms, positivement ou négativement. » (2004, 146)

En résumé, les définitions des professionnelles *indígenas* tiennent à deux critères : leur assujettissement à des compétences instituées, comme l'organisation de la journée et les routines de la petite enfance, et à une valorisation de leurs compétences locales, ou capital *indígena*. Comment parler de professionnalisation ? Cela est-il possible ? Comment valoriser la profession : par un tournant vers la professionnalisation ou plutôt par un renforcement des pratiques et des savoir-faire propres ? Deux critères semblent importants à retenir pour comprendre la complexité de cette notion de métier. Dans le premier, il est possible de parler de professionnelles de la petite enfance lorsqu'elles ont une expérience avec les jeunes enfants, comprise au-delà de la formation, de sorte que la parentalité, ainsi que les adultes « s'occupant » des enfants sont pris en compte. Dans la seconde, une attention particulière, un regard, permet également de penser en dehors des critères de diplôme, et reconnaître les « savoirs locaux », du « capital *indígena* » comme des compétences professionnelles, entendues comme les ressources acquises par l'appartenance à une communauté. En suivant Retière et son notion de capital d'autochtonie, il est possible de suggérer que ce capital représente un ensemble de « ressources » fondamentales pour les communautés autochtones, pour trouver une façon de faire partie de la société. Plus encore, il est juste d'insister sur le fait que les professionnelles *indígenas* ont besoin de ces « ressources » pour justifier un savoir local qui leur permet d'exercer en tant que professionnelles de la petite enfance. D'ailleurs, et en suivant Retière (2003), ce capital n'acquiert de la valeur que s'il est reconnu, même si c'est par la contrainte, par les autres.

La première conclusion que l'on peut en tirer est que les PI doivent apprivoiser les scripts institutionnels, comme si, par ce processus, elles gagnaient leur droit de se dire professionnelles de la petite enfance. Leur professionnalisme fait également de l'indigénéité une valeur pour l'identité culturelle des enfants. Du point de vue de Boltanski et Thévenot, la catégorie professionnelle de la petite enfance est considérée en termes de distinction et de relation avec les autres professionnelles. Les PI ont-ils le sentiment que leur professionnalisme doit être prouvé ? Dans les cas présentés ici, l'analyse se concentre sur la façon dont les professionnelles, qualifiées ou non, définissent et construisent leurs actions professionnelles, sur la base des connaissances locales (socioculturelles) spécifiques à leur communauté. Ainsi, les PI acquièrent le droit d'être considérées comme des professionnelles dans deux cas : soit parce qu'elles appartiennent à un certain groupe *indígena* ou

minoritaire, soit parce qu'elles semblent être le pont entre les scripts institutionnels et les soins et l'éducation des enfants (Sanchez Caro, 2019).

Avec ce chapitre, il été question de montrer que chaque professionnelle apporte un savoir : le savoir spécifique de celles qui sont formées pour travailler dans la petite enfance et/ou qui ont des compétences acquises par et dans des pratiques locales, et/ou celui qui est propre aux personnes qui se reconnaissent comme *indígenas*. Cela nous permet d'affirmer que l'idée de professionnel se construit sur ce que Garcia Canclini appelait un processus de décollecte et de déterritorialisation/reterritorialisation. Cela signifie que dans la réorganisation de la relation entre les professionnelles *indígenas* et les autres professionnelles, chacun a sa propre vision du monde, mais il y a des « décollections » et des hybridations qui rendent difficile la définition des limites de ce qui fait une « vraie » professionnelle de CPI. Cela ne signifie pas que dans la circulation des connaissances et des pratiques, il n'y a plus de différence entre les professionnelles. Ce que nous voulons dire, c'est que le scénario professionnel est réorganisé, par le croisement constant entre différentes façons de faire, ce qui conduit à une réflexion et à une décollection, une mise en question de la façon d'organiser ce qui pour chaque professionnelle va de soi. À CasaC il y a un dialogue constant entre deux cultures vivant dans le même espace ; alors qu'à CasaA les négociations entre ces deux façons de faire sont incessantes, et sont mises en avant selon le public. Et à CasaB ce sont les mêmes professionnelles *indígenas* qui essaient de construire ce qui devrait être leur propre manière de faire. Les pratiques professionnelles quotidiennes sont alors le produit d'interprétations et de définitions de ces mêmes pratiques, et en même temps le produit des représentations sociales des professionnelles. Celles-ci deviennent des arguments, des classifications et des présupposés implicites dans les définitions propres au domaine de la professionnalisation. Reste néanmoins la question de savoir si dans les cas des CPI il s'agit de « réinventer la tradition », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Hanson (1989) sur les Maoris, pour justifier un capital *indígena* propre aux professionnelles *indígenas*.

Chapitre 2

Le moment du repas : comprendre l'institution

Ce qui reste commun et constant dans les structures d'accueil des jeunes enfants, c'est la place du repas et du sommeil dans la construction de l'organisation de la journée. Néanmoins, pendant les observations, d'autres moments routiniers, de par leur caractère répétitif et régulier, apparaissent comme étant à questionner. Par exemple, le temps d'attente pour le repas, qui a été aussi repéré dans les autres établissements du « grand terrain », est à géométrie variable. Ce moment fait toujours partie d'une organisation de la journée, mais sa durée comme les actions qui y sont autorisées sont propres à chaque CPI. Dans le cas de nos terrains, sa durée moyenne est de 20 minutes au minimum (à CasaA entre 30-45 minutes ; à CasaB 15-40 minutes et à CasaC 20-50 minutes). Il semblerait que ce temps dépend de l'organisation et de la préparation des autres activités, comme par exemple à CasaC, où les tables sont installées dès l'arrivée des professionnelles, et retirées qu'après le déjeuner. Lors des entretiens collectifs avec les professionnelles de CasaC, voici comment elles l'expliquent : PI1 : « cela permet d'économiser du temps entre le petit déjeuner et le déjeuner car de toute façon aujourd'hui nous travaillons à table : dessins, legos, puzzles » ; PPE1 : « cela nous évite d'avoir à mettre et remettre les chaises et les tables. Ils ont besoin d'une activité assis ... » (Entretien PPE1, CasaC)

Le script fait institution pour les deux professionnelles, mais PPE1 va aussi trouver des arguments dans ce « dont les enfants ont besoin ». Une pratique intéressante lors de cet entretien collectif, car si les conventions ont été instaurées, elles le sont pour des raisons différentes selon que l'une est professionnelle certifiée et l'autre est leader d'une communauté *indígena*.

Tout ce qui se passe pendant ce temps est intéressant pour deux raisons : parce qu'il se répète dans différents établissements et parce que les enfants passent 30 minutes assis sur une chaise quand ils veulent jouer et, en même temps, ils sont fatigués, au point que certains s'endorment. En outre, au-delà des enfants, cela signifie aussi pour le PPE de passer une demi-heure, assis, à dire aux enfants de parler, les installer aux tables, et s'assurer que lorsqu'ils montent sur les tables, ils ne se blessent pas, etc.

Ce chapitre va analyser la question de la nutrition comme l'un des trois piliers des politiques publiques de la petite enfance. La nutrition des jeunes enfants demeure un sujet inamovible et central dans les politiques publiques de la petite enfance en Colombie, comme une « obligation » de protection et de garantie des droits fondamentaux des enfants. Dans ce chapitre, nous partirons des définitions de la nutrition et de l'alimentation des discours

politiques de la loi *Cero a siempre*, des caractérisations du régime nutritionnel national pour les jeunes enfants de l'ICBF et des lois locales de la ville de Bogota pour la période 2015-2017, en lien avec le document spécifique aux communautés *indígenas*.

Del Castillo Matamoros (dans Durán, 2017) a démontré la difficulté de traduire des politiques nutritionnelles en actions et pratiques pour réduire les taux de malnutrition dans le cas de la Colombie. Selon elle, c'est un sujet sensible, dans la mesure où il signifie investir des directives parentales, des pratiques et coutumes traditionnelles en lien avec des indicateurs et des attentes au niveau global en nutrition et en santé de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), ou bien au niveau national avec l'idée de « *minuta patron*⁴⁹ » ou de « cycles de menus ». C'est justement ces « recontextualisations » locales des idées « globales » qui rendent nécessaire une analyse des relations existantes entre éducations et politiques, entre nutrition des jeunes enfants à Bogota et des indicateurs « globaux » des apports nutritionnels pour les jeunes enfants. Comme l'a souligné Marie Salaün « la voie est étroite, entre la dénonciation des revendications autochtones au nom de leur essentialisme et la racialisation qu'elles portent en germe, ou encore le risque de ghettoïsation scolaire qu'elles comportent, d'une part, et le soutien au nom des Droits de l'Homme et de la justice sociale, d'autre part. » (Salaün & Baronnet, 2016, 9-10)

L'idée est de comprendre dans le cas des CPI à Bogota, comment chaque établissement et acteur interprète, s'approprie et construit ses « savoirs » sur ce qui signifie la nutrition pour les jeunes enfants. Ce sujet se retrouve au carrefour des idées « supposées » entre d'une part ceux qui argumentent la valeur ethnique et le caractère coutumier des pratiques alimentaires, et, d'autre part, ceux qui veillent à contrôler « les conditions » diététiques des repas donnés aux enfants, en suivant des échelles nationales des apports énergétiques et nutritionnels (Resolucion_minsaludps 3803, 2016). Cette analyse permettra au lecteur de comprendre la complexité de « faire avec » les politiques quand les discours se chevauchent, autant que les pratiques, ce qui place les acteurs dans une démarche de constante justification de leurs pratiques, de remise à plat des normes.

Dans un premier temps, le déroulement du repas et son contenu seront présentés ainsi que les discours des acteurs qui les accompagnent. Ensuite, la posture de l'adulte face à son devoir de professionnelle sera présentée, en parallèle à la participation des enfants, présentée comme moment d'apprentissage participatif (Sanchez Caro, 2017). Enfin, nous présenterons le repas comme une rencontre entre des savoirs, des discours globaux et des pratiques dans la construction sociale du quotidien. Les repas sont ainsi analysés comme des exemples de

⁴⁹ Par la suite nous utiliserons la traduction minute modèle, selon l'usage en droits (Presidencia de la República, 2015, 45) qui fait référence aux documents émis par l'ICBF qui font office de règles, mais surtout de guides des pratiques, dans notre cas sur l'alimentation des jeunes enfants.

cette dynamique de « recontextualisation » (Bernstein, 2004), d'un savoir-faire entre global et local.

Le déjeuner, pour comprendre la *minuta*

Dans le texte de loi, la santé des jeunes enfants est considérée comme dépendante de l'agir des adultes qui les entourent. (Presidencia de la República, 2015, 153) Dans ce chapitre, nous avons choisi de présenter les analyses en portant particulièrement attention aux gestes, aux interactions adultes-enfants, et aux actions autour des aliments. Une tension, récurrente dans notre terrain comme dans les discours de petite enfance dans le monde (Cannella & Viruru, s. d. ; Dahlberg et al., 1999 ; Viruru, 2001) est à souligner, sur le besoin de créer des repères, des conventions, pour pouvoir accompagner les parents tout en prenant en compte le contexte et la spécificité des enfants. C'est-à-dire que l'alimentation est définie comme un processus de caractère biopsychosocial et culturel qui permet aux humains d'obtenir les nutriments nécessaires pour accomplir les fonctions vitales et avoir une vie pleine. Il est aussi considéré comme le « premier événement de la vie des enfants qui attirent l'attention de la mère, du père, des éducateurs et de tout autre personne autour de l'enfant ». C'est ce qui fait du repas un « événement social et un facteur d'identité, dans le sens d'appartenance à une famille, à une communauté. » (Presidencia de la República, 2015, 153) Dans les *minutas*, le repas se traduit aussi en un moment d'apprentissage des pratiques d'alimentation « selon les règles propres à une société donnée ». Ce qui représente d'emblée une tension « entre ce qui est valorisé par la culture et ce qui est physiologiquement souhaitable, dans la sphère nutritionnelle. » (ICBF, 2016) Ce qui veut dire que la prise du repas dans les CPI est plus complexe que le simple fait de manger, car cela suppose la nutrition et la prise en compte du contexte socio-culturel des pratiques.

Pour le moment du repas, le choix a été de présenter les analyses du déjeuner, en portant une attention particulière au déroulement et au contenu de l'assiette dans cette première partie. Que mangent les enfants *indígenas* et non *indígenas*, que mangent les professionnelles ? Comment ce moment se déroule-il dans chaque structure, y-a-t-il des différences, des particularités ?

Déroulement du repas

Lors du repas observé à casaA, il y avait deux PI et dix enfants au total, assis autour des cinq tables (Photo 19). Le moment démarre avec le lavage de mains vers 11h30, dans la salle de bain commune avec les autres salles. Il suit un temps de jeu et de mise en place du réfectoire par les deux PI, qui portent des masques, des gants et des couvre-bouches. Pendant le temps

d'attente, deux PPE viennent demander aux PI le nombre exact des enfants présents, mais ce n'est que 35 minutes après que les assiettes arrivent déjà servies et sont déposées par l'agent de cuisine sur la grande table, avec une nouvelle confirmation du nombre d'enfants dans la salle :

L'agent de cuisine arrive avec les fruits et la vaisselle et les livre à PI1 en fonction du nombre d'enfants dans la pièce.

Agent de cuisine (AC) : (en donnant les assiettes) il doit y avoir treize enfants, là il y a treize assiettes, non ? ...

PI2 : il y a dix enfants ...

AC : je vous laisse treize, ok ?

PI2 : ok

AC2 : (un autre agent de cuisine) : combien d'enfants aujourd'hui ?

PI1 : dix

AC2 : vous avez dix ? Seulement dix ?

PI1 : oui, dix

AC2 : ok, alors je vous laisse cinq pains, vous les coupez à moitié, ok ? (L'agent ouvre la boîte en plastique et en sort les pains, un par un). (Notes de terrain, CasaA)



Photo 19 : repas en observation générale à CasaA.

Trois « plats » sont distribués à chaque enfant : une soupe, un plat principal et un jus de fruit. Mais cela ne signifie pas que chaque enfant mangera les trois plats, comme nous l'analyserons plus loin. Le nombre de repas est le même que dans toutes les structures visitées en accueil à la journée, en respectant les règles de la *minuta* modèle et des cycles de menus : un petit-déjeuner à 8 h 30, un déjeuner à 12 h, et un goûter à 15 h. Le contenu dans les assiettes correspond à une *minuta* modèle, à savoir une protéine animale, un féculent et des légumes, suivi d'un jus de fruit et une soupe.

À CasaB, l'ordre du repas varie selon les activités du matin : si les enfants ont fait à manger dans la *tulpa*⁵⁰, ils démarrent le repas avant le lavage de main, avec comme « apéritif » ce qu'ils ont préparé, bien avant de préparer la salle pour le repas (Photo 20). Le cas échéant, les professionnelles installent les tables et chaises vers 11h20 et disposent les enfants par tables, et attendent l'arrivée de l'agent de cuisine. Vers 11h50 le repas arrive :

Le PA et l'agent de cuisine organisent les tables pour le déjeuner. Cela peut être le début de différents jeux : monter sur les tables, déplacer les chaises, conversations et jeux de mains à la table. L'agent et les professionnelles placent d'abord le plat principal devant chaque enfant. Une fois tous les enfants servis, les professionnelles se mettent à la tâche d'aider les enfants à manger. (Notes d'observation, CasaB)



Photo 20 : CasaB, après l'activité dans la *tulpa*, les enfants mangent les pommes de terre qu'ils ont préparées.

En général, le contenu du repas consiste en un ou deux types de protéines animales, des légumes et un féculent pour le plat principal, suivi par la soupe et le jus de fruit pour finir. En suivant les lignes de la *minuta* modèle, nous voyons que les interprétations sont aléatoires, comme c'est le cas du repas avec des œufs et de la viande, une soupe de poulet. Après le plat principal, la soupe est distribuée à chaque enfant qui mange à son rythme. L'agent de cuisine est présent pour nettoyer les tables entre les plats, et pour aider les enfants à manger. À la fin du repas, les professionnelles distribuent les jus de fruit et reprennent les assiettes.

⁵⁰ *Tulpa* est un lieu de rencontre, de dialogue et échange pour les communautés de casaB. C'est un espace pour « parler, discuter, mais surtout écouter » (Entretien *Taita* casaB)



Photo 21 : repas en observation générale à CasaB.

Le repas se déroule avec tous les enfants de la salle à CasaC, dans la grande salle qui est aménagée par les professionnelles au début du repas. Une fois les tables et les chaises installées, les enfants s'assoient et attendent que les repas arrivent. Comme dans les deux autres structures, le temps d'attente est long, les PPE mettent leur tenue d'hygiène : une charlotte, un cache-bouche et une chemise jetable. Les professionnelles CasaC restent dans leurs tenues traditionnelles, parfois elles retournent le bas de leur tenue :

PPE1 commence à mettre tous les éléments du protocole d'hygiène pour les repas : charlotte, cache-bouche et gants en plastique. PPE2 s'approche de PPE1 et lui dit « je vais chercher les repas » et elle part chercher les éléments du protocole d'hygiène. Et avant de quitter la pièce nous la voyons mettre la charlotte, les gants et le cache-bouche, ainsi qu'une veste blanche. PI1 de son côté retourne un des tissus de sa jupe : d'habitude elle la porte du côté bleu, et pour le repas elle la retourne du côté rose. (Notes de terrain, CasaC)



Photo 22 : repas en observation générale à CasaC, à la table des enfants *indígenas*.

La particularité à CasaC, c'est que les professionnelles de la CPI apportent les repas de leurs enfants, qui sont différents des autres notamment dans les féculents, et les posent sur la table de service et c'est aux enfants de se servir. Ce qui permet à la PI de rester avec les plus jeunes pour leur donner à manger dans les chaises hautes mises en place à cet effet. Pendant le repas, il est fréquent que la télévision soit allumée, avec des chansons pour enfants.

L'ordre du repas est d'abord le plat avec des protéines animales, un féculent et un légume, suivi d'une soupe de viande et du jus de fruit, même si parfois les enfants mangent la soupe avant le plat, ou en même temps.

Le repas : une activité à géométrie variable

Au moment du repas, une constante négociation entre ce qui doit être fait et ce qui se fait, est toujours en tension, il apparaît des contresens dans les différents discours, comme nous le verrons par la suite à travers quelques exemples sur le rapport aux aliments dans le moment du repas, relevés sur nos études de terrain à Bogota.

Tout doit disparaître/ Rendre les assiettes vides

À la différence des autres salles du CDI, dans la salle de CasaA, les PI attendent l'arrivée de l'ensemble du repas, avant de demander aux enfants de s'asseoir à table. Une fois les enfants assis, les professionnelles distribuent les soupes et les plats en même temps :

Les enfants sont assis à quatre tables : deux des quatre enfants au centre de la salle et deux contre le mur, l'une avec D (2.10) et l'autre avec I (2.10) et T (2.1). L'agent de cuisine entre dans la salle et demande à PI1 : « combien d'enfants ? », elle répond « quinze », et l'agent les compte en rappelant à PI1 « une seule soupe par enfant ». PI1 reçoit les soupes et les distribue d'abord aux tables centrales, une pour chaque enfant. Ils tapent joyeusement sur la table en attendant la cuillère que PI2 commence à distribuer. On entend PI1 leur dire en espagnol « allez-y, démarrez (*vayan sigan*) ». Une fois le plat arrivé, il est placé devant les enfants. Ils semblent décider de l'ordre dans lequel ils mangent. (Notes de terrain, CasaA)

Les enfants mangent à leur rythme et les professionnelles s'occupent des enfants les plus jeunes. Même si elles ont la consigne du CDI « tout doit disparaître », comme l'explique PI1 pendant le repas, et comme explicité lors de l'entretien avec les professionnelles : « on nous a dit que tout doit disparaître... alors on fait tout disparaître (rires). Sinon, après on nous dit que ce n'est pas bien, si on renvoie de la nourriture... Les collègues c'est pareil, il ne faut pas gaspiller. » (Entretien PI1, CasaA)

Une différence à souligner dans le moment du repas dans cette CPI est relative aux protocoles d'hygiène et aux *minuta* des apports nutritionnels. Selon les protocoles de repas, chaque enfant doit manger avec ses couverts et dans sa propre assiette. Dans CasaA, les

professionnelles donnent à manger avec la même cuillère à plusieurs enfants, et prennent des aliments de différentes assiettes. De même, les professionnelles nourrissent les enfants à leur demande, c'est-à-dire que si un enfant ne veut plus manger, elles vont arrêter de lui donner à manger, et si un enfant a encore faim après son assiette, elles vont lui proposer le contenu des assiettes des autres enfants qui ont fini de manger :

La fin du déjeuner est le moment où les enfants partent un peu chacun de leur côté : certains jouent, d'autres s'assoient, d'autres s'amuse à courir et d'autres vont et viennent de temps en temps prendre une cuillère de l'assiette des enfants qui ne mangent pas ou peu. À la fin du déjeuner, les professionnelles distribuent à ceux qui le veulent, qu'ils soient assis ou non, qu'ils aient déjà mangé ou non. PI3 a devant elle les restes de deux assiettes d'enfants qui n'ont pas fini leur déjeuner. Elle prend une cuillerée de l'avocat et va voir quel enfant le reçoit et lui en donne un peu plus. En attendant, les autres professionnelles s'occupent du nettoyage de la chambre. Les enfants jouent entre le couloir et la salle de bain. (Notes de terrain, CasaA)

L'interaction entre adultes et enfants est construite dans le dialogue : les professionnelles parlent aux enfants, même aux plus petits, et sont toujours attentives à leurs réponses, même si celle-ci consiste en un petit geste :

À un moment donné, R (3.1) dit à PI1 dans la langue indigène qu'il ne veut pas manger de soupe, la *profe* lui parle pendant un moment puis s'agenouille près d'elle et prend le bol dans sa main, l'enfant se retourne et dirige son visage vers le côté opposé de la table en disant non. PI1 lui parle dans sa propre langue, R s'assied en regardant la table et PI1 fait tomber le bol, mais reste agenouillé près de la table pour parler aux enfants. PI1 retourne le bol en laissant la poignée dessus pour que R puisse le prendre et le prendre lui-même, et accompagne son action de mots en langue indigène. Soudain, nous voyons R prendre la poignée du bol. Il joue un peu, tourne le bol, mais ne le lâche pas, et le dirige soudain vers sa bouche et prend la soupe. Il semble aimer ça, parce qu'il prend le bol à deux mains et continue à boire. Puis il regarde PI1 et dit quelque chose d'in audible et PI1 dit « c'est bien » et R continue à boire. (Notes de terrain, CasaA)

La première action des PI après avoir distribué les assiettes, c'est de s'approcher des enfants les plus jeunes pour les aider à manger. C'est le cas de F (1.6) et P (1.10). La position des professionnelles est accroupie, face à face avec l'enfant à qui elles vont donner à manger. Elles proposent la cuillère à l'enfant, en la plaçant devant le visage de l'enfant, et elles attendent que l'enfant ait fini pour lui redonner. La communication avec les signes est très intéressante, et la place qui est donnée à l'entre-enfants :

D (2.10) mange sur son assiette, seule à table et très près de la table de T (2.1), qui a la bouche pleine, mais qui ne mastique pas. D lui parle dans leur langue et exagère les gestes de sa bouche, comme pour lui montrer ce qu'implique mastiquer, lorsqu'elle mange. Après un certain temps PI1 arrive et s'assoit devant T et commence à la nourrir avec sa cuillère. D parle à PI1, comme s'il lui expliquait ce qui se passe : il lui montre sa cuillère avec de la

nourriture et quand elle regarde, il la met dans sa bouche et regarde à nouveau T, exagérant les mouvements de mastication. Alors, T reçoit la cuillère de PI1 et exagère ses mouvements de mastication aussi. D continue à manger seul et T mange en le regardant manger. (Notes de terrain, CasaA)

Le degré de participation et de décision des enfants semble être pris en compte par les professionnelles, ce qui n'est pas le cas des autres professionnelles dans le CDI, qui vont « s'occuper de chaque enfant jusqu'à ce que l'assiette soit propre », comme expliqué par Erika (entretien PPE, CDI) lors du visionnage d'une vidéo où l'enfant a fini par vomir, à force d'être obligé d'avaler toute son assiette.

Un autre exemple de la place des enfants dans l'interaction avec les adultes c'est le moment du refus de la cuillère :

Dans le cas de T (2.1) qui n'a pas encore mangé sa soupe. PI s'assoit sur une chaise à côté d'elle et prend un peu de soupe avec la cuillère et lui dit « allez T fini ta soupe, prend » et pose la cuillère devant l'enfant qui tourne son visage vers la droite pour éviter la cuillère. Elle laisse la cuillère quelques secondes et puis la remet dans l'assiette. L'enfant repousse la soupe et essaye de prendre son plat principal, mais PI1 repousse l'assiette avec le repas et rapproche celui de la soupe, et elle continue à donner à manger à une autre enfant. Un moment donné PI1 prend l'assiette de T et le place en dehors de la table à côté d'elle. T la regarde et puis quelques secondes après, reprend sa cuillère, bouge sa soupe et repose la cuillère. Après quelques minutes, PI1 finit par reprendre la soupe et la propose à d'autres enfants, et elle donne le plat principal à T, qui le mange sans aide. (Notes de terrain, CasaA)

À la différence des autres salles du centre d'accueil, dans CasaA, les deux adultes proposent le repas sans obligation, et préfèrent donner à manger à une autre enfant qui veut encore manger, plutôt que forcer les enfants à finir toute leur assiette, comme c'est le cas dans les autres salles, où les enfants sont forcés de finir tout leur repas, en ayant comme argument l'idée d'assurer l'apport des nutriments nécessaires comme l'expriment les professionnelles : « nous ne savons pas si les enfants vont manger en dehors du jardin, alors il faut s'assurer qu'au moins ce qui est donné ici soit mangé. » (Entretien PPE, CDI)

Pour résumer, dans CasaA, il y a une tension entre les discours globaux relatifs aux apports journaliers des nutriments et la pratique des PI de distribution du repas à celui qui veut manger ; mais il y a aussi une recontextualisation des actions à faire, par une remise en question de ce que signifie prendre le repas. Pour elles, les règles du CDI sont claires, et comprises, mais « avec la porte fermée, nous faisons comme nous savons faire. » (Entretien PI1, CasaA) Plusieurs fois lors du terrain, il a été remarqué des échanges entre la directrice du CDI et les PI, notamment à propos d'un projet autour des aliments, où la directrice insistait sur le cadre à donner à l'activité pour l'apprentissage de l'espagnol avec des « objectifs pédagogiques ».

Mais les professionnelles lui expliquaient qu'elles avaient juste besoin de grains et de riz, et qu'elles allaient « voir ce que donne » l'expérience. En l'interrogeant sur les consignes de la directrice, PI2 nous explique que leur relation « fonctionne comme cela, elle veut nous dire comment faire, nous faisons des activités comme elle veut, mais à notre façon, et tout le monde est content (rires). » (Entretien PI2, CasaA) Il semble que les discours du CDI sont davantage centrés sur un faire dans la logique des indicateurs pour assurer une qualité mesurable selon la norme, alors que les discours des PI sont davantage dans l'accompagnement des enfants, et une qualité de vie quotidienne afin d'assurer l'alimentation et l'accueil des enfants dans un espace de possibles.

Gaspillage ou activité pédagogique ?

Pendant le repas à CasaB, il est possible de retrouver quelques actions de CasaA, dans le sens où les professionnelles circulent entre les enfants pour les aider à manger, mais elles sont aussi amenées parfois à rappeler les règles aux enfants, principalement sur le gaspillage de nourriture :

Pendant le repas, PPEA, la professionnelle des communautés d'ascendance africaine, parle à E (2.8) et lui rappelle que « la nourriture n'est pas pour jeter », elle s'approche de l'enfant et s'accroupit pour lui dire : « si tu ne veux pas manger, tu la laisses dans ton assiette. Tu sais qu'il y a des enfants qui n'ont rien à manger, et donc on ne jette pas la nourriture E. Tu n'as pas de regrets ? » (Notes de terrain, CasaB)

Cette professionnelle rappelle les règles aux enfants en leur expliquant le pourquoi de sa demande. Elle essaye de faire comprendre aux enfants la règle, en argumentant ses propos et non en disant seulement « c'est interdit de jeter la nourriture ». Dans leur livre *On ne joue pas avec la nourriture* Gilles Brougère et Inés de la Ville nous rappellent que la relation entre la nourriture et le jeu, chez les enfants, constitue des « premiers territoires d'exploration et d'affirmation de soi » (2011). Néanmoins, il semble que les règles ne soient pas toujours claires, ou en tout cas consensuelles. Dans le cas de notre terrain, dans la vignette qui suit, un autre cas de « gaspillage » ou de « jeu avec la nourriture » est décrit pour élucider la variation des actions et des interdictions des professionnelles :

MP (2.11) n'a pas encore fini son plat, et la professionnelle amène deux soupes - une pour lui et l'autre pour R (3), assis à côté de MP. À ce moment, MP ne veut plus son assiette et décide de la renverser dans la soupe de R. Surpris par les morceaux dans sa soupe, R commence à les enlever, avec sa main, parfois en les posant sur la table quand ce sont des grands morceaux, mais parfois, comme c'est le cas pour les épinards, en essayant de les enlever de ses doigts et en les jetant par terre. Le regard de MP est fixé sur le geste et la soupe qui éclabousse les doigts de R ; MP décide ainsi de mettre ses mains dans la soupe

et de renverser la soupe par terre. Quelques minutes plus tard, les quatre enfants de la table sont en train de répéter les gestes de R avec leurs mains et de lancer des gouttes de soupe sur la table. (Notes de terrain, CasaB)

Ce qui attire notre attention c'est le rôle des professionnelles. Pendant ces actions, l'une d'elles regarde de loin, et l'autre est assise à la table à côté en train de donner à manger aux enfants. Les actions des enfants sont arrêtées par une des professionnelles seulement quand les enfants commencent à se jeter la soupe entre eux. Mais il n'y a pas d'explication, juste une question « avez-vous fini de manger la soupe ? » et elle reprend les assiettes. Cette scène du moment du repas est discutée lors de l'entretien avec les professionnelles. L'une d'elles explique :

PI: es que a veces los chinos quieren hacer otra cosa con la comida (risas)... y es de curiosos
PPE1: Si, pero también es importante enseñarles lo que vale la comida, y que no se debe desperdiciar... Mire la cantidad de niños que no tienes que comer... además es el momento de comer no de estar jugando»

Taita CasaB: Eso que hacen los chinitos es mucho más que jugar... nosotros estamos ahí es para acompañarlos, sino imagínese... (Risas)» (Notes de terrain, CasaB) (Annexe 3, *Charla 7*)

Il n'y a pas de consensus dans l'entretien, mais plutôt un échange sur leurs pratiques et les moments du repas et ce qu'ils autorisent. Pour PPE1 le moment de manger n'est pas le moment du jouer, tandis que pour *Taita* et PI ce sont des moments d'éveil, pour leur curiosité, il suffit de les accompagner. En regardant à nouveau les vidéos⁵¹, il est constaté que les interactions entre enfants dans cette structure d'accueil semblent se centrer sur l'exploration pendant le repas, dans le « jeu » comme c'est le cas dans l'exemple précédent, mais comme c'est aussi le cas de K (2.11) et E (2.8), qui se livrent à des explorations avec les textures et les goûts de la nourriture :

K et E sont assis l'un à côté de l'autre. Chacun est à sa place et il n'y a pas d'interaction. Quand les assiettes arrivent, chacun selon son désir commence à goûter la nourriture : K utilise sa fourchette pour prendre la boulette de viande et E touche tous les éléments de son assiette avec sa main. Le regard de K va vers les gestes d'E et, en réponse, K pose la fourchette et touche aussi les aliments de son assiette. Entre-temps, E a pris sa banane plantain et la mange avec sa main. K prend le même aliment et montre à E comment le prendre avec la fourchette. K goûte, mais elle n'a pas l'air d'aimer et la repose dans son assiette. Mais E lui dit « le même » et K reprend la banane plantain. Ils continuent ainsi avec les autres aliments, en échangeant des gestes à chaque fois, par exemple un geste avec ses mains vers le sol pour enlever les épinards qui se sont collés à leurs doigts. (Notes de terrain, CasaB)

⁵¹ Il faut souligner que les notes de terrain sont aussi alimentées par les enregistrements vidéo réalisés tout au long des terrains.

Ce qui semble définir la nuance de «l'exploration» semble être la position de la professionnelle qui observe, la manière dont elle interprète son rôle d'adulte et de professionnelle. La construction des normes dépend du degré d'exploration autorisé par la professionnelle qui accompagne les enfants. Dans la vignette qui suit, l'analyse porte sur les actions d'une professionnelle en réponse à des actions répétées tout au long de la semaine par les enfants, avec les cuillères qui ne remplissent plus leur rôle d'ustensile pour manger :

La deuxième journée d'observation, un enfant commence à taper avec la cuillère sur la table, puis son voisin et progressivement l'ensemble des enfants assis à la table font le même geste. PI2 s'approche de la table et demande aux enfants s'ils n'ont pas besoin de cuillère, et si c'est le cas alors elle peut les reprendre. À ce moment-là, les enfants s'arrêtent et continuent de manger. (...)

La troisième journée, la même action avec les cuillères se répète. Cette fois-ci, la professionnelle leur rappelle ce qu'elle a dit le jour d'avant, en mettant l'accent sur le fait que s'ils continuent, elle reprend les cuillères. Deux enfants continuent à taper, elle prend leurs cuillères. MP (2.11) lui demande « et maintenant ? » et la professionnelle lui répond « tu tapes avec la cuillère et tu ne manges pas avec. Comme tu n'en as pas besoin, je les prends... As-tu besoin de la cuillère ? » L'enfant ne répond pas et la professionnelle garde les cuillères. (Notes de terrain, CasaB)

Ce qui est intéressant dans cette scène, comme dans leur propos, c'est de voir les actions et les gestes de PI2 et de PA, par rapport aux actions de PPE1.

Elles discutent, échangent sur le déroulement du repas, discutent avec les enfants sur le repas et sur ce qui se passe ; tandis que PPE est en train de donner à manger à chaque enfant, et de leur rappeler les règles : « vous mangez tout avant de quitter la table », « non, J (2.11) on ne joue pas avec la nourriture. » (Notes de terrain, CasaB)

Il semble que dans cet établissement, la différence entre professionnelles montre une diversité et des manières de faire qui cohabitent. Les possibilités d'action des enfants sont donc en effet dépendantes de la position de l'adulte qui les accompagne, comme le montrent ces différents moments « d'exploration » avec la nourriture.

Les différents repas pour les différents enfants

Les deux particularités de CasaC qui attirent l'attention au moment du repas, c'est d'un côté le repas différent pour les enfants *indígenas*, et les différences dans les règles d'hygiène pour les professionnelles *indígenas* :

PI1 est en train d'organiser les tables pour le repas, pendant que les enfants regardent la télé. Les autres professionnelles sont en train de mettre leurs tenues du protocole

d'hygiène : charlotte, cache-bouche et chemise blanche. PI1 ne met pas de tenue et reste dans ses habits typiques pendant toute la durée du repas, même pour les moments où elle quitte la salle pour aller chercher les jus, elle est toujours sans tenue d'hygiène. (Notes de terrain, CasaC)

Cette distinction entre CasaC et l'accueil conventionnel, questionne les justifications de cette différence pour les acteurs. Lors des entretiens, aucun propos n'est venu spontanément sur ce fait. Ce qui questionne l'idée de « particularité », car elle semblerait venir du regard porté par la chercheuse et non vraiment des acteurs. En posant la question aux professionnelles *indígenas* de CasaC, PI1 a juste répondu « moi je ne change pas de vêtements pour manger...d'habitude (rires). » (Entretien PI, CasaC)

En général, dans cet établissement, les relations qui construisent le moment du repas sont de deux types : les relations entre enfants, qui discutent et qui mangent ensemble, selon leur désir et à leur rythme, avec un protocole de repas qui semble incorporé ; et les relations enfants-adultes, qui sont propres aux enfants plus petits, ou qui peuvent être à l'initiative des enfants :

PI1 est accroupie à côté d'une table avec deux enfants qui portent des « vêtements » CasaC. Elle est venue pour aider à manger R (2.4), selon sa demande, et parler dans sa langue à M (2.5). Il semblerait que R essaie de convaincre M de finir son verre de soupe, mais M n'a pas vraiment envie et lui dit non avec son visage, il repousse le verre et regarde PI1. Finalement PI1 lui demande encore une fois et M dit non avec son visage et PI1 lui dit « ok », et M part en courant, mais PI1 lui dit quelque chose dans sa langue. M retourne prendre son verre et va le poser sur la table de service, où R et ses autres copains sont en train de boire leur jus de fruit. (Notes de terrain, CasaC)

La *minuta* modèle est prise en compte dans le service, mais c'est chaque enfant qui décide de ce qu'il mange ; à aucun moment nous ne voyons une professionnelle qui « s'assure » que les apports nutritionnels soient pris, ou que les assiettes sont vides, excepté pour les plus jeunes.

Il reste à étudier les distinctions qui sont opérées par les objets et par le contenu des repas, ce qui change aussi la relation enfant/adulte. Une séparation par les objets, chaise haute versus autonomie aux tables des enfants, à travers les aliments, purée pour les jeunes enfants et repas spécial pour les enfants de CasaC, semble marquer le moment du repas et la relation avec les professionnelles.

N (3.2) vient de débarrasser son assiette sur la table de service. Elle prend son jus et va s'asseoir à une table. Une fois assise, elle boit son jus, et elle discute avec une fille, D (2.9) qui remue le contenu de son assiette sans vraiment le manger. N prend la cuillère de l'assiette de D et commence à lui parler : « viens manger, je vais t'aider ». Elle prend une bouchée de l'assiette et l'adresse à D qui ouvre la bouche et se laisse nourrir par N. Une fois l'assiette de D finie, N se lève en lui disant, « je t'apporte la soupe, ok ? je reviens toute suite ». Elle débarrasse l'assiette de D, et elle prend une soupe et un jus. Elle revient à la

table de D et lui donne sa soupe pour qu'elle la mange. Une fois que K (2.7) a pris sa cuillère pour manger, N se dirige vers W (2.6) assise à la table à côté et qui appelle PPE1 depuis un moment : « Tu as fini ton assiette ? Je t'apporte le jus et puis on pourra jouer ». N débarrasse l'assiette de W et lui apporte son jus. (Notes de terrain, CasaC)

Ces actions se poursuivent jusqu'à ce que W et D soient sorties de table et se soient mises à côté pour jouer avec le coffre de jeux de CasaC et N les rejoint. Comment interpréter ces deux manières semblables d'habiter deux catégories différentes ? Ces actions des enfants doivent-elles être critiquées ou au contraire valorisées ? Ce qui est à souligner c'est le fait qu'une petite fille de trois ans se déplace et agisse à son gré, qui aide les autres enfants car elle semble avoir bien compris les propos des PPE lorsqu'elles demandaient aux autres enfants de faire davantage comme « nos amis *indígenas* » (Notes de terrain, CasaC). Une des lignes directrices du curriculum *indígena* de Bogota, par rapport au repas, est de le considérer comme un espace pour « que les enfants vivent l'autonomie » « en mangeant de leur propre main » (OEI, 2011). Dans CasaC, la valorisation de l'expérience du moment du repas est perceptible dans les pratiques comme un moment social et culturel de partage, qui permet aux enfants de développer des compétences, comme l'autonomie et la gestion de son repas. Autrement dit, les manières d'habiter les catégories d'enfant et d'adulte, dans les situations analysées, sont restituées par les actions et les non-actions des acteurs. N (3.2) une fille de CasaC et PI2 se retrouvent parfois à faire les mêmes actions dans le même espace.

Un moment pédagogique ou une expérience significative ?

Tout au long de ce chapitre, nous avons abordé en quelques lignes les discours autour des lois colombiennes et de la ville de Bogota concernant la nutrition et l'alimentation, pour comprendre les orientations qui sont données aux établissements et aux professionnelles de la petite enfance. Leur caractère ambivalent, entre une position universelle des apports nutritionnels et la *minuta* qui marque la différence pour les communautés *indígenas*, se découvre déjà dans ces textes, avec les « exceptions » ou rappels à la prise en compte des conditions de vie des communautés et des pratiques situées pour s'y « adapter ».

En outre, les justifications des actions et des pratiques de la part des professionnelles sur l'importance du moment du repas, de l'alimentation, leurs échanges et les préoccupations à propos d'un enfant qui a mangé ou de celui qui n'a pas voulu manger, semblent se trouver au carrefour des inquiétudes et des incertitudes. Celles-ci basculent d'un côté, sur le rôle des parents et le rapport entre faible revenu et manque d'alimentation et de l'autre sur celui des professionnelles et des autorités locales, de passeurs des bonnes habitudes alimentaires, qui ont le devoir d'assurer la prise de nutriments journalière. C'est dire que la question de la nutrition à peine esquissée dans ce chapitre, renvoie à un débat plus large sur ce qui doit faire

l'éducation initiale des enfants *indígena* à Bogota : assurer l'alimentation et les soins de ces enfants, ou bien se concentrer sur la valorisation des dimensions pédagogiques des repas. Comme mentionné dans la première partie, la question de l'éducation de la petite enfance en Colombie est très rapidement associée à une classification socio-économique, où les enfants issus des familles en difficulté ou vulnérables, seront susceptibles de recevoir une éducation destinée aux pauvres, centrée sur la garantie des droits de base (alimentation, suivi médical, registre civil, etc.), et les enfants issues des familles privilégiées pourront se focaliser sur un projet éducatif qui vise la préparation à l'école, car ces besoins primaires sont déjà assurés par les familles. Ce qui est montré par les précédents exemples c'est l'ambiguïté propre aux CPI, révélée par les moments de repas, où, d'une part, la question est bien sûr la santé et la garantie de la nutrition des enfants *indígenas*, pour la plupart en situation de vulnérabilité ; mais, d'un autre côté, la possibilité de faire de ces repas des moments de réflexion pédagogique.

Étant donné que les terrains se situent à Bogota, en Colombie, nous avons trouvé pertinent de donner un cadre à partir des textes de loi au niveau national avec la politique *Cero a siempre*, le curriculum de la ville et les directives données pour les communautés *indígenas* à Bogota au sujet du repas. Il est possible de conclure en rappelant que la nutrition reste toujours un des domaines forts dans les politiques de petite enfance, domaine longtemps construit sous l'angle de l'assistanat, mais de plus en plus considéré comme un moment significatif pour les apprentissages (Sanchez Caro, 2017). D'ailleurs, une des lignes directrices du curriculum *indígena* de Bogota, signale le fait que pour les peuples *indígenas* ce que les enfants sont capables de faire, est respecté comme participation active (OEI, 2011), et devient une expérience significative des enfants pour se rendre acteurs de leur réalité, comme cela sera montré dans la partie suivante.

Dans les trois CPI, les analyses montrent une coexistence des discours globaux et des discours locaux, voire individuels, comme c'est le cas avec les professionnelles de CasaB. Dans les résultats que nous avons présentés, le cycle des menus, avec trois repas par jour, et la *minuta* modèle se suivaient à la ligne : dans la quantité et les types des aliments. Néanmoins, dans aucun des trois établissements il n'y avait un suivi exact des apports nutritionnels pris par les enfants, comme c'est le cas des autres modes d'accueil dits « conventionnels » (Sanchez Caro, 2017) où les professionnelles s'assurent que chaque enfant ingère tout ce qui est dans son assiette. Il a été remarqué que le moment du repas construit comme une expérience significative dépend de la position des professionnelles.

D'ailleurs, il est pertinent de souligner l'adaptation spécifique pour la communauté de CasaC des aliments différents pour les enfants de la CPI, ainsi que la possibilité de faire autrement, même si c'est dans une même salle. Les raisons de ces différences du contenu des

assiettes nous questionnent, mais pour le développement de cette thèse, c'est surtout la possibilité de faire autrement qui est intéressante, dans le sens où les pratiques des professionnelles et des enfants de la CPI pendant le repas offrent d'autres possibilités : un déplacement libre des enfants, une disposition des repas à leur portée, un espace accessible aux enfants dès la fin du repas, etc. Ces subtiles différences permettent-elles de parler d'une pédagogie, d'une pratique professionnelle autre, propre aux CPI ? Nous reviendrons bientôt sur cette question.

Chapitre 3

Les catégories, les performances : être enfant

Une des représentations qui semble perdurer dans la définition des enfances, surtout des jeunes enfants, c'est l'idée que « les enfants ne sont pas encore comme les grands » (Alanen, 2009 ; Casas, 2006 ; Qvortrup, 2009 ; Uprichard, 2008). Ces conceptions font néanmoins débats autour de l'enfance ; elles créent et recréent les représentations qu'ont les parents, les professeurs, les enseignants, les politiciens... et cela questionne depuis quelques décennies certaines des attitudes et manières d'appréhender l'enfance. Par exemple, la thèse de Pascale Garnier (1995) montre comment, à travers l'exemple des bébés nageurs, les changements de conceptions de la petite enfance vont de pair avec la démonstration des compétences effectives des tout-petits. Tout comme la thèse de Carmen Draghici (2019) sur les enfants migrants en région parisienne ou le travail en cours de Victoria Chantseva (2017) sur l'apprentissage de la propreté, montrent qu'être enfant, c'est être en devenir constant (Uprichard, 2008) ; l'être et le devenir étant ici deux concepts interdépendants. Woodhead souligne que « le fait d'être enfant comprend presque toujours un fort sentiment de « devenir » ; l'état actuel des enfants anticipe « ce qu'ils vont devenir » (Woodhead, 2009, 55), étant donné qu'une partie de leur être consiste à se projeter dans le fait de devenir adulte à un moment donné (Uprichard, 2008, 304) et il ne peut pas y échapper. Si l'enfant est réduit à être ce qu'il est (i.e. un enfant), on « néglige les futures expériences de devenir adulte », mais si on se concentre uniquement sur son devenir, on délaisse le fait que les enfants « même s'ils sont de plus en plus en changement, quelque chose d'eux-mêmes reste le même ». (2008, 305) En s'appuyant sur la proposition de Prigogine (1980), Uprichard affirme que les enfants et l'enfance sont toujours et nécessairement « être et devenir » (2008, 303) l'un et l'autre étant toujours complémentaires, comme l'indique aussi l'idée de « flux », selon Deleuze et Guattari (1980). Uprichard pousse davantage cette idée en suggérant que considérer l'enfant comme être et devenir augmente son *agency*, « vu que son *agency* est, à la fois, dans le présent comme dans l'avenir. » (Uprichard, 2011, 311)

Une manière de comprendre cette idée est justement de la penser à partir de l'idée d'*agency*, mais en continuité avec celle de vulnérabilité. Cette partie s'efforcera de penser l'« enfant » dans les structures d'accueil des jeunes enfants, à travers des exemples tirés de la vie quotidienne des enfants *indígenas* dans les CPI à Bogota. Ces exemples tenteront de montrer comment la catégorie d'enfant est construite, dans la relation aux adultes, aux espaces et aux possibilités de faire ou ne pas faire, ce qui pose la question du rapport des enfants à la norme, aux convictions, à l'institution.

La difficile mission de définir l'enfant

Comme signalé par plusieurs théoriciens des *Childhood Studies* (James & James, 2004 ; James, Jenks, & Prout, 1998 ; Jenks, 2004), l'enfance se définit rapidement en termes de vulnérabilité, d'incomplétude (inachèvement) (Ariès, 1982 ; Qvortrup, 1993, 2009). Le paradigme du développement des enfants a été remis en question à maintes reprises par différents chercheurs (Burman, 2012 ; Dahlberg et al., 1999). Cannella, par exemple, souligne le fait que les enfants sont différents des adultes, démontrant qu'en réalité leurs différences se retrouvent dans une « généalogie » des représentations des enfants, perçus comme dépendants des adultes, incompetents, mais en réalité ce sont des discours centrés sur l'adulte qui ont donné naissance au pouvoir d'une catégorie de la population vis-à-vis de l'autre (Cannella, 1997). Dans un sens ou dans l'autre, ces processus sont basés sur des classifications de la population qui ont établi ces différences.

Pour Douglas, qui s'appuie sur la définition de Lewis, une institution n'est qu'une convention qui s'auto-entretient : « une convention se forme quand toutes les parties ont un intérêt commun à ce qu'il y ait une règle qui maintienne la coordination. » (Lewis, citée dans Douglas 2004, 80) Or, « pour qu'une convention devienne une institution sociale légitime, il faut une convention parallèle de type cognitif qui la soutienne. » (Douglas 2004, 80) Cela veut dire qu'elle est légitime tant que, dans le style de pensée d'une communauté, elle est institutionnalisée ; alors, elle « va de soi », elle semble naturelle, ce que Douglas appelle « la naturalisation des classifications sociales » :

« Il doit y avoir une analogie qui fonde la structure formelle d'un ensemble de relations sociales essentielles par référence avec le monde naturel ou supranaturel, l'éternité ou n'importe quel champ qui ne soit pas considéré comme déterminé socialement. Dès que cette relation d'analogie est étendue à d'autres ensembles de relations sociales, et, par effet en retour, à l'ordre naturel lui-même, sa récurrence formelle lui permet d'être aisément reconnue et de tirer sa vérité d'elle-même. » (Douglas 2004, 83)

Dans le cas des enfants, c'est une catégorie de pensée complexe car elle suppose qu'ils soient « comme les autres tout en les traitant de manière différente », pour reprendre la thèse de Claire Saint-Martin (2014) sur les élèves de CLIS. Cela s'applique par exemple aux débats autour des droits de l'enfance, une convention qui se base sur une conception universelle de l'enfance qui perd sa pertinence lorsqu'on envisage les droits des enfants dans leur contexte. En même temps, c'est ce même texte qui a permis aux politiques de la petite enfance de se développer, notamment dans le cas de la Colombie comme cela a été signalé en début de cette thèse.

Dans cette partie, il est question de comprendre comment cette catégorie de l'enfance est appréhendée en contexte, quels sont les marqueurs qui distinguent les enfants pour ce qu'ils sont (censés devenir) dans les CPI. Ces marqueurs d'enfance sont à saisir, car les approches changent très souvent selon les lieux et les professionnelles dont il est question. Reste que les enfants

observés semblent plutôt se situer dans une relation aux adultes qui lui offre une certaine *agency*, dans une possibilité de faire, se construit et déconstruit dans les pratiques des CPI à Bogota.

Penser l'enfance entre agency et vulnérabilité

Le contenu empirique d'une grande partie de la littérature scientifique sur l'enfance est partagé entre une approche centrée sur la vulnérabilité de l'enfance et une autre sur *l'agency* d'un enfant acteur (Hutchby & Moran-Ellis, 1998). Mais cette conception de *l'agency* et de la vulnérabilité est toujours liée à l'âge, une catégorie épistémologique socialement construite (Garnier, 2006a). Cependant, il est rarement question de problématiser ce que signifie vulnérable/agent selon d'autres critères, ce qui serait l'intérêt de l'intersectionnalité, ou le fait de penser les enfants à la fois selon des catégories d'âge, sexe, classe ou ethnie. Dans cette partie, nous proposons de réfléchir à cette dualité *agency*/vulnérabilité à travers la catégorie d'enfants *indígenas*, c'est-à-dire de penser comment la catégorie *indígenas* se surimprime aux catégories d'âge qui imposent ou autorisent les actions et les performances des enfants. Cette perspective nous demande de penser la question de l'agent comme étant en négociation avec les autres, avec pour effet que cette interaction fait la différence, dans la relation ou dans la prise de décision, concernant le fonctionnement d'un ensemble d'hypothèses ou de restrictions sociales (Garnier, 1995 ; Garnier et al., 2015 ; James, 2009 ; Uprichard, 2008). La présente réflexion positionne donc plutôt cette dualité vulnérabilité/ *agency* sur un continuum et au-delà du sens qui peut être attribué par rapport aux autres langues. Il s'agit alors de penser à l'enfance, entre vulnérabilité/ *agency*, en prenant comme point d'analyse le cas des enfants *indígenas* dans les modes d'accueil de la petite enfance à Bogota.

Pour ce faire, l'argument s'appuie sur l'état de littérature réalisé par Pascale Garnier autour de la notion d'*agency* (Garnier, 2013, 2015a). Pour cette auteure, il convient de commencer par soulever les difficultés de traduction du terme *agency* en français. Comme elle l'explique, il ne s'agit pas de trouver « le mot correspondant », mais de comprendre que ces catégories épistémologiques reflètent une manière de comprendre et de penser le monde (Garnier, 2013, 2015a). La question se poserait alors de la pertinence de ce concept dans la recherche en sciences sociales en Amérique latine, notamment en ce qui concerne les études sur l'enfance.

Penser l'enfance dans cette dualité signifie la repenser dans le cadre d'une possibilité d'action donnée aux enfants. Cela signifie que l'enfance, grâce au changement de paradigme proposé par les *Childhood studies*, devient un sujet de droit et d'action. Non seulement il est considéré comme un être fragile et vulnérable, mais il est aussi reconnu comme acteur et auteur de son expérience, présente et future (Garnier et al., 2015 ; James, 2009 ; Uprichard, 2008). Cette vision de l'enfance, caractéristique d'une transformation dans les pays anglo-saxons dans les années 1970, « met en évidence les capacités des enfants et des jeunes à choisir et à décider de ce qu'ils font et leur permet d'exprimer leurs propres idées. » (James & James, 2008, 9) Mais, comme l'explique Garnier, cette

façon de penser l'enfance conduit aussi à repenser l'âge adulte et ce qui différencie les adultes des enfants (2015a ; Gentes, 2020). Comme le disent Allison James et Allan Prout (1998), jusqu'à présent, les enfants ont été définis en fonction de leur vulnérabilité : tout ce qui n'en fait pas des adultes. Pour Garnier, dans les *Childhood Studies*, l'*agency* s'oppose à cette vision de l'enfant comme vulnérable, passif, incomplet, en inversant les termes (2015a, 161). Elle montre qu'au-delà de cette alternative, ce qui est en jeu est une conception de l'enfant comme un acteur politique, dans un sens proche des termes autour du vivre ensemble de Cefaï (2003) ou Rancière (1998), comme un sujet « polémique » aux frontières du privé et du public.

Garnier résume les approches sur la notion d'*agency*, en distinguant quatre significations au concept d'*agency* (2013, 2015a) issues de différents travaux anglophones dans le domaine des *Childhood Studies* : « une puissance d'agir » ; une capacité à participer ; un pouvoir collectif de droit ; et une *agency* qui est circonscrite dans les relations et les tensions entre adultes et enfants. Le texte fait aussi un état des critiques anglophones à cette idée d'*agency*, notamment en soulignant le caractère ethnocentrique, car la notion est sociale et culturellement située. Les critiques portent particulièrement sur « la négociation, l'expression et la verbalisation de soi qui seraient des « normes de blancs, occidentaux, appartenant aux classes moyennes. » (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2006, 137) Or, nous essayerons de montrer dans les deux chapitres qui suivent, que la question n'est pas réductible à une discussion Nord-Sud, à moins de reconnaître une pluralité des Nord et des Suds (Laffitte, 2016). Vandenbroeck & Bouverne-De Bie soulignent que « ces 'nouvelles' constructions de l'enfance et de la parentalité, ainsi que la construction de l'éducation, sont relatives à certaines conditions et présuppositions et qu'elles sont produites dans un contexte sociopolitique particulier. » (2006, 140) Ce qui suppose de « reconnaître que l'*agency* peut prendre différentes formes dans différents contextes. » (2006, 139)

Dans un premier sens, l'*agency* renvoie à la possibilité pour les enfants d'être les auteurs de leurs actions, de se positionner au début d'une action et d'en produire quelque chose. Elle renvoie également à la capacité intrinsèque des enfants d'agir sans attentes particulières à leurs actions : « une qualité qui est attribuée (à l'enfant) et qu'il exerce ou non en fonction des limites et des ressources des situations. » (Garnier, 2015a, 162) Le second sens renvoie davantage à l'idée de faire partie d'une action commune, de participer, d'influencer l'environnement et les autres. Mayall le définit comme « le pouvoir des agents, ou l'absence de pouvoir, d'influencer ou d'organiser des événements dans une structure qui crée un mode de vie ». (Mayall, 2002, 26) Le troisième sens répertorié par Garnier, résume la proposition de Michel Wyness, (2011 ; 1999) qui entend l'*agency* des enfants dans le sens d'une collectivité et de leurs droits dans le cadre d'une structure sociale. Cela signifie que l'*agency* est un droit pour chaque enfant qui est relatif à son appartenance à un groupe social défini (Wyness, 2011). Enfin, l'*agency* peut également être comprise comme le pouvoir d'action de l'individu vis-à-vis des structures sociales (Garnier, 2015a). Cela signifie que les

capacités d'action des adultes et des enfants sont relatives à une structure préexistante, d'une certaine manière imposée. De ce débat déjà explicité dans les pages précédentes, nous gardons l'idée d'institution (Douglas, 2004), construite et constructrice par les actions, l'implication (Lamihi & Monceau, 2002).

Douglas explique l'*agency* comme quelque chose qui va de pair avec les styles de pensée (1982 ; 1998). Selon elle, en reconnaissant différents types d'organisation sociale, il est possible de reconnaître différents types d'*agency* : en reconnaissant « l'action humaine active, nous pouvons retracer la façon dont les gens travaillent dans leurs institutions et créer les conditions dans lesquelles leurs croyances deviennent plausibles. » (Douglas, 1982, 14) Un des arguments les plus importants de la théorie de Douglas, c'est son idée que l'organisation sociale est le moteur de la cognition (1998, 1999, 2004). Ainsi, elle a développé une typologie de cinq formes d'institution, d'organisation sociale, « en diagnostiquant la présence et la pondération relative des formes élémentaires dans différents contextes » (6 & Richards 2017, 51) qui permettraient, dit-elle, d'« expliquer le style de pensée et des rituels qui sont attendus » selon les institutions (Douglas, 1992, 2004).

En résumé, il est possible de dire que tout comme l'*agency*, la vulnérabilité dépend des conditions qui placent l'individu dans une situation difficile ou potentielle. Les deux définitions montrent une image inversée de la réalité mais dont les deux faces sont toujours présentes malgré la frontière qui semble les séparer, ce qui renvoie à l'idée d'un flux entre l'*agency* et la vulnérabilité. Cela signifie que l'un comme l'autre dépend de l'action ou de la possibilité d'action de l'individu. Par exemple, la définition de la vulnérabilité selon Kaztman (1999) renvoie à « la capacité de contrôler les forces qui l'affectent (qui) dépend de la possession ou du contrôle des actifs, c'est-à-dire des ressources nécessaires pour tirer parti des possibilités offertes par le milieu dans lequel elle se développe. » (1999, 20) On pourrait facilement considérer l'*agency* comme une capacité d'utiliser des ressources pour faire face aux forces qui affectent l'individu. Ou, comme l'a montré Moser (1998), dans certains cas, les personnes ou groupes vulnérables disposent de ressources, comme des réseaux familiaux ou communautaires, qui leur permettent de réduire leur vulnérabilité. En d'autres termes, l'*agency*, les potentialités ou les ressources dont disposent les personnes, dans notre cas les communautés *indígenas*, sont liées aux mêmes circonstances qui les rendent vulnérables. Les communautés *indígenas* de Bogota sont considérées comme vulnérables parce qu'elles ont moins de ressources à exploiter et à développer dans la ville ; mais le fait même d'appartenir à une communauté est valorisé, car cela signifie qu'elles ont la possibilité d'appartenir à un réseau d'entraide, par exemple.

Transition dans les espaces et catégories d'âge

Dans le cas des CPI, la construction de la catégorie enfant est faite selon le critère d'âge, mais propre à chaque structure. Par exemple à CasaB nous étions dans une salle avec des enfants « grands » : « ils sont plus autonomes et les professionnelles sont plus disponibles. » (Directrice CasaB) Pour les deux autres établissements il s'agissait de groupes multi-âges, mais CasaC était à l'intérieur d'une « classe 2.8/3.6 », c'est-à-dire des enfants qui avaient entre 2.8 ans et 3.6 ans. Il faut souligner que les classifications des salles dans toutes les structures rencontrées lors du grand terrain étaient arbitraires et jamais similaires d'un lieu à l'autre. Les noms de classe faisaient appel à l'âge des enfants : la salle de « 2-2.3 ans » pour les enfants de vingt-quatre à vingt-sept mois ou bien « 1.10-2.2 » pour les enfants de vingt-deux à vingt-six mois. Néanmoins à CasaB, les enfants circulaient librement entre les espaces :

La salle est une grande pièce divisée par un mur entre la classe des plus jeunes et celle des plus grands. Pendant la journée, un paravent en bois est ajouté au mur pour séparer l'espace des plus petits. Le paravent est placé juste pendant les moments d'activité, pour empêcher les plus grands de passer de l'autre côté. Néanmoins, il est très facilement déplacé par les enfants, mais souvent le rappel à la règle est fait par les professionnelles : « tu n'y touches pas, à moins que tu sois toujours petit... tu veux y retourner ? » rappelait PI2 à un enfant qui essayait de bouger la séparation. (Notes de terrain, CasaB)

Du même, il est courant d'entendre dans les couloirs de CasaA « Pourquoi vous êtes ici seuls ? », « Il est où votre *profe* ? » ; ou, pendant le temps de passage aux toilettes, « les enfants sont toujours avec un adulte dans cette pièce, ok ? ». Les transitions dans l'espace mettent clairement en jeu différentes catégories de territoire.

La sortie de CasaA se fait par l'enlèvement d'une corde qui est suffisamment à hauteur pour être seulement manipulée par les adultes. Les poignées des portes de la salle de bain et de la salle à matériaux sont toujours en hauteur et accessibles exclusivement aux adultes. Ce qui fait de la rentrée et la sortie de la pièce une décision d'adultes, et pas tous les adultes, moi-même parfois je n'arrive pas à ouvrir bien ou bien fermer la corde. (Notes de terrain, CasaA)

Dans un coin de la salle, il y a une porte qui donne accès aux matériels de la salle CasaA. C'est l'endroit où les jeux, les jouets, la papeterie et les objets personnels des professionnelles sont rangés. En principe, la porte est fermée, mais de temps en temps les professionnelles laissent la porte ouverte. Parfois aussi, des enfants se « permettent » d'y accéder et d'aller jouer à l'intérieur. Au retour des professionnelles, le résultat est souvent un rappel aux catégories :

PI3 sort de la salle de matériaux et ne ferme pas la porte derrière elle. Pendant qu'elle s'occupe des enfants plus petits, D (2.10) et J (2.10) jouent dans la *maloca* et quand ils descendent, D aperçoit la porte ouverte et rentre dans la petite salle/placard. J le suit et ils en profitent pour regarder les matériaux qui sont à l'intérieur. PI2 de retour à la salle, va directement en direction de la porte, et

quand elle voit D et J à l'intérieur elle fait des gestes avec sa main, et parle aux enfants en langue *indígena*. Une fois dehors, elle ferme la porte en disant « là-bas no ». (Notes de terrain, CasaA)

En suivant Douglas, nous pouvons dire que chaque groupe à sa manière de classer, de tracer ses frontières pour que les personnes aient conscience de leur propre identité (Douglas, 2004, 146). Comme dans les deux exemples précédents, les catégories d'âge sont définies et elles imposent/offrent une certaine possibilité d'agir.

À CasaC, il y a des moments subtils, la plupart du temps inaperçus (*a priori*) par la chercheuse, mais explicités lors des *charlas* ou bien lors de l'entretien. Une de ces subtilités est la catégorie « grand » ou « petit » qui est donnée aux enfants selon leurs possibilités :

C'est l'heure du parc. Les enfants se préparent pour descendre les rampes vers le rez-de-chaussée où se trouve l'espace extérieur. Les professionnelles sont en train de gérer la fin du petit déjeuner, PI1 s'occupe d'accompagner les enfants assis sur les chaises hautes à finir le repas. N (3.2) s'approche d'elle pour lui demander s'ils peuvent descendre au parc. PI1 lui dit de s'occuper des plus petits pour la descente. Les enfants sont prêts à la porte pour y aller. N prend la main d'A (1.1) et lui dit « tu descends les escaliers avec moi ». Ils avancent vers les rampes, en courant vers la rampe. PPE2 s'approche de la véranda pour rappeler aux enfants de descendre « doucement », ou bien rappeler aux plus grands de faire attention aux plus petits : « D (2.9) tu es grand tu peux prendre la main de F (1) pour l'aider à descendre. « J (3.1) tu es grand, tu sais qu'il ne faut pas courir dans la rampe. Il y a les petits qui descendent aussi ! Tu pourrais les aider plutôt, je ne peux pas car je suis toujours ici ». (Notes de terrain, CasaC)

Dans cet exemple, il y a une idée de « grand » qui est marquée par une responsabilité envers les autres enfants, plus « petits ». Mais comment s'acquiert cette « grandeur » ? Est-elle acquise juste par le fait qu'une fille est la sœur aînée de l'autre, ou cela représente-t-il un « marqueur d'âge » qui donne la responsabilité d'accompagner les plus petits dans la cour ? Lors des entretiens en parlant de l'accès au parc, les PPE décrivaient ce moment comme un « gain d'autonomie » : « vous voyez là par exemple E et J sont les grands de la salle, ils descendent seuls... D est plus petite, mais elle est en train d'apprendre comment on descend toute seule... c'est un peu l'idée de les laisser descendre seuls... ». PI2 ajoutent « et E est la sœur aînée, donc elle aide son frère... c'est comme ça ». (Entretien PPE, CasaC)

L'ordre des choses : chacun sa place

Dans le quotidien de CasaA, les PPE ont rarement des échanges avec les enfants. Elles viennent, comme nous l'avons déjà mentionné, plutôt pour surveiller le déroulement de la journée, faire l'appel ou bien poser des questions administratives aux PI. Lors de ces « visites de contrôle », ces professionnelles s'adressent rarement aux enfants de la CPI, à moins que cela ne soit pour rappeler un enfant à sa place, comme c'est le cas à la fin d'une visite, où PPE rappelle à un enfant qu'il n'a

pas le droit de sortir sans l'adulte, sauf que la porte était ouverte, comme c'est l'habitude à l'heure de la sortie :

« PPE regarde les autres enfants et la pièce, se retourne soudainement et demande : I (2.10) Pourquoi tu quittes la pièce ? Non, vous ne pouvez pas quitter la salle sans les professeurs. Sinon demain, vous ne direz pas les mots (le discours pour les invités) ... celui qui dit les mots est le plus sage ». (Notes de terrain, CasaA)

Dans un autre exemple, la coordinatrice vient faire le point sur les enfants, notamment leur présence, sauf que l'appel est demandé à la PI qui doit montrer du doigt les enfants :

PPE vient dans la salle, et après avoir rappelé à PI2 ce qui n'allait pas, s'assoit sur une chaise et dit « bon ! Je vais faire l'appel, il faut le faire tous les jours ». Elle commence à demander aux PI pour les enfants présents, puis dès qu'il y a une absence, elle demande « c'est un enfant du pensionnat ? ». Si c'est non, elle continue ; si c'est oui, elle regarde les PI en attendant une justification :

PPE : Mari Rosnei ?

PI2 : MariRosnei n'est pas ici

PPE : Elle vient du pensionnat, non ?

PI2 : si

PPE : du pensionnat ? Et pourquoi elle n'est pas ici ?

PI2 : Ils ne sont pas ici cette semaine... malade... sa sœur est malade, à l'hôpital. (Notes de terrain, CasaA)

« Une fois la porte fermée, on reste entre nous » expliquait PI1 lors des observations, ce qui génère un ordre de choses un peu différent à l'intérieur de la salle. Par exemple, lorsque PI1 ou PI2 met fin à une activité, il arrive que les enfants ne la considèrent pas comme terminée et la poursuivent à leur façon :

PI1 organise une activité de lecture autour de la table : elle veut elle-même faire l'activité sur les coussins et non sur la table. Elle leur dit des mots pour qu'ils les répètent. Avec le mouvement de ses mains, elle éloigne les mains des enfants pendant qu'elle lit pour qu'ils ne touchent pas le livre. À un moment donné, tous les enfants se retirent de l'activité, et elle lit seule devant un enfant qui tourne sur la table. Puis elle propose un autre livre aux enfants qui insistent pour toucher les images des livres. PI1 décide de terminer l'activité, parce que les « enfants n'entendent pas qu'il ne faut pas toucher, c'est emprunté ». T (2.1) pour sa part veut continuer l'activité, donc elle prend un des livres que PI1 ne lui a pas lu et s'assoit sur un coussin, d'abord sur la rampe du *Maloca*, puis à l'intérieur du *Maloca* ; puis il descend et s'assoit sur une chaise devant le livre, comme s'il cherchait une place pour son activité. T commence à lire le livre, en tournant les pages et en disant des choses à un animal en peluche pendant qu'il montre les pages (Notes de terrain, CasaA)

Souvent, on trouve davantage de liberté dans les actions des enfants « une fois la porte fermée » : ce n'est pas chez les PI une idée de relation avec les enfants où elles doivent « faire » quelque chose tout le temps pour s'occuper des enfants, mais il y a plutôt un sentiment de « laisser-faire » et juste

être présent. Ici nous voyons des enfants qui sont dans le relationnel, qui échangent avec les PI sur ces actions, mais qui sont surtout accompagnés et dont les initiatives ne sont pas interdites. Il est à souligner que cette possibilité n'existe qu'une fois que la porte est « fermée » :

Ils sont en activité l'après-midi à peindre avec des feuilles et des couleurs. Certains enfants dorment sur la maloca, d'autres dessinent sur les tables, d'autres encore jouent avec les chaises. Il y a deux professionnels : PI2 est assise près de la porte et PI3 est assise sur la chaise d'adulte à côté des tables à dessin, à côté de son enfant qui dessine et joue avec le papier. D (2.10) joue sur le dessus des tables, en passant d'un côté à l'autre. Quelques minutes plus tard, D est sur une des tables lorsque nous entendons la voix de PPE4 (professionnelle dans une autre salle au CDI) qui entre dans la salle : « et que faites-vous là ? ». Nous voyons PI2 se lever et réorganiser l'activité, ramasser les feuilles et s'assurer que les enfants descendent de la table. PI2 remet les chaises à leur place et descend à D de la table. PPE4 s'assied sur une des chaises et répète « attention à ces chaises », « attention à ceux qui grimpent dessus les chaises ». Elle demande « qu'est-ce que vous faites ? » et elle commence à faire l'appel, pour s'assurer que tous les enfants sont présents. Elle demande à PI1 s'ils vont faire la sieste et elle répond que ce n'est pas nécessaire, et PPE4 dit que « tous les autres [enfants] dorment », en se référant aux autres salles d'accueil conventionnel. (Notes de terrain, CasaA)

Dans cet exemple, on voit une situation, en présence de PPE, où un enfant arrive et se voit interdire certaines choses (ne pas grimper pas sur la table, ne pas jouer avec les chaises, etc.) et où il est obligé à d'autres (il doit être en train de dormir car c'est l'heure de la sieste, par exemple). Mais, pour les professionnelles *indígenas* l'organisation de la journée proposée par le script du CDI ne va pas encore de soi. Elles se retrouvent à chaque visite, en train d'essayer de mettre en place ce que « devrait être » la CPI. En suivant Lourau (1976), on pourrait présenter le projet éducatif de CasaA comme s'inscrivant dans une « perspective autogestionnaire », au sens il s'agit « d'être avec mes élèves comme avec des êtres humains, et non comme avec des animaux que l'on gave et que l'on dresse. » Pour cet auteur, cela permet de penser des « individus capables de s'adapter, de se diriger eux-mêmes, de ne pas rester dans la routine (...) Apprendre à s'exprimer, à comprendre les autres, à les écouter avant de leur répondre, discuter avant de juger, penser par soi-même, faire son autocritique, prendre des initiatives : tels sont les buts de l'autogestion pédagogique. » (Lourau, cité dans Monceau, 2010)

Une autre forme d'*agency* plus subtile a trait à la relation des enfants avec les activités proposées. Dans certains cas, les activités sont imposées parce que comme explique la coordinatrice à CasaA, « le matin, les enfants doivent être actifs pour leur développement. » (Notes de terrain, CasaA) Très souvent, l'activité perd de son intérêt et les enfants commencent à faire d'autres activités : jouer de la trompette, monter et descendre le *Maloca*, jouer avec les chaises et les tables, et d'autres activités que les professionnelles externes à CasaA nomment des « temps morts », sur lesquels nous reviendrons dans la partie finale. Certains rendent le matériel de l'activité aux professionnelles pour

le ranger dans la salle de réserve, car ils veulent faire autre chose. Ainsi, il est très fréquent de voir les PI en train de finir « les travaux » des enfants, pour leur laisser faire leurs propres activités :

PI1 et PI2 sont en train de gérer l'activité de l'assiette qu'elles ont proposée aux enfants. Depuis un moment, la plupart des enfants ont quitté les tables et se sont mis à faire tout autre chose. PI1 s'assoit et, un par un, elle reprend les travaux des enfants et les complète : elle colle les bulles de papiers, elle colle les graines. PI2 commence à faire la même chose. Elles montrent les assiettes et parlent en langue *indígena*. Les enfants sont ailleurs en train de jouer, de se laver les main... (Notes de terrain, CasaA)

Le jour de la visite, les objets de la salle étaient différents. Notamment un tapis orange qui était placé au centre de la pièce. Au moment de ranger la salle, les enfants ont envie de jouer, de faire des expériences avec ces objets :

PI1 commence à nettoyer et à ranger l'une des demi-sphères de la table pour la ranger dans le placard. Pendant qu'elle garde la table, les enfants en profitent pour faire l'expérience du tapis orange qui n'est pas d'habitude dans la salle. Certains marchent d'un côté à l'autre, d'autres le touchent du dessus de la table et R (3.1) s'y couche et le touche. PI1 revient nettoyer et prend l'autre moitié de la table, et cette fois c'est T (2.1) et H (2.7) qui s'allongent sur le tapis avec les coussins. Rapidement X (2.9) et D (2.10) viennent aussi s'allonger sur le tapis, en position couchée. PI1 démonte la bibliothèque et commence à stocker étagère par étagère. Quand elle revient vers le tapis, elle voit les enfants sur le tapis. Elle dit quelque chose en langue *indígena*, et les enfants y répondent. PI1 part chercher des coussins de la *maloca* et revient en leur disant : « Prenez un oreiller et restez-y, si vous voulez ». (Notes de terrain, CasaA)

Comme le montrent ces deux vignettes, les interactions du quotidien permettent aux enfants et aux adultes de renforcer leurs places, leurs possibilités d'action. Ce que veut dire que les institutions sont des pratiques ancrées, dans lesquels les personnes s'engagent et qui établissent les règles d'action, par imposition ou par permission, ou encore par autorisation pour suivre la réflexion de Gentès (2020) en s'autorisant à faire, dans le cas des enfants. Les institutions peuvent ainsi être considérées comme des types de positions et des relations, données par les interactions sociales. Elles existent via des catégories de pensées qui sont performées et mises en œuvre par les personnes, ce qui donne de la stabilité à l'institution dans le sens où les rituels font les institutions et vice-versa, comme nous le rappelle Douglas (2004). Mais comme souligné au long de ces pages, chaque communauté de l'étude de terrain à sa manière de classer, de tracer ses frontières pour que les personnes « aient conscience de leur propre identité. » (Douglas, 2004, 146)

Le concept d'institution renverrait alors à l'idée d'un accord, une adhésion, à une communauté de pratiques se construisant dans les interactions rituelles du quotidien. Selon les situations et les affordances qu'elles permettent, il peut y avoir de l'apprentissage par l'expérience, soit dans les relations, les actions ou bien dans le partage de conventions. En ce sens, Douglas montre qu'il y a plus que des représentations ou des justifications dans la cognition du social ; il y

a une mise en pratique de l'ordre social, pour qu'il reste compréhensible en termes d'intégration sociale et de réglementation sociale. Reste à savoir comment les gens arrivent à comprendre et accepter ces « prescriptions », comme dans le cas des enfants *indígenas* de notre terrain d'étude : comment comprennent-ils ce que la catégorie enfant leur prescrit ?

Chapitre 4

Classer les enfants *indígenas* à Bogota : « modalité conventionnelle » ou CPI ?

Dans ce chapitre il s'agit de revenir sur une vignette déjà mobilisée (Partie 0, chapitre 2), mais avec une autre question. Lors de la visite de contrôle de l'ICBF, une petite fille *indígena*, J (2.10), fait face aux visiteurs, pendant que les PI stressées par le contexte s'occupent d'assurer une mise en scène de l'indigénéité (*indigenoussness* en anglais). Cette petite, en voyant le stress des PI, semble décider de prendre en main la scène, comme dans une improvisation théâtrale : elle salue le visiteur, lui montre sa robe et sa danse. Elle sourit et dit en espagnol à l'un des invités « regarde ma robe, je danse ». La consultante se déplace comme si elle dansait avec elle et dit : « Montre-moi, montre-moi, montre-moi ! » (Notes de terrain, CasaA) Si l'idée de l'*agency* comme capacité de décider et d'agir sur les situations est gardée pour cet exemple, J montre qu'à l'intérieur de sa vulnérabilité en tant que fille *indígena*, il y a aussi le potentiel de réaliser sa vulnérabilité/*agency*, selon la situation. Elle est capable de transformer son être vulnérable en agent, si la situation le permet.

Douglas (2004, 1998) explique les catégories de pensée et les actions possibles dans l'institution en suivant deux critères : l'intégration sociale et la réglementation sociale. Ces deux critères de classification sont inspirés, pour la première, des catégories de « contrôle personnel » et « positionnel » de Bernstein, auxquels elle a ajouté le degré de contrôle d'un individu en lien avec les autres ; et pour la deuxième, elle se réfère au degré auquel les classifications sont partagées ouvertement ou sont privées. À la fin de sa réflexion⁵², sa typologie est composée de cinq types : la hiérarchie (positionnel plus tard), l'enclave, l'ordre isolé, l'individualisme et l'ermitage :

« La combinaison d'une forte régulation sociale ou « grille » et d'une forte intégration sociale ou « groupe » entraîne une hiérarchie (...) Une faible intégration et une faible régulation ont donné lieu à un choix et à une discrétion individuelle et ont donc abouti à des relations négociées, ce que Douglas (1982b) a fini par appeler, de façon assez claire, l'individualisme. (...) En présence d'une faible intégration, une forte réglementation conduira les personnes qui ne peuvent pas facilement soutenir une action collective avec d'autres et qui sont soumises à des contrôles stricts à se soustraire ou à succomber à ces contrôles. Incapables de compter sur les autres et exposés au risque d'un contrôle arbitraire, les gens adopteront des stratégies d'adaptation à court terme (cf. 6, 2016b). Ici, la théorie prédit les manifestations de ce que l'on a parfois appelé « l'ordre isolé » (...) La typologie est un schéma de formes d'organisation sociale. Mais qu'en est-il des quelques rares individus qui opèrent en dehors de l'organisation sociale, au moins aussi loin et aussi longtemps qu'il est possible de le faire ? Dans plusieurs régions du monde, les gens se retirent volontairement pour vivre la vie de reclus ou d'ermite. Douglas (1982a [1978], 205) a décidé, compte tenu de la forme qu'elle avait donnée à son diagramme,

⁵² La pensée de Douglas se construit à travers plusieurs ouvrages, notamment pour le cas de cette typologie. Dans ses premiers ouvrages, elle parle de quatre types, et ils sont numérotés, mais pas nommés. Le cinquième type, l'ermitage, ainsi que les noms donnés à sa classification n'arrivent que dans son travail de 1980. Encore en 2007 elle invitait ses étudiants à revenir sur la typologie, pour penser les contextes actuels (Douglas, 2007).

que cette possibilité était « hors carte ». Néanmoins, elle a cherché à fournir une caractérisation étendue de la vie de l'ermite. » (G & Richards 2017, 58-60)

Gross and Rayner argument que les types doivent s'entendre comme « polythétiques », c'est-à-dire « que de multiples opérations alternatives sont possibles. Une seule mesure n'est pas nécessaire et plusieurs peuvent suffire. » (1985, 66) Ainsi par exemple dans un ordre plutôt hiérarchique,

« l'*agency* sera basée sur des règles et autorisée, ou bien fondée sur une sanction autorisée pour d'autres personnes prenant des mesures non autorisées. Dans un ordre isolé, l'agence fera face et sera orientée à court terme, et fera également preuve de ruse. Dans un contexte d'enclavement, l'agence sera fondée sur des principes, sera urgente et nécessitera une justification morale étendue. Dans les contextes individualistes, elle sera orientée vers un avenir à moyen terme contre un passé raccourci et vers le contrôle des ressources ». (G & Richards, 2017, 132)

C'est dans la capacité de mouvement constant des catégories qu'il nous semble important de poser la question des enfants *indígena* à Bogota, ceux qui grandissent « entre deux mondes », comme il est habituel d'entendre, mais que nous retrouvons sous d'autres latitudes depuis plus longtemps (Canella, 1997 ; Viruru, 2001, 2003) et avec d'autres objets de recherche (Elgas, 2015). Une réflexion centrée sur l'idée de « préparer les enfants à marcher dans les deux mondes », comme souligné par les professionnelles de CasaA qui justifient le fait de ne pas choisir le CPI comme mode d'accueil pour leurs propres enfants, afin de s'assurer qu'ils apprennent et saisissent aussi de l'autre monde.

Ainsi, ce chapitre vise à mettre en lumière les tensions et les contradictions dans la mise en œuvre des CPI à Bogota, à partir de ce que font les enfants *indígena*. Le traitement réservé à un certain groupe n'est fait qu'en désignant ce groupe comme étant différent de l'ensemble ; mais en quoi sont-ils considérés comme différents ? À partir d'une politique de discrimination positive, comme explicité en amont, les différences entre les enfants *indígenas* et les autres enfants ont été tracées. Mais que signifie pour les enfants eux-mêmes d'être étiquetés comme « *indígenas* » dans un mode d'accueil au quotidien ? Comment participent-ils à l'institution de cette catégorie ? Pour comprendre l'adjectif *indígena* adossé à la catégorie enfant, nous allons ajouter à nos données de terrain en CPI des données produites dans le « grand terrain », c'est-à-dire des données collectées avant la sélection des cas établie pour la thèse, comme explicité dans la méthodologie. Ainsi, des observations et *charlas* sur les pratiques quotidiennes d'un enfant *indígena* et d'un enfant non-*indígena* en CPI et de deux enfants *indígenas* accueillis dans deux classes conventionnelles pour enfants âgés de deux à trois ans sont apportées à la discussion. Ces observations ont été suivies d'entretiens individuels avec les parents et les professionnelles en charge de chaque enfant, avec comme objectif principal de comprendre les discours sur l'enfant *indígena*. Il s'avérait nécessaire de comprendre ce que signifie être enfant *indígena* en dehors des CPI, et également être enfant « non *indígena* » dans un CPI, de manière à mieux cerner la catégorisation *indígena* chez les enfants, mais aussi la raison d'être des CPI.

Construction des portraits

Les politiques publiques sur les questions sociales passent par une série d'opérations de classification et de définition des catégories qui établissent, d'une certaine manière, les relations entre individus, ou pour reprendre les termes de Foucault (1994), la gouvernabilité des personnes et des institutions. La plupart des organismes de protection sociale et des opérateurs de services classent ou catégorisent les publics en fonction d'éléments divers : revenus, situation professionnelle, situation familiale, parmi bien d'autres. Ainsi, dans les politiques publiques de l'enfance, ces opérations de classification définissent les types d'aide, la prestation des services et les besoins d'une population.

Ces politiques construisent leurs populations et génèrent certaines attentes de la part de ces groupes, ce qui peut contribuer à la légitimation de la catégorisation faite au départ. C'est le cas des enfants *indígenas* de la ville de Bogota, pour lesquels l'État a formalisé les CPI, mode d'accueil qui leur est adressée mais qui finit par créer en eux, d'une certaine manière, un besoin performatif, au sens de Butler, comme une production contingente et constante de sens. Agir ce qui devrait être une catégorie, telle que « Ce que nous prenons comme un trait « inhérent » des individus » (Butler, 2011). Comme l'explique Linda Tuhiwai Smith (2007), devenir *indígena* ne s'arrête pas au moment où l'on acquiert le label. Ce n'est que le début. Quelles sont les actions corporelles qui créent et accomplissent une telle catégorie ?

Les données empiriques ont été interprétées à l'aide de portraits sociologiques (Lahire, 2005) en centrant l'analyse sur la « pluralité individuelle » de deux enfants fréquentant des CPI et un enfant *indígena* et un enfant non *indígena* accueillis en structure conventionnelle. Faire leurs portraits c'est comprendre les catégories instituées et les annoncer. Il s'agit d'un « art d'assemblage » (Garnier, 2016, 20) entre les différents discours portés sur un enfant, les observations, *charlas* et entretiens, pour analyser son « implication » *indígena*, en suivant le terme proposé par Gilles Monceau (2008) dans son analyse des pratiques professionnelles. L'implication est comprise comme « le vecteur par lequel la dialectique institutionnelle se manifeste dans la réalité des situations étudiées par la manière dont les praticiens, face aux événements qu'ils rencontrent, posent des actes, volontairement ou non. » (Gillier, 2003, cité dans Monceau, 2008, 148) Pour Monceau, comprendre l'implication reviendrait à questionner « la manière de poser des actes » reconnus comme *indígena*, et qui les reconnaissent en tant que tels. Ainsi l'analyse que proposent ces portraits est celle des actes qui font les enfants *indígenas*. Ces portraits sont construits en tenant compte de plusieurs critères : l'établissement dans lequel il est accueilli, la relation avec les professionnelles et les autres enfants, et le regard qui est porté par les parents et professionnelles lors des entretiens. Dans la lignée des travaux de Douglas, 6 et Richards soulignent :

« Avant que l'interaction sociale ne soit ordonnée par une action consciente, délibérée et intentionnelle, il doit y avoir des pratiques tacites de relations structurées entre les personnes. (...) De

plus, ces pratiques structurées doivent être établies dans une certaine mesure et avoir été tentées avant de faire l'objet de représentations explicites, grâce auxquelles les énergies collectives peuvent être rassemblées ou dissipées de manière plus contrôlée. (...) Ensuite, les individus passent par des processus causaux pour arriver à comprendre et à accepter la prescription impliquée, ou ne le font pas, auquel cas (selon sa théorie de la variation institutionnelle) ils devront revenir à d'autres processus causaux, associés à une autre institution, afin de se révolter contre la première. » (6 et Richards, 2017, 110-112)

Les pratiques quotidiennes sont créatrices des catégories en même temps qu'elles sont créées par les classifications. Mais ce processus n'est ni automatique, ni fixe ; il est plutôt une constante négociation entre les catégories et la mise en pratique des catégories, comme nous l'avons souligné avec l'idée de « prophétie autoréalisatrice » chez Merton (1948). Pour lui, le principe est simple : « si les hommes définissent les situations comme réelles, elles sont réelles en conséquence » (Merton, 1948, 193). 6 & Richards argumentent que les institutions dont parlait Douglas sont des pratiques, des « activités telles que blâmer, louer, différer, négocier, instruire et enseigner. (...) Ils sont utilisés pour faire pression sur d'autres personnes de manière à ce que, lorsque nous les performons, nous promulguons des impératifs particuliers. » (2017, 112-113) Douglas souligne en effet que « les catégories stabilisent les flux de la vie sociale et créent même, jusqu'à un certain point, les réalités auxquelles elles s'appliquent. » (2004, 144) C'est notamment le cas des « peuples autochtones », comme l'explique Irène Bellier (2011) : une fois que la catégorie existe, les personnes se reconnaissent comme en faisant partie et en définissent les contenus.

Ainsi, dans ce chapitre, nous nous efforcerons de mettre en évidence la dualité vulnérabilité/*agency* à travers des exemples tirés de la vie quotidienne des enfants *indígenas* dans les CPI à Bogota. Nous mobiliserons le cas des enfants *indígenas* qui sont accueillis en classe conventionnelle au CDI de l'ICBF. Ces exemples tenteront de montrer comment le critère ethnique, caractéristique du « désavantage » social permet d'envisager une approche différenciée de la prise en charge des enfants *indígenas*, et est à la fois une prétendue vulnérabilité et une possibilité implicite.

Trois portraits, trois performances d'indigénisme

Dans cette partie, trois portraits d'enfants *indígenas* sont dessinés, en décrivant différents types d'interactions, afin d'élucider l'idée d'*agency* que Douglas (1982) élabore comme « comportement de rôle approprié » et que nous appelons « performer l'indigénisme », pour comprendre ce que permettent, autorisent, les différents institutions d'*indígena* aux enfants dans leur agir, soit par imposition soit par choix. Ce qui signifie, dans notre cas, comprendre l'*indígena* comme une catégorie qui doit être mise en pratique par les enfants. Mais en tant que rôle, ce sont des façons différentes d'agir *indígena*, que les enfants semblent apprendre. Ces portraits ont été réalisés dans le but d'élucider les différents types d'enfants *indígena* performés, dans les affordances propres à

chaque contexte : comment un enfant peut être amené à jouer « le rôle d'*indígena* », au moins celui qui semble supposé par l'institution.

Anderson, enfant indígena parmi les indígenas

Anderson est un garçon de 2.8 ans qui fréquente régulièrement un CPI à Bogota. Il vit avec sa famille dans un pensionnat pour sa communauté, après qu'ils aient été contraints de quitter leur foyer à cause de la violence, selon les parents. Néanmoins, dans l'entretien avec sa mère, elle se reconnaît comme « nomade (...) on est venu pour voir, on ne sait pas si on reste. On verra » (Entretien parents, CasaA). Sa mère est professionnelle *Indígena* dans la même CPI depuis deux semaines. Il est difficile d'en savoir davantage sur sa vie personnelle, à cause de la distance que crée l'écart linguistique.

Anderson parle la plupart du temps sa langue maternelle, et l'espagnol est très périphérique pour lui. Néanmoins il semble intéressé pour échanger en espagnol :

Dans un moment de dialogue, la chercheuse lui montre du doigt un animal dans un livre et lui demande ce que c'est. Anderson fixe son regard sur la chercheuse et ne répond pas. La chercheuse le regarde et montre du doigt à nouveau. PI1 demande à la chercheuse « qu'est-ce que c'est ? » en espagnol, puis s'adresse à Anderson dans sa propre langue. Anderson répond très excité et répète le même mot plusieurs fois. PI1 répète ce qu'Anderson dit et lui pose une autre question, à laquelle d'autres enfants répondent « éléphant » et Anderson répète « éléphant » et autre chose dans sa langue. PI1 s'adresse à la chercheuse pour lui dire qu'Anderson dit « *chinguín*⁵³ », un éléphant dans sa langue. (Notes de terrain, CasaA)

Sa mère parle très peu l'espagnol, de sorte que la communication est assurée par un autre PI, porte-parole de la communauté⁵⁴. Pendant l'entretien avec cette mère, les deux professionnelles de la CPI sont présentes. PI1 est la porte-parole « pour traduire si besoin », comme elle a dit. Anderson est dans la CPI depuis le début ; il est arrivé en premier quand il avait un peu plus d'un an. Il a beaucoup de frères et sœurs, mais il est difficile de savoir s'ils sont liés par le sang ou simplement par « l'expérience » d'être arrivés ensemble à Bogota, ou du fait de vivre ensemble à l'hôtel : « Anderson est quatrième... un autre, une fille morte, et un autre... autre n'est pas né... mort. – Chercheuse : et un bébé à la maison ? — oui, bébé. » (Entretien Parents, CasaA).

Anderson joue la plupart du temps seul, et quand il joue avec d'autres enfants, il est toujours côte à côte, et son regard cherche celui de l'adulte, sa mère ou PI2 :

⁵³ Difficile de savoir l'orthographe, ici j'en reste à une translittération des mots entendus.

⁵⁴ Selon les communautés, il y a des rôles qui sont attribués aux différents membres. Le rôle des *Taitas* en étant plus politique est plus visible, mais sur le terrain nous avons compris que la place des femmes, *leadars* ou porte-parole, est aussi très valorisé au sein des communautés. Leur rôle, pourrions nous dire, est en rapport à un autre politique, davantage centrée sur les relations internes.

A (2.8) et T (2.1) jouent chacun avec les pièces de construction en plastique. À un moment donné, T décide de se déplacer dans l'espace de jeu d'A pour obtenir plus de pièces de construction. Dans le mouvement de son corps, nous voyons comment elle entre dans l'espace d'A, prend des morceaux de la boîte à jouets et retourne dans son espace. A réagit immédiatement, en allant dans l'espace de T et en apportant avec ses mains toutes les pièces qui sont proches de T, et en les laissant entre ses jambes ce qui semble être la limite de l'espace de jeu de chacun⁵⁵ (photo 23). Quand il a fini d'apporter la plupart des pièces dans son espace, à un moment donné, son regard va là où se trouve la chercheuse et PI2 nous regarde comme si elle attendait une réponse, mais personne ne dit rien. (Notes de terrain, CasaA)



Photo 23 : l'espace de jeu délimité avec les jambes par A.

Ces moments se répètent souvent tout au long des observations. Soit une professionnelle lui répond dans sa langue, soit il n'y a pas de réponse. Pendant les observations, il y avait un sentiment de quelque chose de particulier, de spécial chez lui, au sein de la CPI. Il y avait toujours une « dernière bouchée » pour Anderson à l'heure du déjeuner, par exemple :

À la fin du repas, Anderson accompagne les enfants qui n'ont pas encore fini et il prend aussi de temps en temps des cuillères de leur assiette. Cette dynamique est encore plus forte quand sa mère est chargée de la fin du repas. Il s'assoit à côté d'elle qui lui place une assiette devant pour qu'il puisse continuer à manger. (Notes de terrain, CasaA)

La situation est très difficile à élucider, car la communication est brouillée par la barrière linguistique, mais aussi parce que sa mère ne comprend pas vraiment le rôle de la chercheuse. Elle

⁵⁵ Tous les lieux observés pendant la thèse ont en commun l'idée d'espace de jeu délimité par l'espace entre les jambes des enfants assis.

est très méfiante et la chercheuse manque probablement de moyens pour créer une meilleure image de la recherche.

Pendant les entretiens avec les autres professionnelles, il y avait quelque chose de spécial à propos d'Anderson dans sa communauté. Au cours de ces entretiens, une double idée de la raison pour laquelle il est dans un service CPI et non dans un service conventionnel est élucidée. Pour la mère, il y a deux raisons à cela : « l'entraide communautaire » et l'idée de « préserver » et « de servir un but plus grand ». Pour sa mère « il doit être là, c'est de lui dont nous avons besoin (*es lo que se necesita de él*) » (entretien parents, CasaA). Selon la typologie de Douglas présentée plus haut, il semble y avoir un rapport à l'institution d'ordre positionnel dans les paroles des parents et des professionnelles, Les adultes investissent fortement Anderson d'une place à occuper dans ce lieu qu'est la CPI et d'un rôle à incarner comme enfant d'une CPI, sans que l'on puisse démêler si ce rôle tient aussi à celui qui lui est attribué au sein de sa communauté. Un rapport social qui nous renvoie à l'idée du type « positionnel » chez Douglas :

« Une société dans laquelle tous les rôles sont attribués, tous les comportements régis par des règles de position, tous les groupes constitutifs contenus dans un groupe global plus large. (...) Son parti pris culturel soutient la tradition et l'ordre. Les rôles sont attribués en fonction de la naissance, du sexe ou de la famille, et classés selon la fonction et la tradition. À l'origine, nous avons appelé ce secteur « hiérarchie » au sens de système rationnel. Ce mot a suscité tellement de critiques de la part d'idéologues radicaux que je suis passée au terme « positionnel » pour désigner une forme de société qui utilise une classification et une programmation étendues pour résoudre les problèmes de coordination. » (Douglas, 2007, 4)

C'est comme si le fait de vivre dans la même maison et partager le même « espace de vie » permet à cette communauté de créer des liens très forts d'entraide, mais aussi des « rôles » des « positions » attribués : ainsi, par exemple, une seule et même personne de l'hôtel dépose les enfants le matin et vient les chercher ; PI1 est la porte-parole de la communauté au sein du CDI ; PI2 s'occupent du lien avec les entités gouvernementales culturels. Pour les professionnelles, ce qui est valorisé dans la CPI revient à l'idée d'un espace autre, qui leur appartient. Une idée mise en avant par les PI, car pour elles, cette salle est une « extension » de l'hôtel.

Dorali : être indigéna parmi les non indigéna

Dorali est une fille de 2.7 ans accueillie dans les services de garde conventionnelle de l'État. Elle est définie comme une enfant *indigéna*, car ses parents viennent d'une communauté *indigéna* et se reconnaissent comme tels. Elle est née à Bogota, elle a de nombreux frères et sœurs, comme l'a expliqué sa mère lors de l'entretien. Il est difficile de savoir lesquels sont vivants -lors de l'entretien, sa mère a tenu à partager son expérience de déplacement forcé, pendant laquelle elle a perdu plusieurs enfants - et lesquels sont des frères et sœurs de l'hôtel.

Sa mère est une PI de CasaA, ce qui fait qu'elles pourraient, « si besoin », se croiser plusieurs fois dans la journée, mais sa mère préfère qu'elle « fasse comme les autres » (Entretien Parents, Dorali). Tous les matins, elles arrivent ensemble au CDI, Dorali reste avec sa mère dans la CPI jusqu'à l'arrivée de sa PPE qui l'emmène dans l'autre pièce pour « s'occuper d'elle » :

Une fois sur place, la PPE lâche la main de l'enfant, salue les autres enfants et s'installe. « Ne pleure pas... qu'est-ce qui te prend ? Allez, viens », dit PPE en prenant Dorali dans ses bras et la mettant sur une table. « Qu'est-ce qu'il y a ? Tu veux que je te nettoie le nez ? » La PPE câline Dorali sur la table, et nettoie son nez et son visage, mais l'enfant continue à pleurer. Quelques minutes plus tard, PPE dit : « Viens, Dorali, je vais t'attacher les cheveux ? » Elle sort de son sac à dos une boîte en plastique contenant des élastiques pour les cheveux. Elle coiffe et attache les cheveux de Dorali, « c'est mieux maintenant, n'est-ce pas ? » puis la pose sur le sol, avec les autres enfants assis sur le sol. (Notes de terrain, Dorali)

Ces pleurs se renouvelaient tous les matins pendant la période d'observation : un moment très dur au début, mais une fois « prise en charge », Dorali se calme et joue son rôle « d'enfant *indígena* » ; en tout cas celui attendu par la PPE, en se « mettant à l'écart », en « jouant seule » (Entretien PPE, Dorali). Néanmoins, une observation en détail, montre qu'il est difficile de définir ses actions comme *indígena*. Il est possible d'affirmer qu'elle se permet davantage de choses que les autres enfants, comme dans l'exemple suivant, quand PPE propose aux enfants de regarder un film :

PPE organise les enfants sur les chaises dans la salle de musique en rang, comme dans un cinéma. Elle allume la télé et met le film en même temps qu'elle rappelle les règles de la salle : « vous restez assis, vous ne sortez pas de la salle. Chacun a sa place. Que se passe-t-il ? Ah non, chacun assis à sa place. » Dorali est assise dans une chaise, mais elle se met de suite à jouer avec la chaise qui est devant. Une fois le film démarré, elle se lève et va vers l'arrière de la salle pour jouer avec les instruments qui y sont rangés. M (3 ans) la suit de près et prend également différents instruments et fait du bruit. Les autres enfants se retournent sur leurs chaises et ne regardent plus le film. Peu après, plusieurs enfants sont en train de jouer des instruments. Ils répètent les actions des autres, ou essaient de chercher d'autres instruments. Dix minutes plus tard, PPE revient à la salle et dit « qu'est-ce que je vois là ? Vous voulez aller plutôt au salon, c'est ça ? J'arrête le film ? » Les enfants s'assoient et regardent le film. PPE s'assoie avec eux quelques instants et puis repart. Cette fois-ci plusieurs enfants se sont mis debout et sont partis jouer aux instruments. Dorali, elle, est sortie de la salle. (Notes de terrain, Dorali)

Dorali est à l'initiative de l'exploration des instruments, tout en étant suivie de très près par les autres enfants. Il est possible d'affirmer qu'elle se permet davantage de choses : se lever de sa chaise, sortir de la salle, aller dans les autres salles, jouer avec les chaises et les tables, etc., et de ce fait pour les professionnelles elle est « différente ». Mais cette différence vient d'un traitement qui est différentiel de la part des professionnelles. Nous retrouvons ici à nouveau l'idée de création de la différence par les actes, selon Douglas (2004). Une fois dans la classe conventionnelle, elle devient l'enfant « autre », celui qui va-et-vient dans la pièce avec une certaine liberté :

PPE enlève la laine et le ruban adhésif de son placard à matériaux. Elle commence à dessiner des lignes avec de la laine sur le sol et à les coller avec du ruban adhésif. Il n'y a pas d'échange verbal sur ce qu'elle fait, mais il semble que l'activité soit connue des enfants, car ils savent plus ou moins ce que le professionnel fait. PPE prend deux enfants par la main et dit : « Allez, tu m'aides à commencer ? Vous devez faire l'activité. Allez ». Et elle les place devant les lignes de laine et explique : « Nous allons marcher en dessous, sans trop appuyer, pour ne pas l'enlever. Tous accrochés l'un à l'autre par l'arrière des t-shirts. Fais attention de ne pas l'enlever ». Dorali ne bouge pas et PPE lui demande : « Tu ne veux pas le faire ? » Dorali fait non avec sa tête et PPE lui demande « mais pourquoi ?... OK, mais tu ne sors pas de la salle Dorali ». PPE poursuit l'activité et Dorali reste assise sans rien faire. Quelques instants plus tard, elle se lève et quitte la salle pour aller dans la pièce d'à côté. Elle ne revient que plus tard, accompagnée par une autre professionnelle qui dit « je l'ai trouvée dans le couloir. Il faut lui dire de rester dans la salle », à quoi PPE répond « oui, mais tu sais comme c'est avec elle ». (Notes de terrain, Dorali)

Dorali performe une « catégorie », une idée d'enfant *indígena* qui est attendue par les professionnelles. Comme l'explique l'une des PPE : « elle ne comprend pas les activités. C'est difficile parce que c'est comme si elle avait des besoins différents. » (Entretien PPE, Dorali) Ce qui reprend les propos de l'observation « comme c'est avec elle », qui semble être la justification de la PPE au comportement de Dorali. Or, comme dit précédemment, le comportement des professionnelles est aussi à questionner, car il est aussi différencié : pour les autres enfants, les règles sont claires : si un enfant sort de la salle on lui rappelle que c'est interdit ; mais avec Dorali, les professionnelles semblent « accepter » qu'elle sorte de la salle, qu'elle visite les autres salles, etc. Et cette différence est davantage intéressante si nous continuons à observer la séquence du film, quand Dorali a décidé d'explorer les instruments de musique de la salle : plus tard, quand PPE quitte à nouveau la salle et Dorali continue à regarder le film, les autres enfants se retournent pour la regarder, comme si eux aussi attendaient d'elle un autre comportement.

Deux aspects sont ici à souligner : d'un côté, l'idée « d'enfant performant », mobilisée par Draghici (2019), définie comme ceux qui savent « tout à la fois répondre aux attentes de l'enseignante, s'inscrire dans le script de la classe et le déborder par tout un ensemble d'attitudes et d'activités qui ne sont pas attendues » (Garnier & Brougère, 2017, 92). Ils peuvent développer ce que Gutierrez, Rymes et Larson (1995) appellent le « contre-script » (*counterscript*) pour définir les comportements et les pratiques qui ne sont pas en accord avec les attentes des professionnelles en ce qui concerne la participation à la vie scolaire (Draghici, 2019). De l'autre côté, nous retrouvons ce que Merton (1948) appelle le théorème de Thomas ou de la prophétie autoréalisatrice, où la catégorie est au principe d'une attente de performance. Nous pouvons penser que ce comportement différentiel de la part des professionnelles envers Dorali lui demande aussi un agir différent.

Plus encore, au cours d'une activité de groupe, ces différences sont davantage marquées, par les propos des professionnelles, mais aussi par leur action. Dans la vignette suivante, une PPE

d'une autre classe vient inviter les enfants à participer à une activité dans sa salle. Dorali suit la professionnelle, mais à distance :

Une fois dans la nouvelle salle, Dorali se met contre le mur et regarde les autres enfants qui s'approchent d'un mur et sont tout autour d'un papier blanc. Nous entendons la PPE3 demander aux enfants : « Quelle est cette couleur ? Jaune, oui, c'est jaune.... J'oublie ce qu'est la couleur... » Elle prend la main d'un autre enfant et commence à mettre le tableau, en demandant à haute voix : « Et cette main est laquelle ? La main droite est la main droite. » Les enfants regardent et attendent leur tour. (Notes de terrain, Dorali)

Après quelques minutes, tous les enfants ont posé au moins une de leurs mains sur le papier. PPE3 remarque qu'il manque celle de Dorali. C'est à son tour et elle s'approche de PPE3 et lui donne la main :

PPE3 : Coucou... tu es Miladi ? Comment... eh oh, tu peux... (Regarde Dorali et se dirige aux autres enfants) comment elle s'appelle ?
Un autre enfant : elle vient de là-bas (en signalant la CPI).
PPE3 : Ah ok... coucou... comment tu t'appelles ?... Coucou, ton prénom ?... Humm ?
PPE3 prend la main de Dorali et la place sur la feuille de papier. PPE2 entre dans la salle à ce moment-là et PPE3 lui demande : « comment s'appelle cet enfant ? (En signalant Dorali) Mirali ?
PPE2 : Non, Dorali !
PPE3 : Ah, je m'en doutais que c'était quelque chose du genre... (Rires)
PPE2 : moi aussi, je me trompe souvent !
PPE3 prend la main d'un autre enfant « voici la main droite (dere-cha) et la couleur jaune ». Dorali, de son côté, reste toujours devant la feuille blanche au mur et ne bouge pas, comme si elle attendait quelque chose. (Notes de terrain, Dorali)

Dans le dialogue entre PPE3 et PPE2, nous voyons comment le fait de ne pas avoir de réponse de la part de Dorali à la question de son prénom, change les actions de PPE3 dans l'activité : elle n'interagit pas sur les couleurs ou la main gauche/droite, elle pose simplement sa main sur la feuille. Il semble que Dorali attende la fin de l'action, comme c'était le cas jusqu'à présent, sauf que les professionnelles et les enfants ont continué l'activité, sans que Dorali ait à « jouer » avec la main droite/gauche ou les couleurs comme les autres enfants le faisaient. PPE3 vient de demander son nom à Dorali, et n'a pas reçu de réponse de sa part. En échange, une information sur son appartenance ethnique lui a été donnée, et cela transforme l'activité pour Dorali : il n'y a pas de répétition de la couleur ou de la main droite et, non plus d'affirmation de la fin de l'action ou d'une autre couleur, comme ce fut le cas pour les autres enfants qui ont fait une main de chaque couleur. En suivant Douglas, nous pouvons penser sa présence comme libre et seule ; ce que Douglas nomme les « isolats » qui sont « libres car ils sont seuls. En ce qui concerne la politique publique, les isolats n'attirent aucune attention, personne ne leur demande leur avis ni ne les prend au sérieux lors des débats. » (Douglas, 2007, 6) Ils cohabitent avec les règles des institutions, mais ne font pas

partie du groupe, comme c'est le cas de Dorali dans sa participation à l'activité : elle laisse PPE3 faire, elle suit, mais elle n'est pas comme les autres enfants : elle n'est pas invitée à participer de l'action au même degré que le sont les autres enfants (répétition des couleurs, reconnaissance de la gauche et la droite, etc.).

Lors d'un entretien, sa mère nous explique qu'elle a choisi de ne pas mettre Dorali dans une CPI, car « elle doit savoir naviguer entre les deux mondes. Elle nous a nous, mais dans l'autre pièce elle apprend les autres et assure l'espagnol » (Entretien Parents, Dorali). Néanmoins, lors de l'entretien avec sa mère, elle a été très surprise de voir Dorali « peu bavarde » et « timide » (Entretien Parents, Dorali). C'était très difficile à entendre, car la mère de Dorali ne pouvait pas « reconnaître » sa fille sur les images. Elle ne cessait pas de demander à la chercheuse si « Dorali était comme ça tout le temps ? », « elle se sent surtout seule », « pourquoi elle va dans cette pièce toute seule ? » (Entretien mère Dorali). Il semblerait que dans ce cas, Dorali performe des rôles différents selon son public, mais elle subit aussi une confrontation à l'institution, des « écartèlement » qui la placent comme « autre ». Un des défis des éducations des autochtones est souligné dans l'entretien de Jorge Quilaqueo sur son expérience de l'éducation chilienne (2017). Pour sa mère, regarder la vidéo était « ouvrir une fenêtre » sur son autre monde, où elle joue un autre rôle, celui des enfants *indígenas* dans un décor d'espagnol (Sanchez Caro & Draghici, à paraître). Pour PPE, « Dorali serait peut-être mieux dans la CPI... (Silence) cela serait plus simple pour moi, mais elle me manquerait trop ! (Rires) » (Entretien PPE, Dorali). À la question du pourquoi, la professionnelle pense que la CPI serait plus simple, « c'est sa mère, Dorali sera plus contente, pas besoin de « fugues », je pense... » (Entretien PPE, Dorali).

Il semblerait que Dorali a un rapport à l'institution de type isolé et ermite, où elle ne fait pas partie du groupe, mais elle est impactée par les règles de l'institution, sans que personne ne la consulte. Ou bien elle est juste extérieure au groupe, une enfant autre qui vit en dehors de l'institution, qui s'autorise de naviguer entre les « grilles ». Nous retrouvons ici l'idée de performance que développe Butler (2011) ou bien l'idée chez Merton de prophétie autoréalisatrice. Or, dans le cas de Dorali, cette performance remplit certaines attentes chez les professionnelles, mais qui sont questionnées par sa mère. Nous pouvons argumenter une sorte de performance dans les actions de Dorali qui répondent à des attentes différentes : d'un côté, face à sa mère, une petite fille qui parle, est très autonome et dans le dialogue ; et de l'autre, une fille qui agit selon les attentes de ceux qui l'entourent dans son établissement d'accueil.

Face à la surprise de la mère de Dorali, on pourrait considérer le comportement de Dorali comme une performance en avant, de ce que lui est permis avec les affordances de la salle conventionnelle. Il est important de noter que lors des moments que la chercheuse a passée seule avec Dorali, l'enfant s'est montrée bavarde et intéressée à la discussion. Mais ces discussions se

tenaient dans les moments de « fugues » (Entretien PPE, Dorali), c'est-à-dire les moments où elle sortait de la salle de classe et allait faire des choses dans d'autres pièces :

Je suis assise sur une chaise d'enfant en regardant Dorali, qui grimpe sur les chaises de la salle, pendant que les autres enfants sont assis à attendre la consigne de PPE. Tout d'un coup elle s'approche de moi, et vient me parler. Dans un mélange entre espagnol et sa langue, elle me questionne sur mon ventre, sur la caméra, sur le câble « accroché à mes vêtements » ... Après elle se met à chanter des chansons que je n'arrive pas à entendre dans leur totalité car elle les chante à mon ventre. Elle m'invite ensuite à me promener avec elle dans le couloir, je la suis jusqu'à l'autre salle où elle est reçue par l'une des professionnelles qui dit « ah ! Tu as tardé à venir aujourd'hui Dorali ». (Notes de terrain, Dorali)

Eliana : indigène entre les deux mondes

Eliana est une fille de 2.5 ans appartenant à une communauté *indígena* de Bogota. Elle est accueillie dans un CPI dirigé et construit autour de la « cosmovision » de sa communauté. Tous les enfants accueillis dans cette CPI proviennent du même groupe *indígena*, mais ils ne vivent pas ensemble. Ils se rencontrent dans cet « espace pour partager et préserver leurs idées et leurs pratiques » (Entretien PPE CasaC). Eliana vit avec ses parents, son frère et sa sœur.

Au cours de la période d'observation, cette CPI existait à l'intérieur d'un établissement conventionnel, en raison de problèmes de propriété concernant leur maison. Comme l'explique le *Taita* de la communauté, ils « sont coincés (« *arrinconados* ») à l'intérieur d'un établissement conventionnel » (Entretien PPE, CasaC). Eliana arrive tous les matins en bus, avec tous les autres enfants de la CPI. L'entente actuelle exige que les parents amènent leurs enfants à l'ancienne maison pour qu'ils puissent se rendre en bus à l'établissement d'accueil, en attendant de trouver une autre solution.

Elle est la plus jeune de la famille et ses parents ont choisi ce mode d'accueil parce qu'ils « aimeraient qu'elle n'oublie pas et qu'elle ait un sentiment d'appartenance » (Entretien Parents, CasaC). Ils pensent que c'est « la seule façon de s'assurer qu'Eliana ait des racines, dans une ville comme Bogota, où les enfants n'appartiennent à personne. Nous voulons qu'elle sente qu'elle fait partie d'une communauté et qu'elle apprenne autre chose que les mathématiques et l'espagnol » (Entretien Parents, CasaC). Eliana vient souvent habillée avec le même type de vêtements que ceux que portent les PI. Au cours des entretiens, parents et professionnelles ont reconnu l'importance pour Eliana de connaître « tous les aspects de leur culture et de leurs traditions. Elle aime porter la robe... Ceci n'est qu'une robe. » (Entretien Parents, CasaC)

Eliana performe, nous pourrions dire, un « indigénisme hybride », dans le sens où elle est *indígena* par sa position, son ethnie, et cela lui autorise/impose une certaine agir, mais au même temps elle agit à l'intérieur de son groupe CasaC en enclave, c'est-à-dire que « il n'y a pas de règles de classement ou de gradation pour les relations entre ses membres » (Douglas, 2007, 5). Ce qui est

visible dans le fait de passer des activités conventionnelles propres à l'établissement d'accueil, comme regarder la télévision le matin, ou s'asseoir sur des tables pour dessiner et colorier des motifs en papier, aux activités de tricot avec les PI :

Tous les matins après le petit-déjeuner, les enfants regardent la télévision. Ils sont tous censés s'asseoir et regarder le film ou les vidéos du jour. PI est assis près de la fenêtre et elle tient son travail de tricot (*tejido*). Eliana regarde la télévision et vient de temps en temps avec PI pour l'aider à tenir la laine qu'elle utilise. Elles parlent leur propre langue. Eliana s'assoit par terre et passe d'un tissage à l'autre, comme si elle suivait les instructions de la professionnelle. Au bout d'un moment, un autre enfant vient s'asseoir et interroge Eliana en espagnol sur le tricot et Eliana répond aux deux premières questions, puis invite la fille à aller jouer devant la télé. (Notes de terrain, CasaC)

Les enfants de la CPI passent la plupart du temps à faire des activités communes avec les enfants de la salle conventionnelle. Tout au long de la journée, nous observons les va-et-vient entre ces activités communes et les activités périphériques de la CPI : entre la télé et le tissage, entre la boîte à musique et les legos, etc. Ce type d'indigénisme est hybride et adaptatif, qui se retrouve aussi dans les actions des professionnelles. Par exemple PI2 a trouvé des vidéos de musique traditionnelle à sa communauté pour les faire passer à la télévision, ce qui signifie qu'ils peuvent aussi « avoir un moment pendant l'heure TV » (Entretien PPE, CasaC).

Ce rôle permet aux enfants d'exercer un indigénisme qui leur reconnaît des possibilités d'action à la fois dans leur communauté et en interaction avec les autres enfants et professionnelles (Sanchez Caro, 2019) :

Pendant l'heure du déjeuner, les enfants de CPI prennent leurs assiettes et les déposent dès qu'ils ont fini. PI1 s'occupe des repas des jeunes enfants. Les enfants en accueil conventionnel continuent d'appeler la PPE pour apporter ou nettoyer ou pour donner les cuillères ou le jus. Eliana est assise à une table avec d'autres enfants *indígenas*. Quand elle a fini son assiette, elle va la déposer à la table de service et elle prend sa soupe et va s'asseoir à une autre table pour parler avec d'autres enfants. Quand elle a fini, elle va à la table de service, dépose son assiette de soupe et prend son jus et va le boire à la fenêtre avec d'autres enfants *indígenas*. (Notes de terrain, CasaC)

Eliana se permet de « nager » d'un scénario institutionnel à l'autre. Elle respecte la liberté qu'elle tire de la perspective pédagogique de la CPI, mais elle suit aussi les règles de l'institution, une sorte d'*agency* qui lui permet de se construire entre deux institutions, comme nous essayerons de le démontrer dans la partie suivante. Les enfants accueillis en mode d'accueil conventionnel ont l'habitude d'être aidés dans leurs actions, ils laissent par exemple leurs assiettes derrière eux pour que les professionnelles les prennent.

Certains enfants *indígenas*, comme le montre le portrait de Dorali, sont accueillis en établissement conventionnel, où l'on attend d'eux la performance d'un indigénisme, attente visible dans les

interprétations des PPE et leurs manières de traiter Dorali : « elle ne comprend pas la langue », « elle se met souvent à l'écart », « elle fait comme ça, je ne sais pas quoi faire », etc., sont des propos entendus plusieurs fois sur les terrains et dans les entretiens avec les professionnelles du CDI. Une analyse rapide pourrait considérer ces « difficultés » des professionnelles comme la justification des CPI : « elles vont comprendre ce qu'elle fait », « elles parlent la même langue, donc elles pourront lui dire ce qu'elle doit faire » (Entretien PPE, Dorali). Cette idée qu'une CPI pourrait « mieux » accueillir les enfants étiquetés comme *indígenas*, semble être un argument de poids pour comprendre la place et la justification de l'existence des CPI. Comme explique Douglas (2004, 1998) le « feedback positif » de l'institution, peut en soi créer le conflit à l'intérieur de l'institution : les CPI instituent un accueil pour les enfants dites *indígenas*, mais en quoi cet accueil apporte-t-il la différence ? et pourquoi les établissements d'accueil des jeunes enfants ne sont-ils pas en mesure d'accueillir un enfant *indígena* ?

Il serait possible de suivre l'idée de Michel Vandebroek d'un service adapté aux « enfants issus de milieux défavorisés » pour couvrir leurs « besoins spécifiques ». En effet, ces services « leur présentent un miroir qui reflète comment la société les regarde et donc comment ils doivent se regarder eux-mêmes, puisque ce n'est que dans un contexte de similitude et de différence que l'identité peut se construire » (Vandebroek, 2004, 109). Comme mentionné au début, l'indigénisme devient un rôle à jouer par les enfants, une étiquette à remplir pour donner du sens aux CPI, mais qui questionne du coup le rôle des modes d'accueil conventionnels, car cela remet en question les classifications internes, voire d'autres classifications comme celles des professionnelles.

Dans les deux cas, CPI ou accueil conventionnel, ces enfants apprennent à être *indígenas* et ce que cela signifie aux yeux de l'institution. Ils devraient être cet *indígena*, authentiquement institutionnalisés, pendant qu'ils jouent et vivent leur vie dans les limites de l'institution. Nous pouvons résumer le lien entre institution, rituel et « culture » souligné par Douglas, par la lecture qu'en font Goffman & Richards :

« nous « dansons » notre organisation sociale dans l'institutionnalisation, et les structures de nos « danses » - par exemple, nos poignées de main, nos rencontres et nos regards, le fait de se lever ou de rester assis pour saluer (Goffman, 1967a), la façon dont nous nous tenons pour donner et recevoir des cadeaux (Mauss, 1990 [1950]), et la façon dont nous aménageons nos terrains, bâtiments, salles et espaces comme des pistes de danse sociale — reflètent à leur tour l'organisation sociale qu'elles renforcent. C'est ainsi qu'émergent des pratiques collectives, qui sont ordonnées par une variété limitée de formes élémentaires de coordination rituelle. À leur tour, ces formes élémentaires d'organisation « dansée » s'opposent dans les processus paradoxaux de dépendance mutuelle conflictuelle qui sont au cœur du travail de Douglas. Elles se soutiennent et se provoquent mutuellement en cultivant des styles de pensée qui reflètent cognitivement les caractéristiques de leurs relations sociales. Les gens doivent, en quelque sorte, savoir suivre un rythme, danser et chanter avant de pouvoir se connaître socialement (Cross, 2003 ; Richards, 2007). » (Goffman & Richards 2017, 100)

Ainsi, les enfants reçoivent une interprétation de ce qu'ils devraient être, et ils agissent ou jouent différents rôles pour y répondre. Comment apprennent-ils à interpréter cette catégorie *indígena* à de multiples niveaux de discours, était l'objectif de l'analyse par portraits. Mais les trois expériences montrent comment les différences prennent forme, surtout dans le relationnel et dans l'utilisation des catégories faites par les adultes et l'idée de ce que font les catégories dans les comportements des gens et l'idée d'implication et de poser des actes. Par la suite, nous présentons le cas d'Inés, un enfant non-*indígena* accueillie en CPI.

Le cas d'Inés : entre classification des enfants et pratiques des adultes différenciées

Pour faire la transition vers la dernière partie de cette thèse, nous avons choisi de présenter le cas d'Inés, une fille de 2.8 ans, non reconnue comme *indígena* et accueillie au sein d'un établissement *indígena*, de manière à élucider comment la classification des enfants est en lien avec la classification des professionnelles, ce qui revient à dire que la catégorie non seulement classe les enfants, mais qu'elle organise la manière dont adultes et enfants entrent en relation.

Inés est accueillie à CasaB, une CPI interculturelle qui vient d'ouvrir ses portes. Ses parents ont choisi de l'inscrire dans la CPI selon un critère géographique, et du fait « d'être au milieu dans un parc » (Entretien parents Inés, CasaB). Elle était gardée à la maison par sa grand-mère, car pour sa mère, le lieu de l'enfant « est peut-être à la maison » (Entretien parents Inés, CasaB).

Dans le quotidien de CasaB, il est difficile de faire la différence entre enfant *indígena* et non *indígena*, étant donné que cette différence n'est pas évidente dans les pratiques ou les objets du quotidien :

Je suis à CasaB depuis deux jours, et sauf pour les enfants que j'ai l'autorisation de suivre, je ne saurais pas dire qui est *indígena* et qui ne l'est pas. Le déroulement de la journée semble le même que dans les autres établissements : accueil le matin, petit déjeuner, activité, repas de midi, sieste, goûter et sortie. Les activités semblent moins organisées : il y a beaucoup de liberté accordée aux enfants dès leur arrivée. (Note de terrain, CasaB)

La différence entre *indígena* et non *indígena* est plus facile à voir dans les manières d'être des adultes avec les enfants. Par exemple, un jour d'observation, l'arrivée d'Inés est « difficile », elle « a toujours du mal à se séparer... et pourtant elle est une grande ! » nous expliquait PPE. Le jour de l'observation, c'est PI1 qui fait l'accueil :

Inés (2.8) arrive dans la salle en pleurant PI1 essaye de l'asseoir à table avec les autres enfants, mais Inés continue de pleurer. PI1 la prend dans ses bras et la pose par terre pour essayer d'enlever son sac, mais Inés résiste et pleure encore plus fort. PI1 essaye d'ouvrir son manteau, mais Inés se jette par terre et résiste avec son corps. PI1 se met par terre avec elle et essaye de la contenir, de lui parler, mais elle continue à pleurer. PI1 finit par la prendre dans ses bras et l'emmenant dans

la salle de bain pour la déshabiller. Quelques minutes plus tard, Inés pleure toujours, mais plus doucement. Elle de la salle d'eau dans les bras de PI1 qui la dépose sur une chaise en lui parlant toujours. PI1 est à nouveau dans la salle d'eau, et Inés vient la rejoindre. PI1 marche avec Inés collée à ses jambes en lui expliquant qu'ils vont bientôt manger, qu'elle est juste en train de ranger ses vêtements. Elle la prend dans ses bras et lui tape sur son dos doucement en lui disant, « ça y est, ça y est ». PPE arrive en chantant « Buenos Días amiguitos » et dit « encore un caprice Inés ? Calme-toi c'est bon. » PI1 pose Inés sur une chaise, une fois qu'elle est calmée. PI1 part dans la salle d'eau et Inés recommence à pleurer plus fort. PI1 revient et se place près d'elle, ce qui la calme à nouveau. Elle lui parle et lui explique qu'elle est toujours là. Après cinq minutes, PI1 la prend dans ses bras et commence à chanter « la vaca lola » avec Inés dans ses jambes, qui ne pleure plus. Pendant ce temps-là, PPE fait l'appel. PI1 continue à chanter avec tous les enfants, et nous voyons Inés, descendre de ses jambes et s'asseoir sur la chaise à côté. Quand les agents de cuisine apportent le repas, PI1 se lève et va aider les autres enfants. (Notes de terrain, CasaB)

Même si au premier regard la scène semble longue et « suivre les caprices de l'enfant » comme signalé par PPE1, pour PI1 « cela peut me prendre quelques minutes, mais je sais qu'après elle est bien, elle est arrivée... c'est comme si parfois elle avait besoin de ça pour pouvoir se lâcher après... Nous on fait comme ça, on prend le temps... » (Entretien PPE, CasaB). Cette idée de « prendre du temps » est récurrente dans les actions des PI, dans le cas de CasaB, sans critère de différence entre des enfants *indígena* ou non-*indígena*. Un critère signalé par la mère d'Inés : « Elles ont comme la capacité d'entendre plus facilement, et tout est plus facile... surtout pour l'adaptation et les apprentissages ... » (Entretien parents Inés, CasaB).

Dans un autre exemple, au moment du repas, nous voyons à nouveau la même manière d'agir des PI, c'est-à-dire de ne pas présupposer l'envie des enfants, mais de l'accompagner.

Tout au long du petit déjeuner, les enfants vont et viennent de la salle d'eau sans demander et selon leurs besoins. Parfois, les professionnelles passent vérifier la salle d'eau, mais en général les enfants ouvrent et ferment la porte, ou à défaut passent par la petite ouverture, et vont aux toilettes. À la fin du repas, nous entendons à plusieurs reprises, les PI demander à haute voix aux enfants s'ils sont déjà passés aux toilettes. (Notes de terrain, CasaB)

Néanmoins ces « allers et retours à la salle d'eau » ne sont pas si libres selon les professionnelles :

Inés (2.8) : PPE, pipi (en bougeant ses jambes)
PPE1 : Mange ton repas tranquille
Inés : pipi (elle commence à se mettre debout)
PPEA : mais est-ce que c'est pour de vrai ?
PPE1 : non, c'est juste pour embêter...
Inés : (dit oui avec sa tête, et elle a l'air inquiète)
PI2 : Viens E, je t'accompagne
E se lève et se dirige vers la porte de la salle d'eau, elle pousse la porte pour pouvoir y entrer. Elle arrive à passer par l'interstice au moment où PI2 se rend compte que la porte n'est qu'à peine ouverte. Elle ouvre bien la porte et entre.
PI2 : (en s'adressant à PPEA) tu as vu ? Elle l'a fait [pipi]... heureusement qu'elle prévient, sinon on aurait dû la changer.

PPEA : humm... (En sortant des toilettes)

PI2 : (ferme la porte des toilettes) allez, on va finir de manger. (Notes de terrain, CasaB)

Dans cette vignette, nous voyons que la question n'est plus si l'enfant est *indígena* ou pas, mais plutôt revient à une manière d'établir les relations avec les enfants, mais aussi avec les autres professionnelles. Dans cet exemple, nous voyons trois manières de l'agir professionnelle : celle qui doute de l'enfant, celle qui demande si c'est « pour de vrai » et celle qui répond à la demande de l'enfant d'aller aux toilettes. Ces trois approches se retrouvent dans plusieurs moments à CasaB : la sieste, les activités, les repas, etc. La maman d'Inés apprécie dans les manières de faire des professionnelles le fait de prendre le temps pour répondre aux besoins des enfants : « ce que j'aime ici ce que depuis qu'Inés est petite, elle acquiert d'autres connaissances, d'autres langues, et c'est que les petits acquièrent beaucoup plus de connaissances... Je suis très heureuse de pouvoir voir ce qu'une petite personne de seulement deux ans peut faire, c'est gratifiant pour moi... ça me remplit d'émotion, c'est de savoir qu'elle peut faire tant de choses, et comme ils lui préparent tant de choses, enfin pas seulement elle... reconnaissant envers tous ceux qui aident à contribuer pour que tout aille bien... peut-être parce la maison [CPI] est plus petite, je pense qu'ils ont plus de temps à consacrer à chaque enfant... » (Entretien mère d'Inés, CasaB)

Dans ses propos, la mère d'Inés souligne aussi la cohabitation des choses, des langues, des savoirs. Pour elle, c'est justement ces présences multiples qui font qu'Inés est « plus curieuse », même si l'*agency* reconnue par sa mère, lui fait en même temps reconnaître ses propres préjugés sur la « petitesse » des jeunes enfants : « ... mais il y a beaucoup de choses ici qu'on n'imagine pas qu'ils font, si petits... on limite toujours parce qu'on pense qu'ils se feront mal et puis quelle peur... mais ici alors elle fait, le truc de la cuillère et la brouette... Moi, avec la peur, parfois on les limite à faire des choses qu'on sait... ici ils apprennent et ils savent qu'ils peuvent vraiment faire... alors c'est très agréable de voir ça..., depuis qu'elle est ici, elle est curieuse, elle pose beaucoup de questions, et elle veut tout savoir... » (Entretien Mère Inés, CasaB)

Cela nous ramène au début de ce chapitre où le fait d'être *indígena* devient une catégorie qui crée et recrée une enfance, une professionnelle, toutes les deux institutionnalisées, soit dans les CPI ou dans les services conventionnels. Conformément au texte politique de Bogota, le but principal des CPI est d'offrir aux enfants une éducation qui est à la hauteur des enfants *indígenas*, c'est-à-dire qui tienne compte de leurs « particularités » dans les processus éducatifs. Cela signifie que l'objectif des CPI en tant que mode d'accueil est atteint dans la mesure où il propose un service basé sur les besoins locaux, propres aux *indígenas*. Toutefois, la question se pose de savoir ce que cela signifie réellement dans la pratique des CPI à Bogota, les « besoins locaux » et non seulement *indígenas*. Les derniers portraits fournissent quelques exemples de la complexité d'étiqueter un enfant comme

indígena afin de garantir un service particulier d'éducation. Et c'est encore le cas pour CasaB qui n'est pas exclusive aux enfants *indígenas*. Le pari était de montrer comment cette catégorie pèse sur les pratiques quotidiennes, des enfants comme des professionnelles. Néanmoins, le cas d'Inés permet de penser la question différemment : est-ce vraiment ce critère qui pèse sur l'effet de l'accueil des enfants ou c'est plutôt l'adhésion aux catégories, des enfants et des adultes, qui pèsent sur les pratiques quotidiennes des professionnelles, voire sur les actions et performances des enfants.

Ainsi la proposition faite au lecteur, par la suite, est de montrer ce qui est « propre » aux CPI, ce qui fait la différence dans les pratiques, au-delà des catégories explicites. Ce qui est intéressant, c'est que la plupart dépend de la place de mise en relation assumée par les adultes et celle donnée, autorisée, permise aux enfants, comme nous avons essayé de le montrer avec le cas d'Inés. Pour *Taita* Mario, l'objectif principal des CPI est « d'essayer de donner aux enfants toutes ces diversités, dans les langues, les vêtements, les principes, les valeurs et les habitudes » (Entretien *Taita* Mario, CasaC). Les CPI trouvent leur force et leur place en s'entraïdant et en « partageant leurs connaissances » d'un CPI à l'autre. Selon *Taita* Mario, en travaillant ensemble et en passant du temps avec les enfants dans tous les différents CPI, les communautés *indígenas* parviennent à garantir que « leurs propres cultures et connaissances sont connues des petits » (Entretien *Taita* Mario). Cette relation entre les communautés *indígenas* et les différents gouvernements s'inscrit dans le cadre d'une question plus vaste, à savoir comment gérer la diversité et l'équité dans nos sociétés modernes (Vandenbroeck, 2004). Cependant, comme l'affirme Ruiz (1994), le problème de ces politiques de discrimination positive se pose lorsqu'elles sont utilisées pour « préserver l'identité culturelle de certains groupes minoritaires », car elles ont tendance à les classer uniquement selon ce qui les distingue, l'appartenance ethnique dans notre cas.

La tension est remarquable quand il s'agit des *indígenas* urbains : ils doivent performer un indigénisme « traditionnel », ou en tout cas un *indígena* comme celui qui est décrit dans les politiques, mais qui est peut-être étranger (*ajeno*) aux communautés urbaines. Devons-nous réduire l'éducation et la prise en charge des enfants à leur origine ethnique, ou devrions-nous leur demander de fréquenter un milieu conventionnel et nous attendre à ce qu'ils s'adaptent et deviennent partie intégrante de ce qui est conçu comme conventionnel ?

PARTIE 3

Préambule

Même si la distribution des CPI dans la ville est assez éparpillée, au cours des entretiens, certaines des *Taitas* ont parlé de l'organisation d'un « réseau CPI » créé par les membres des différentes CPI pour « renforcer le projet, dans toute la ville » (Entretien *Taita* Mario, CasaC). Il a été constaté lors des terrains la présence à chaque fois des *taitas* d'autres communautés dans deux des trois CPI étudiées. À CasaB, la directrice explique ce fonctionnement comme « l'aide du réseau pour pouvoir monter le projet » (Entretien directrice, CasaB). Bien que les finances publiques de Bogota soient incertaines et évoluent, ce réseau a, sur le plan sociopolitique, construit sa place dans le système d'accueil des jeunes enfants, avec une dizaine de CPI existant aujourd'hui. Ainsi, les politiques de la ville de la fin de la période Peñalosa mettent aujourd'hui en valeur les places créées pour les jeunes enfants, en soulignant l'apport des CPI (Olaya et al., 2019), mais aussi le travail fait dans la localité de Bosa pour permettre « une éducation *indígena* en ville » (López Bermúdez, 2019). Il est à souligner aussi l'ouverture de CasaC, qui a finalement reçu la maison promise et construite par la ville pour l'accueil de plus de 140 enfants *indígenas* depuis 2017 (Redacción Bogota, 2017).

La bienveillance et le besoin d'assurer un accueil intégral aux jeunes enfants, même en dehors des établissements préscolaires, est une convention qui fait consensus ou fait institution pour reprendre les propos de Douglas (2004). Les différences résident dans la traduction des discours aux pratiques, aux réalités concrètes pour le faire. Comme l'écrit Douglas, en suivant l'exemple de Merton (2004, 77), si une communauté croit à l'infériorité de l'autre, dans l'exemple de Merton, les noirs, ce préjugé justifiera un comportement envers la propre communauté, la scolarisation des blancs, et l'autre, la non-scolarisation des noirs. Et en même temps, les conséquences des actions confirmeront à nouveau le préjugé, justifieront les actions et maintiendront le contrôle d'une communauté. Autrement dit, « sans un raisonnement de type fonctionnel, nous ne pouvons essayer d'expliquer comment un monde de pensée construit le style de pensée qui gouverne son expérience. » (Douglas 2004, 78) Dans notre cas, si pour les institutions de la petite enfance les enfants *indígenas* sont différents, cela justifie une éducation de la prime enfance différente et en le faisant, ces enfants *indígenas* seront différents. Ce qui démontre l'idée qu'une « théorie est autant sociale que cognitive et réciproquement, que l'implantation d'une institution est un processus essentiellement intellectuel, autant qu'économique ou politique. » (Douglas 2004, 79) Pour le développement de notre réflexion, la pensée de Douglas sur l'idée de ressemblances (Douglas 2004, 92-95) est fondamentale, car elle argumente qu'elle n'est pas une caractéristique naturelle, mais un

« artefact des institutions » qui reflète une logique des catégories selon leurs « similarités. » (1992, 2004 ; Douglas & Hull, 1992)

Ferran Casas souligne dans son article concernant les représentations sociales de l'enfance et sa relation aux droits, qu'elles sont encadrées par des contextes adulte-centrés (2006). En le lisant, quatre points de ces contextes adulte-centrés sont à souligner :

- Nous continuons à nous représenter les enfants comme une catégorie inférieure, et surtout différente ;
- Nous croyons que les problèmes de l'enfance sont du domaine privé ;
- Nous croyons aux droits de l'enfance, mais nous ne trouvons pas les lieux pour les concrétiser, dû à notre position centrée sur une perspective adulte ;
- Nous croyons que la meilleure manière de rendre compte de l'enfance passe par un investissement pour mesurer le non mesurable (Casas, 2006, 40-41).

Ainsi lesdites « progressions » dans le domaine de la petite enfance sont souvent recherchées dans les chiffres, dans l'évolution des indicateurs qui permettent d'évaluer, de comparer, de mesurer une dite qualité « parce que de cette façon, nous savons que nous allons bien » (Entretien directrice Petite Enfance, MEN, 2018). Lors d'un entretien en 2019, la directrice de la Petite Enfance du ministère de l'éducation nous a expliqué comment elle avait « créé un indice qui mesure la qualité de la relation professionnelle-enfant ». Elle nous explique comment fonctionne cet indice :

« J'ai étudié à Harvard, le centre du pouvoir et de la logique... Maintenant que je suis de retour en Colombie, c'est moi la folle, celle de Harvard, qui veut tout mesurer, mais je pense que cela dépend de l'utilisation de la mesure. Tout n'est pas noir et blanc, mais il m'a été très difficile de trouver le point gris... mais vous ne savez pas les folles choses que j'ai entendues en Colombie... Vous ne savez pas de quoi vous parlez... mais ce qu'ils [les fonctionnaires des institutions de la petite enfance] ont est un discours super élaboré, mais en pratique cela n'a aucun sens... des choses comme le fait qu'il est impossible de diviser le développement. Ce n'est pas vrai ! Ne le dites pas et ne le dites pas ! Ne l'écrivez pas dans un document politique, car je ne le signe pas ! Ce n'est pas vrai... (...) Cette idée de penser que nous devons avoir un saint graal qui mesure le développement de manière intégrale, eh bien... En Colombie, nous faisons cela depuis je ne sais combien d'années, et nous réfléchissons encore à la manière dont nous allons mesurer le développement intégral. Qu'un jour, nous allions le faire. Et non, je pense que ce n'est pas le cas. Il existe différentes mesures du développement, différentes façons d'évaluer le développement pour différents objectifs. Et il est clair que si vous voulez informer votre vie quotidienne et votre pratique pédagogique, vous devez bien sûr connaître l'enfant de manière holistique... Mais si vous voulez évaluer la politique, vous avez besoin d'un autre type d'instruments positivistes objectifs avec des personnes formées pour valoriser la même chose chez tous les enfants, cela nécessite une super bonne formation... des psychologues, qui sont jeunes pour faire ce qu'ils ont à faire et ne pas entrer pour transformer la chose... parce que c'est notre expérience... Nous formons les gens à aller en classe et à observer pendant quatre heures et ils ont évidemment une formation complète où ils calibrent les observations et enfin, après beaucoup d'analyses statistiques, nous avons aujourd'hui un indice d'interaction pédagogique qui mesure la qualité des interactions pédagogiques. (...) Cela nous donne une direction, car cela nous permet de dire au pays ce que nous entendons par qualité pédagogique... des choses comme par exemple nous attendons des enseignants qu'ils posent des questions ouvertes, qu'ils invitent les enfants à avoir des réponses créatives... (...) Nous attendons des enseignants qu'ils aient une variation dans les activités

et pas seulement qu'ils fassent des activités en grands groupes, qu'ils les prennent bien... Nous espérons que les enseignants aient des activités variées et qu'ils ne se contentent pas de faire des activités en grand groupe, qu'ils s'entendent bien... Tout le discours est très abstrait, cela [les indicateurs] permet de les faire atterrir... » (Entretien directrice Petite Enfance, MEN, 2018)

Sans nier l'intérêt d'un tel l'indice, il s'agit ici de comprendre les expériences des personnes concernées, plutôt que de mesurer sur une échelle une quelconque qualité, en interrogeant cette notion :

« le concept et la pratique de la qualité peuvent-ils accueillir et inclure le contexte et les valeurs, la subjectivité et la multiplicité des perspectives, la complexité et l'incertitude, la participation et l'argumentation ? Et de quelle façon ? Sans réponses convaincantes, la qualité nous semblait mener sur une voie dangereuse, participant de deux processus inquiétants : la standardisation et la régulation croissantes de la vie moderne (qui s'est accompagnée d'une rhétorique de l'individualisme, de la diversité et du choix) et la substitution aux politiques démocratiques d'une pratique managériale (accompagnée d'une rhétorique de la participation, de l'écoute et de la prise d'autonomie (empowerment). Bref, l'époque de la qualité semblait être le parfait complément de la société de contrôle — le contrôle de la qualité menant au contrôle par la qualité. » (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, 23)

Les CPI sont définies dans le texte politique de la ville comme des modes d'accueil adaptés aux « caractéristiques des groupes ethniques » et aux « populations vulnérables » spécifiques (2012, 12). Cette notion peut se traduire par des « caractéristiques » de l'*indígena* aux CPI, dont il était question dans la deuxième partie (les adultes qui assurent l'accueil, les enfants qui sont visés et un projet éducatif construit par une communauté *indígena*). Dans cette partie, le projet est mis en question : que veut dire construire un projet éducatif selon les critères et conception d'éducation, d'enfant, propres à une communauté *indígena* ?

Ainsi, il s'agit maintenant de questionner comment appréhender les réalités des expériences, des manières de faire toujours présentes et variées ? En quoi les CPI proposent-elles une expérience autre ? Ou bien qu'y a-t-il de propre dans les CPI ? Voilà la question à laquelle cherche à répondre cette dernière partie de la thèse. Cette rédaction veut essayer de proposer une écriture qui inclut d'autres facettes de l'enfance, davantage politisées, et moins ordinaires. Nous nous inspirons de l'invitation de Grieshaber et Cannella à « suspendre nos croyances » et les mettre en question « pour regarder la différence, la complexité, et même la confusion comme partie intégrante de la vie sociale et culturelle quotidienne » (2001, 9) et repenser nos idées et nos multiples appartenances, comme mentionné dans la deuxième partie. Nous voudrions construire une intrigue qui puisse rendre compte d'une possible pédagogie propre dans les expériences d'accueil dans les CPI à Bogota, non pour construire une image globale et générale, mais avec le seul objectif de penser une réalité avec un autre regard et de comprendre ce qu'il en résulte. Nous partons de l'idée générale que les enfants comme les adultes sont des sujets sociaux et sujets de droits, citoyens actifs de leur communauté. Le défi est alors de montrer, par la description et les analyses des situations, les CPI comme des espaces, dans le sens de Casey (1993, 2001) qui donnent aux enfants les possibilités de montrer

leurs capacités et de s'exercer comme citoyens... Bref, de traiter des CPI comme une proposition pédagogique à différents niveaux.

Pour le faire, nous suivons l'idée de Cefai (2003) de politiser le quotidien, dans notre cas l'intérêt est de proposer un processus de politisation des accueils des jeunes enfants *indigenas*, c'est-à-dire de décrire ce vivre ensemble dans l'ordinaire de l'accueil des jeunes enfants. Tout au long de la thèse nous avons tracé une perspective théorique qui conjugue plusieurs champs théoriques (droits, sciences politiques, philosophie, anthropologie et sociologie), pour nous aider à comprendre comment l'institution des CPI fonctionne. Nous avons jusqu'ici montré ce qui relève d'une mise en scène de l'indigénéité, puis la rencontre avec la norme par le biais des scripts institutionnels, mais nous n'avons pas encore pensé comment ces CPI s'inscrivent au sein des communautés, quelles sont ces conventions partagées qui les amènent à se reconnaître comme CPI. Autrement dit, nous cherchons dans cette partie à comprendre ce qui institue une éducation aux jeunes enfants propre aux communautés. Mais nous cherchons aussi à considérer la présence des CPI comme une « possibilité de tirer parti des connaissances pour construire des villes diversifiées, inclusives et durables. » (Oliveros Fortiche, 2019) Une proposition de réflexion autour de ce que peut être l'apport pédagogique de l'approche des communautés étudiées. Comment théoriser des manières de faire dans les CPI, en quoi peuvent-elles être considérées comme des apports à une éducation des jeunes enfants à la diversité, à la vie en collectivité à la question de l'éducation de la prime enfance ?

Nous essayerons de montrer comment chaque construction sociale d'un « espace-temps » (Casey, 2001) fait vivre aux enfants des expériences différentes en rapport avec les discours et les pratiques qui les instituent et vice-versa, dans le sens d'un contrôle social de la cognition (Douglas, 2004). Nous ne cherchons pas à recréer un enfant fragile et à protéger, nous ne cherchons pas non plus à affirmer un enfant acteur à tout prix, mais plutôt à démontrer que l'enfance est une expérience et que le choix et la manière de l'expérimenter sont produits par un contexte, par des relations, par des discours, par des points de vue, celui des enfants inclus.

Il sera question de penser les objectifs et la plus-value des CPI, ces « moments morts », en tout cas nommés ainsi par les professionnelles non-*indigenas*, comme l'explique PPE1 à CasaA « ces moments où rien ne se passe, ils sont juste là... » (Entretien PPE, CasaA). Il est proposé pour conclure une réflexion sur la pédagogie des CPI sous l'angle du politique et de la diversité comme une proposition pédagogique *sentipensante* et relationnelle.

Chapitre 1

Une pédagogie propre au sein des CPI ?

« L'action d'un enfant... dépend de beaucoup plus de choses que des concepts et des techniques qu'il possède, elle dépend de la possibilité qu'il a ou non de voir des choses identiques ou similaires auparavant, de son intérêt pour ces choses ou d'autres, de la façon dont elles sont présentées et par qui, du fait qu'il soit seul ou accompagné, de ce qu'il a fait juste avant, de sa fatigue ou de son attention ». (Harlen, 1989, 40)

Ici, il est pertinent de s'arrêter sur la thèse de Fabian Molina (2011), sur les expériences de deux CPI et la construction de leurs projets éducatifs, car ce document trace le premier curriculum *indígena* de la ville. Un projet d'éducation initiale dans le sens d'un projet pédagogique construit et réfléchi par une équipe, sur les manières d'accueillir, de prendre soin et d'accompagner le développement des jeunes enfants *indígenas*, ainsi que sur les manières de travailler avec et entre les communautés. Ce document rend compte de leurs croyances et de leurs objectifs pour les CPI à Bogota. Il souligne une manière de construire les savoirs propres aux écologies des savoirs (Bekoff & Byers, 1998 ; De Sousa Santos, 2009), appelés dans la méthodologie les *Charlas*, qui prône le dialogue des différentes communautés sur leurs conceptions de l'enfant, de l'éducation, de l'enfance et les objectifs de cette éducation. L'intérêt est de construire « [un] dialogue avec les habitants » pour trouver des « alternatives pour les assister, les résoudre et améliorer l'habitabilité de ces citoyens à Bogota » (Molina & Diaz, 2011, XI).

Dans ce document, se trouvent les piliers de ce qui a été nommé l'éducation initiale *indígena* de la ville. L'objectif de celle-ci étant, en premier lieu, « l'autonomisation des enfants en tant que sujets à part entière et intégrés dans leur culture, qui établissent des liens avec les autres et avec le monde physique qui les entoure » (Molina & Diaz, 2011, XIV). Ce qui peut se retrouver dans les discours des enfants acteurs de Mayall (2003) ou bien des perspectives sur l'agir des enfants et leur place prônée par différents pédagogues (Malaguzzi, 1993 ; Picchio & Musatti, 2010 ; Picchio, Giandomenico, & Musatti, 2018 ; Rayna, 2009 ; Vandenbroeck, 2005). Dans le cas des enfants à Bogota, cet objectif répond aux droits des communautés *indígenas*, reconnus par la convention 196 de l'OIT, la déclaration de l'Unesco de 2001 sur la diversité culturelle et celle de 2007 sur les communautés *indígenas*. Pour résumer, les droits des communautés *indígenas* supposent des droits civils avec une perspective spécifique, c'est-à-dire les mêmes droits, mais qui doivent tenir compte, dans leur contenu, des particularités des communautés, comme par exemple la *Ley de Origen*, qui est la loi de base des communautés *indígenas* amérindiennes (ONIC & Área de Derechos Humanos y Educación, 2007).

L'idée fondamentale est la suivante : les enfants appartenant à une culture *indígena* ont la possibilité d'être éduqués selon les coutumes et les idéologies propres à leur milieu culturel (Sistema de Educación *Indígena Propia* (SEIP), Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2007). Cela

signifierait que le projet doit « permettre aux enfants *indígenas* d'apprendre, de récupérer et de préserver leur culture en se basant sur les pratiques spécifiques et ancestrales de leur communauté » (Bogota 2010), comme le souligne la politique de la ville. Mais qu'est-ce que cela signifie dans les pratiques quotidiennes ? Quel est le propre des CPI ?

Dans ce chapitre, nous centrons la réflexion sur ce qui fait, à première vue, le « propre » des CPI : d'abord dans les discours des membres des communautés, mais aussi dans leurs épistémologies quotidiennes ou *Charlas*. Nous ajouterons à cette réflexion une partie concernant l'espace physique qui fait ou est censé faire CPI.

L'expérience des enfants selon les *indígenas* : vivre entre deux

« Nous devons apprendre à gérer les deux mondes, à enseigner comment vivre là où nous sommes et à nous souvenir de nos origines et de nos coutumes. Ce doit être un mélange, car s'il ne s'agit que d'une chose, l'enfant va à l'école primaire et puis quoi ? (Membre du peuple Kichwa) » (Diaz Baron, 2011)
« L'enseignement de « l'intérieur et de l'extérieur de manière critique » (...) On éduque pour apprendre à bien vivre avec tous les gens. » (Veeduría distrital, 2019)

Lors des entretiens avec *Taita* Mario et les professionnelles, il est souvent question « d'ancienne maison », là où « ils cultivaient les terres avec les enfants », où « ils s'assuraient que les enfants n'oublient pas d'où ils viennent. » (Entretiens parents, CasaC) Une idée d'enfant entre le monde du quotidien de la ville, et celui qui s'inscrit aussi dans d'autres savoirs. Selon ses propos :

« Quand un enfant indigène grandit dans une ville, il oublie ses racines, il grandit avec une identité amphibie. Cet espace permet aux enfants d'ici de grandir et de ne pas oublier. Nous leur montrons ici ce qui est important pour nous, nous leur parlons de culture, ils peuvent participer dès leur plus jeune âge. » (*Taita* Mario, CasaB)

Ces mêmes idées se retrouvent dans l'entretien fait avec *Taita* Nacimbo lors de l'ouverture de CasaC dans le nouveau bâtiment. Dans les images, il est possible de voir des espaces verts ouverts, où les professionnelles peuvent montrer aux enfants la relation avec la terre, l'importance de comprendre que « nous faisons partie d'un tout » (Entretien PI, CasaC).

Lors du travail de terrain, la langue avait aussi cette idée d'entre-deux, comme nous l'avons montré dans la partie précédente. Elle est considérée comme l'un des droits culturels spécifiques reconnus aux communautés *indígenas* (Bogota, 2010, 42) et définis comme l'un des objectifs et des défis des CPI. Dans le texte de la politique publique *Cero a siempre*, la question linguistique est mise en évidence comme l'un des thèmes principaux de l'éducation de la petite enfance (Présidence de la République, 2015). Le programme scolaire autochtone de Bogota (Diaz Baron, 2011) considère « leur histoire, langue, outils, objets et autres éléments faisant partie de leur patrimoine tangible et intangible » des droits de ce qui est spécifique aux peuples autochtones. Il n'est pas surprenant que ce thème soit récurrent à différents moments des observations :

PI1 et chercheuse discutent sur les prénoms des enfants et s'ils sont propres à la communauté ou pas. Parfois c'est la chercheuse qui demande, parfois c'est la professionnelle qui lui demande si tel prénom est normal pour la chercheuse ou pas. PI1 commence à parler des prénoms de ses enfants qui sont des mots en langue *indígena*, comme Bonjour, ou Regarder. Petit à petit la discussion tourne vers l'usage des langages par les enfants :

PI1 : ben, là dans les livres, mais eux ils sont plutôt habitués à notre langue... notre langue *indígena*, un peu quand même d'espagnol...

Chercheuse : Mais c'est bien, ils auront du temps pour apprendre l'espagnol... je pense que (2.7) me parlait en espagnol hier...

PI1 : oui, ils font comme cela... moitié espagnol, moitié notre langue *indígena*... mais parfois c'est seulement notre langue. (Notes de terrain, CasaA)

Dans cette vignette, la professionnelle parle du fait que les enfants « nagent » entre les langues, comme elles parlent « en vrai ». Les échanges avec les parents lors des entretiens l'ont aussi souligné : « comme on nous a éduqué nous, j'éduque mes enfants de cette façon, nous sommes éduqués de cette façon... comme je l'ai dit, comme... comme une bousculade (*un revuelto*), un peu d'espagnol, un peu de nous, pour qu'ils comprennent... on a appris comme ça. Je ne peux pas apprendre d'un espagnol à 100 %, vous ne pouvez pas, 100 % des nôtres non plus, vous ne pouvez pas... donc nous éduquons nos enfants de cette façon, donc c'est cool que les professeurs éduquent de cette façon. C'est-à-dire qu'il ne faut pas forcer l'enfant à parler notre langue, mais le laisser la prendre en douceur... C'est comme ça qu'on fait ici, on lui dit un « *vamos* », un « *pai* », un « *gracias* », un « *tam* » ... pour qu'il puisse le prendre... puis, par exemple, l'aîné a déjà commencé à parler... » (Entretien Parents, CasaC)

Les familles ont conscience de la présence de l'espagnol dans leur vie, en suivant Escobar (2016), elles vivent dans leur environnement et l'approprient comme il vient. Le même processus permet d'avoir une conscience de l'espagnol et une alphabétisation *indígena*. Comme le montre l'article de Webb et Williams sur l'utilisation de différents types d'anglais dans les communautés autochtones australiennes (2018), l'importance est de reconnaître la validité des deux langues pour les enfants, cet entre-deux mondes dont parlait la maman de Dorali.

Les espaces physiquement reconnus comme *indígena* : pour quoi faire ?

Les CPI cherchent à être des espaces éducatifs pour les enfants, en privilégiant des espaces absents dans la ville, mais qui leur permettent de maintenir un lien avec les habitudes venues d'ailleurs. De là l'intérêt pour avoir des espaces verts de culture, des plantes médicinales ou bien des établissements qui privilégient un dialogue au sein de la communauté, comme la *maloca* ou la *tulpa*. Ces espaces veulent apporter quelque chose de propre à une pédagogie *indígena*, ou une pédagogie

des CPI. La question est donc d'assurer une éducation des jeunes enfants dans un entre-deux, entre la ville et leurs propres savoirs.

Aujourd'hui, tout établissement de la petite enfance est conçu au niveau national comme un espace social et pédagogique, où « la première communauté éducative » est rencontrée. Cela suppose un espace pour « apprendre à vivre ensemble, (...) où ils [les enfants] intériorisent les normes de base de la communauté et de la reconnaissance des autres, de la particularité et de la diversité et tout ce qui se passe dans leur environnement. » (CIPE, 2014) L'espace devient ainsi quelque chose qui va au-delà de l'espace physique, un lieu pour reprendre les termes de Casey (2001, 2009) entendu comme un espace à la fois physique, mais aussi social, historique et culturel. Ce qui veut dire un espace avec des affordances permettant des possibilités multiples.

C'est un lieu d'apprentissage défini dans le curriculum *indígena* comme le lieu où « il y a tout », et l'*indígena* en est partie intégrante, ce qui revient à l'idée d'un espace éducateur (Rayna, 2020) :

« L'environnement est supposé être « ...l'environnement spatial, temporel et anthropologique dans lequel chaque enfant développe ses propres expériences de vie et où, dans des conditions appropriées, il peut également les développer. L'apprentissage (connaissances, compétences opérationnelles et mentales et attitudes) étant directement lié à la quantité et à la qualité des expériences, il est nécessaire que l'environnement, au sens le plus large, soit exploré, vécu, connu de manière organique et systématique dans ses différents aspects, mais corrélés. » (Frabboni, 1990, 80)

Il est possible de s'interroger, grâce à cette citation, sur ces espaces dits *indígenas* et leur sens pour les acteurs. Par exemple à CasaA, il y a la *maloca*, un espace conçu pour « que cela soit bien comme chez eux », comme nous l'a expliqué la directrice de la Fondation qui gère CasaA. Or, une fois l'observation en détail réalisée, nous voyons comment l'espace physique est éducateur, non pas par le fait d'être *indígena*, mais par ce qu'il permet aux enfants :

Anderson est en train de monter et descendre à la *maloca*. D'abord il monte par les escaliers, doucement et puis plus sûr de lui. Une fois en haut il salue au début, puis il joue avec les autres enfants qui y sont. Au moment de la première descente, on voit son appréhension : il se pend avec ses deux mains à la colonne, parle à PI3 qui est juste en bas, et descend doucement toujours en se tenant au mur. La deuxième fois, il ne prend pas la colonne, mais il se tient au mur, doucement pour descendre en mettant un de ses pieds en haut de chacun des bouts de bois qui ressort de la rampe. Depuis quelques minutes, il descend toujours assis, mais paraît plus à l'aise. Chaque fois qu'il arrive en bas il va parler à PI3, on n'entend pas les échanges, mais on voit les sourires. (Notes de terrain, CasaA)

Dans cet exemple, la *maloca* peut être réduite à une structure en bois, que les enfants s'approprient et se réapproprient. Dans le cas d'Anderson, par exemple, tout au long des deux semaines d'observation, une appréhension de l'espace peut être montrée, dans le sens où, à la fin des observations, il se permettait de descendre la rampe debout, comme les autres enfants. Dans un autre exemple à la *maloca*, un autre enfant utilise la structure en bois comme affordance à son jeu : où poser des jouets, où grimper, où apporter des objets de la salle pour les cacher... :

D (2.10) joue sur la chaise rose avec une construction en plastique. Puis on voit qu'il se dirige vers la *maloca* et joue avec l'objet comme s'il volait en dessous. I (2.10) qui est dessous fait des bruits et a l'air mécontent, il semble jouer dans la pénombre qu'offre la *maloca*. D décide de jouer à travers les grilles de la *maloca*, en passant l'objet, puis décide de le placer dans l'une des fentes et va à la recherche de la chaise rose. Cela lui permet de grimper, de passer de la chaise rose à la bleue et essaie de grimper en haut de la *maloca*, mais par la véranda. Il descend, et va monter du côté de l'escalier, il s'arrête à chaque marche, comme s'il écoutait le bois et le bruit qu'il fait quand il monte. (...) Finalement, il décide de monter les deux chaises à l'intérieur de la *maloca* et de se cacher pour jouer avec I. (Notes de terrain, CasaA)

Ces types d'expériences de l'espace, des structures de jeux, sont très fréquents dans les lieux d'accueil des jeunes enfants. Cela permet de constater qu'à CasaA, la *maloca* n'apporte pas particulièrement quelque chose d'*indigène*. Lors des entretiens avec les PI, elles riaient quand la question sur la *maloca* est venue : « c'est une *maloca*, mais on ne sait même pas à quoi elle sert ici... ». « C'est un petit espace on ne peut même pas rentrer nous, donc c'est pour les enfants... ils grimpent, ils y jouent... » (Entretien PI, CasaA).

La *tulpa* à CasaB de par la possibilité d'accès aux adultes et aux enfants permet d'autres usages. Lors des observations nous avons assisté à une activité autour de la culture des pommes de terre :

PA sort des pommes de terre et demande aux enfants de lui dire ce que c'est. Un des enfants dit "pierres" et une autre "pomme de terre". Elle donne des pommes de terre et des ignames aux enfants. PI1 leur demande de toucher les pommes de terre et les ignames. PI explique aux enfants que pour les peuples Zenu, ces pommes de terre s'appellent ñame. PA amène de l'eau pour laver les pommes dans une *pileta* de pierre. PA explique qu'ils vont laver les pommes et les mettre à cuire. PI joue du tambour entretemps. Pendant le lavage des pommes, PA et PI1 expliquent aux enfants l'importance de la pomme de terre, comment elle va être cuite au feu, l'intérêt de la pomme de terre pour les groupes *indigènes* de la région, car c'est leur culture. (Notes de terrain, CasaB)

Comme nous l'avons vu avec l'activité des pommes de terre, cela permet aussi aux PI de rappeler l'importance de garder le feu allumé :

PA explique aux enfants qu'ils vont aller à la *Tulpa*. Elle explique les règles pour y aller : « on ne lance pas de pierres à la *tulpa* car il s'éteint. On ne va pas commencer à prendre de la terre ou des pierres et les mettre à la *tulpa* car il s'éteint. On ne s'approche pas car c'est chaud, c'est du feu. C'est bon ? On va y aller calmement, on s'assoit et on va écouter. » Ils rentrent tous à la *tulpa*, et on leur demande de faire attention au feu, on leur rappelle les règles. Les enfants s'assoient autour du feu et PI1 explique ce qui va se passer dans la journée, les absents, et elle leur propose de chanter. (Notes de terrain, CasaB)

Cet espace porte une signification de lieu de rencontre et de dialogue, comme explicité par PI3 « c'est un lieu de regroupement. On y vient pour discuter, pour faire des activités autour du feu... » (Entretien PPE, CasaC).



Photo 24 : Dans la Tulpa à CasaB lors de l'activité des pommes de terre.



Photo

25 : PI1 recrée, dans le moment de la télévision, une danse autour du feu avec tous les enfants et les autres professionnelles.

Étant donnée la situation d'implantation de CasaC, tout leur « matériel » est dans un coin de la pièce et rarement utilisé, sauf la boîte de jeu noir. Néanmoins, PI1 recrée des moments importants pour eux avec ce qu'elle trouve dans la pièce : « là j'avais la possibilité de faire quelque chose autour du feu... j'ai vite cherché ce qu'il y avait dans la pièce. » (Entretien PPE, CasaC) Dans cette image nous voyons comment PI1 crée un lieu *indígena* dans cet espace qui est le jardin conventionnel (Photo 25). Ce qui est intéressant avec cet exemple, c'est le fait de constater que les espaces

physiques sont éducateurs, mais que les objets qui y sont ne sont pas forcément éducateurs d'un indigénisme quelconque, sinon dans le sens et les pratiques qui leur sont attribuées par les professionnelles et les enfants.

Construire les savoirs au quotidien : les *charlas*

Le curriculum *indígena* part du principe de reconnaître un agir aux enfants comme acteurs, qui se construit par eux-mêmes et dans les relations aux autres. C'est-à-dire qu'éduquer les jeunes enfants *indígenas* passe par une réflexion sur la notion du « propre », ce qui est particulier aux communautés *indígenas* : les manières de construire les savoirs, les faire au quotidien... des possibilités, pour la plupart, construites dans les dialogues qui ont lieu dans l'espace-temps de l'accueil, ce que nous nommons les *Charlas*. Comme souligné dans la deuxième partie, ces réflexions sont sans cesse faites *in situ* à CasaB, pendant les visites des autres membres du réseau ou bien par le dialogue entre professionnelles :

PA: Aquí nosotros trabajamos con cinco ejes, el tejido los juegos tradicionales, la oralidad, la comida, los consejos de los taitas... el jueves... es lo de la energía, chagra... también lo de las tradiciones ancestrales, los masajes... tenemos el jardín para el cultivo y las cosechas, también en la pulpa... a veces... y los días viernes, danza y música y artes.

Taita: ¿y tienen donde cultivar aquí?

PA: sí ahí afuera

Taita: a que bueno... Yo es la primera vez que llego aquí, antes no había llegado.

PA: esta es nueva, es de las más nuevas que hay. Empezamos en diciembre (...)

Taita: igual en la reunión pasada, acordamos que los llamados sabedores, iríamos a visitar las CPI. Entonces que los de aquí fueran allá, que nosotros los CasaC viniéramos acá. Para nosotros lo vital es la presencia y que los niños aprendan a diferenciar y valorar la cultura de cada uno y eso es al día, por eso queremos... y toca poquito a poquito... (Silencio) Alla teníamos todo estructurado: la siembra

PI: nosotros tenemos acá, pero eso los niños comienzan a pegar y entonces está uno ahí “no le pegue”

Taita: (el taita, mira a la profesional y le muestra lo que está pasando con los niños ahí: están corriendo y encontrándose y siguen corriendo) Los niños allá no hacen actividades que no sean en relación

PI3: ¿entonces que hacen?

Taita: lo de nosotros, lo propio de nosotros

PI3: ¿y sumercé no nos quiere hacer curso?

Taita: sí, pero toca ver cuando

PI3; pues mientras ellos trabajan...

Taita: sí claro (Notes de terrain, CasaB) (Annexe 3, *Charla* 8)

Cette *charla* permet de montrer comment dans le dialogue ils confrontent leur manière d'organiser ce que sont les activités « propres ». PA explique les « axes de travail » à CasaB (tissage, jeux traditionnels, tradition orale, nourriture, bien-être, culture, danse et musique). En réponse aux

« difficultés » que trouvent les PI à CasaB pour mettre des activités « propres » étant donné « le désordre » qui semble exister, *Taita* explique ce que faire une activité « propre » veut dire pour lui. Ce qui est intéressant dans cette vignette c'est le processus de construction, de réflexion de leurs pratiques, qui va des observations aux *charlas*, mais sans idées préconçues. Cette manière de faire a aussi été soulignée dans la thèse de Molina, en relation avec la communauté Inga : « savoir vivre le quotidien, réfléchir et tirer des conclusions de ce que l'on a vécu, et passer à l'action en se nourrissant des savoirs ancestraux (pensée, vision du monde, rites, mythes...), des idées nouvelles construites sur le quotidien. » (Molina & Diaz, 2011, 13)

C'est justement cette idée de « construire sur le quotidien » qui révèle une manière de faire. Par exemple, une discussion sur la manière d'apprendre la culture des produits aux enfants, se transforme de suite en une activité de culture, où tant les adultes que les enfants sont dans la réflexion, à différentes échelles. Les premières sur les manières de construire les savoirs et de les proposer aux enfants, et les autres en faisant l'activité :

PI2 est en train de parler de la culture de la pomme de terre. Elle explique le climat et les endroits où cela est cultivé. PA lui dit « on va faire la montagne avec de l'herbe ». Elle part chercher des matériaux, et revient pour proposer aux enfants une activité pour comprendre où se cultivent les pommes de terre « mais plus facile à comprendre pour vous ». Pour le faire, elle commence à parler de la montagne, pose un grand carton par terre et dessine des montagnes, un peu partout. Elle propose aux enfants de faire leur montagne avec de l'herbe. PI2 continue à parler de la montagne pendant que les enfants réclament de l'herbe pour faire leur montagne. L'activité continue pendant 20 minutes. Vers la fin de l'activité, les enfants collent et découlent l'herbe sur le carton, la lancent, la posent ou juste jouent avec elle sur le carton. (Notes de terrain, CasaB)

Ce qui est intéressant dans cette vignette, c'est l'idée de faire pour apprendre, où comment PA propose une activité pour que « les enfants comprennent mieux » ce dont parle PI2. Lors de l'activité, une *charla* entre les enfants et les professionnelles reprend la question de la culture des produits, notamment des pommes de terre :

PA : voilà, j'ai fait plein des montagnes, vous pouvez choisir la vôtre. Je vais vous apporter de l'herbe pour qu'on décore ces montagnes...

PI2 : les montagnes sont bien vertes, là où il y a les cultures

E (2.8) : mais c'est la couleur de l'herbe qui fait pousser les pommes de terre ?

PI2 : Dans la montagne il y a plein des couleurs... les pommes de terre en ont une...

A : (2.10) : elles sont café ? Mais on n'a que de l'herbe verte !!

PA : les pommes de terre sont dans la terre, ce que l'on voit c'est la plante, ses feuilles qui sont vertes...

E : je veux beaucoup, beaucoup d'herbe... j'en ai plein de pommes de terre, moi

MP (2.11) : mais il faut d'abord mettre la colle... n'est-ce pas PPEA ?

PA : regarde MJ (2.8), elle pose plein d'herbe d'abord puis elle met la colle dessus... K a mis d'abord la colle et maintenant l'herbe, comme toi. Et les deux marchent non ?

A : mais je n'ai que de l'herbe verte comme ça... donc je n'ai que des pommes de terre dans ma montagne...

PI : tu peux dire ça, mais parfois d'autres produits poussent à côté (Notes de terrain CasaB)

Pour résumer, nous avons deux caractéristiques qui semblent porter l'idée d'un projet pédagogique des CPI. D'un côté, une construction des savoirs dans le dialogue, que nous appelons *Charlas*, pour conserver son caractère informel, mais surtout d'épistémologie dialogique qui imprègne le mot en espagnol. De l'autre, une visée sur l'enfant qui grandit entre différentes appartenances, et donc l'idée d'« interculturalité », entendue comme « l'interaction respectueuse entre les cultures », où « chacun puisse se reconnaître et se respecter lui-même et respecter les autres, étant différent » (Diaz Baron, 2011, 7). Ce qui justifie le fait de mettre en œuvre des actions différenciées dans les programmes destinés aux communautés *indígenas* pour reconnaître la diversité et renforcer les pratiques culturelles propres. Les épistémologies des Suds, dans le sens des écologies des savoirs, et les réflexions d'Escobar sur pluriverse et *Sentipensante*, nous permettront par la suite de le proposer, car c'est la chercheuse qui institue le propre, en quoi leur faire est « propre ». Cela veut dire poser la réflexion du politique, en pensant le quotidien des CPI dans le vivre ensemble des acteurs, comme une possibilité d'éducation des jeunes enfants.

Chapitre 2

Les temps morts ou la pédagogie dialogique

Pour Canella et Greishaber, les sujets et leurs subjectivités sont « dynamiques et multiples, et toujours positionnés en relation avec des discours et les pratiques produites par ces discours » (2001, 13). Comme montré dans la deuxième partie, ce qui est en jeu pour les professionnelles ou pour les enfants, ce sont les catégories et leur mise en pratique : ce qui fait enfant, ou professionnelle, dépendra des relations établies *in situ*, c'est-à-dire des possibilités d'être, dans un lieu et un temps donnés. Selon les propos de Douglas « pour le meilleur ou pour le pire, les individus partagent réellement leurs pensées et harmonisent leurs préférences dans une certaine mesure ; et ils ne peuvent prendre de grandes décisions que dans le cadre des institutions qu'ils construisent. » (Douglas, 2004, 175)

La plupart du temps, nous avons été confrontées à des pratiques « forcées » pour faire autrement, ou bien à des pratiques « imposées » pour se conformer à « la norme ». Nous avons eu une première impression de discours de « conservation », ou de « préservation » des savoir-faire propres aux communautés qui se réduisaient à des activités très ponctuelles. Dans les CPI visitées, nous avons certes vu des moments d'activités pouvant être catégorisées comme des activités propres au savoir-faire d'une ethnie particulière, de par les matériaux utilisés, par exemple. Mais notre impression est que ces activités existent surtout par les manières de faire des adultes et entre enfants et adultes. Qu'y a-t-il de « propre » dans les activités et les manières de faire des CPI ?

Classer les activités : instituer le propre

Une observation fine permet de voir de subtiles différences, ici appelées des lignes de fuites pour reprendre les termes de Deleuze & Guattari (1980), dans le sens où ce sont ici de petits gestes qui sortent d'un répertoire de gestes ordonnés par un script institutionnel des journées d'accueil des jeunes enfants, mais qui ne sont qu'à peine visibles ou en tout cas périphériques. Dans ce chapitre, nous tâcherons de montrer ces lignes de fuites dans les CPI étudiées, par l'analyse des moments soulignés par les parents ou par les professionnelles *indígena* lors des entretiens, mais aussi, dans un deuxième temps, en regardant les moments couramment appelés des « temps morts » par les autres professionnelles.

Une partie des discours sur l'éducation initiale en Colombie se centre sur l'idée de « *recreación* » comme un de ses piliers. En espagnol ce mot revient à l'idée de « laisser faire » aux enfants, cette idée de faire librement ce dont ils ont envie. Selon le discours politique, il s'agit « d'avoir des moments libres d'obligations, dans lesquels chacun peut configurer des expériences autonomes et propres à l'épanouissement, le repos et le divertissement. » (Presidencia de la República, 2015,

171)⁵⁶ Cette partie de la loi est très intéressante par la manière dont elle présente *la recreación*. D'abord, elle est présentée comme fondamentale, puis comme un droit et besoin de tout être humain : un droit social et de ce fait une construction en lien avec les conceptions propres à *la recreación* des communautés. Il est donc dépendant du contexte, mais reconnu et à prendre en compte dans la réflexion locale sur l'éducation initiale.

Ainsi nous avons décidé de porter un regard sur les moments où il semble « ne rien se passer » pour dégager une réflexion autour de *la recreación* comme pédagogie : où commence l'éducation et *la recreación* du jeune enfant ? Il s'agit alors de comprendre la manière de construire « une expérience significative » ou « pédagogique », selon le cadre de loi nationale ou de la ville, par les professionnelles et/ou les enfants. Cette dernière entendue comme

« Ce qui sera fait ou a été fait pour générer l'apprentissage ; (...) ils doivent aborder les différentes dimensions de l'être, en suivant les objectifs définis tant dans la stratégie pédagogique ou didactique que dans la planification des activités. (...) des expériences pédagogiques qui prennent en compte les intérêts et les préoccupations des enfants et qui donnent de la pertinence aux compétences et aux qualités qui sont potentielles pour l'individu et la collectivité. En ce sens, chaque enfant a quelque chose à dire et quelque chose à apporter. (...) une action peut être considérée comme pédagogique lorsqu'elle commence par l'analyse et la réflexion des processus et théories éducatifs et socioculturels qui influencent l'enseignement et l'apprentissage des enfants. » (Bogota, 2017)

Ainsi les activités de la prime éducation sont conçues comme des activités, des moments d'apprentissage, mais seulement si elles sont nommées comme telles, définies comme telles par les adultes, selon ce qui est considéré comme « les intérêts et préoccupations » des enfants. Ce qui veut dire en même temps que les expériences peuvent être significatives en tant que telles, après une analyse des actions et une réflexion, mais sans être forcément conçues auparavant. Le curriculum de 2010 est encore plus précis, dans le sens où il reconnaît des possibilités de leur existence à tout moment, pourvu qu'il y ait des conditions, elle est :

« productrice d'apprentissage, de connaissances et de croissance. (...) [ces expériences] ont généralement lieu à tout moment et dans tout cadre qui leur offre des conditions propices à l'action, à la participation et à la liberté. Si ces expériences sont valorisées de manière positive et qu'une intervention est présentée qui les convertit en opportunités pour améliorer le développement, apprendre, rêver et jouer, elles deviendront des apports et des bases définitives pour que les enfants puissent établir de nouvelles relations avec leur environnement et affronter les situations quotidiennes de manière libre, créative, proactive et responsable ». (Bogota, 2010)

Il est possible d'affirmer que l'éducation des jeunes enfants, en tout cas de par les activités, est source d'apprentissage tant qu'il y a une « conversion », une réflexion, une analyse des actions des enfants comme « opportunité d'apprendre ». Et c'est à partir de ce présupposé que ce chapitre prend forme. Il est habituel aujourd'hui de reconnaître les établissements d'accueil des jeunes

⁵⁶ «El ocio responde a la necesidad humana de tener momentos libres de obligaciones en los cuales configurar experiencias autónomas y propias del ejercicio del goce, el descanso y la diversión».

enfants comme premier espace collectif où les enfants, selon un critère d'âge, sont réunis autour d'un objectif éducatif quelconque. Comme souligné dans le chapitre précédent, cet objectif dépend d'un projet éducatif ou pédagogique. Dans le cas des CPI, celles-ci supposent une valorisation de ce qui leur est propre : dans leurs activités quotidiennes, dans leur projet et dans leur manière de faire, comme le montre cette partie. Ici particulièrement, il sera question de comprendre ce qui fait éducation dans les activités quotidiennes des CPI, comment considérer les expériences des enfants comme significatives ?

Les activités propres aux CPI selon les adultes

Il est courant de penser l'agir des enfants comme une exploration constante. Il est possible de dire qu'ils passent leur temps à faire des expériences avec ce qui est mis à leur disposition, ou bien par le biais d'activités proposées par les autres, les pairs ou les adultes. Il s'agit ici de revenir aux actions quotidiennes des enfants dans les trois CPI étudiées pour comprendre ce qui, pour les parents et les professionnelles, était considéré comme un moment clé de l'éducation des jeunes *indígenas*.

Par exemple, le moment du massage à CasaA, présenté auparavant, a été reconnu par les parents comme un moment clé de ce qu'ils attendaient de la CPI en termes éducatifs : « j'aime bien voir ça... c'est à nous, c'est les herbes... c'est leur corps... j'aime ce qu'ils font » (Entretien CasaA). Dans un deuxième entretien, dans leur langue, PPE1 traduit le sentiment de la mère, comme « elle est très contente de voir qu'ils font des massages... on voit qu'ils font d'autres choses... en plus c'est important celui d'en bas [ceinture lombaire] pour harmoniser les enfants ». (Entretien Parents CasaA). Ce petit moment de relation intime entre les enfants et l'adulte renvoie à des pratiques et des coutumes qui font sens pour cette communauté. Moment qui paraît invisible pour la chercheuse, mais qui a toute son importance pour les parents, comme partie intégrante de l'histoire qu'ils veulent raconter à leurs enfants, comme possibilité d'apprentissage des valeurs et traditions propres à leur communauté *indígena*.

Un deuxième moment aussi souligné par les parents, c'est le moment de la télé à CasaC et la reconnaissance de leur musique : « Dans le programme du jardin, il [le jardin] devait lui apprendre notre musique, les mots ... Enfin, il ne parle toujours pas, mais il est heureux quand il entend la musique, les chansons, disons la communauté, il est heureux. » (Entretien Parents CasaC)

La reconnaissance de ces moments d'apprentissage est aussi le fait des professionnelles. Dans la première partie présentant CasaA, une des vignettes portait sur les échanges entre professionnelles *indígenas* et la coordinatrice autour d'une activité sur les aliments. Pour cette professionnelle de la petite enfance, qui est censée accompagner la mise en place du projet pédagogique de la CPI, ce moment est un moment d'apprentissage : « C'est une activité pédagogique dans le sens où elles sont en train de leur parler des aliments qu'ils mangent : *frijol*, *arroz*, *carne*... mais pas seulement comme cela. Elles font en sorte que les enfants les disent, qu'ils

les représentent sur le papier... il y a même eu des vraies graines à table (rires), et cela permet aux enfants d'apprendre, avec quelque chose qui est courant pour eux. Mais bon, c'est compliqué, car après il faut penser à la sécurité... (En regardant les images) Oh mon dieu, ils allaient les avaler... » (Entretien PPE CasaA)

Ces moments quotidiens sont compris par la professionnelle comme des moments d'apprentissage car ils se transforment en moment d'échanges entre les adultes et les enfants. Il est possible d'ajouter le critère bilingue de l'échange par exemple, mais il y a surtout un dialogue autour des aliments, des moments de repas pendant la journée, qui sont, pour ces mêmes professionnelles non *indígenas*, « source d'apprentissage ». Ainsi, il a été décidé d'analyser les « moments morts » de la journée qui, notamment à CasaA, prennent beaucoup de temps dans le déroulement de la journée.

Des temps morts ou une pédagogie de la recreación ?

Dans cette partie il est question d'analyser ces moments « morts » dans les CPI où les enfants sont libres : *la recreación*. Ici nous reprenons l'idée de Boltanski (1990) de « régimes de justesse », « moments d'apaisement » qu'il renvoie notamment à la mise en œuvre de « routines », où les choses se passent dans l'ordre, sans susciter de critiques ou de tensions, mais aussi des moments qui mettent à l'épreuve la routine. Ce sont des moments « où les équivalences restent dans un accord tacite, et où les personnes se laissent guider par des routines » (Barthe, Blic, et al., 2013), où, pour ainsi dire, il ne se passe rien et tout va bien. Ces moments ne posent pas problème aux PI, mais aux autres PPE qui n'y voient pas d'activités, et qui sont à la source de cette catégorisation comme « temps morts ». Comment penser un équilibre entre expériences proposées par les adultes et ces moments de *recreación* ? De même, se pose la question de « mettre à disposition » le matériel ludique : s'agit-il de proposer une activité ou bien d'une *recreación* ? Comment faire la différence entre ces catégories ?

Mais que se passe-t-il alors lors de ces moments ? Pour la coordinatrice ce sont des « moments morts », et elle explique l'intérêt d'accompagner les professionnelles *indígenas* à « construire des expériences pédagogiques pour les enfants, si non, elles ne font rien du tout ! » (Entretien PPE, CasaA) Mais, à l'inverse, pour les professionnelles *indígenas*, cela ne pose aucun problème : elles « étaient justes », comme le soulignait PI1 lors de l'entretien. Ce « y être » est très intéressant dans l'observation des moments morts, car elles, les professionnelles *indígenas*, « y sont » pour accompagner des expériences des enfants :

PI1 s'approche de A (2.8) qui est assis par terre, pour lui moucher son nez. Elle a avec elle une trompette en plastique et du papier toilette. Une fois le nez propre, PI1 donne la flûte à A et lui parle dans sa langue, en répétant la même phrase. A la met dans sa bouche et tape les boutons de la flûte. Nous entendons PI1 lui répéter encore une fois la même phrase. A la retourne et
--

l'approche de ses yeux, regarde un peu dans tous les sens, en jetant un coup d'œil à PI1, qui redit une autre phrase et avec ses gestes, accompagne une action de loin. A place la flûte dans sa bouche, en suivant les gestes de PI1, et cette fois-ci il souffle et la flûte fait du bruit.

Il tape sur les boutons, puis la retourne encore une fois, pour voir à l'intérieur de la flûte. Puis il la remet dans sa bouche avec une seule main, et souffle plusieurs fois en faisant des bruits avec. Il regarde PI1, sourit et répète ses actions deux fois de plus. Il essaye de la mettre dans sa chaussure, regarde PI2, sourit et puis continue de la faire sonner, cette fois-ci en touchant les boutons, mais cela n'a pas l'air de fonctionner. Il continue de regarder la flûte, particulièrement les boutons, et expérimente le bruit de la flûte dans différentes postures : vers le haut, vers le bas, sur sa jambe. En touchant les boutons des couleurs et puis les jaunes qui ne bougent pas. Finalement il la met dans sa bouche et souffle en tapant sur les boutons de couleur. D'abord tous en même temps et puis une seule couleur, les jaunes, tous... et puis retourne son visage vers PI2 et sourit. Il retourne la flûte et tape maintenant avec sa main droite les boutons de couleurs. Il l'enlève de sa bouche et tape les boutons en regardant l'instrument. Comme il n'y a pas de bruit, il la remet dans sa bouche et le bruit est émis. Les expérimentations se poursuivent : en la tenant avec ses dents pour la faire bouger d'un côté à l'autre, du haut vers le bas ; en soufflant à l'envers ; en la prenant entre ses bras pour jouer avec les boutons... (Notes de terrain, CasaA)



Photo 26-28 : Cette séquence montre les actions d'A décrites dans les vignettes : ses manipulations de l'objet, son regard vers la PI, et le retour aux manipulations.

Dans cette première partie de la vignette, nous voyons PI qui accompagne de loin l'action d'A. Elle le laisse faire, et explique à la chercheuse qu'A « adore les instruments ». Un propos qui rejoint celui de sa mère qui explique lors de l'entretien qu'A « aime la musique ». L'expérimentation d'A continue, toujours suivie des yeux des PI :

Depuis un moment, il regarde PI2 et tend l'objet vers elle. PI2 lui dit, accompagné par un geste, de venir avec elle. A fait un geste pour se mettre debout, mais ne bouge pas et tend à nouveau l'instrument à la professionnelle. PI2 s'approche, prend l'objet et pose sa main en face d'A, qui l'utilise pour se lever. PI2 le prend vers elle, s'assoie sur une chaise "adulte", met la flûte dans sa bouche, place ses doigts sur les boutons de couleur et souffle en bougeant ses doigts. Attiré par le son, A la regarde, et se tourne vers PI1 pour lui sourire.

PI2 lui prend la main et l'approche d'elle, toujours en jouant de la flûte. Quelques secondes plus tard, elle positionne A entre ses jambes, et passe ses bras autour de lui pour placer la flûte dans sa bouche et ses doigts sur les boutons de couleurs. Elle prend la main gauche d'A et la place aussi sur la flûte, comme pour lui montrer la manière de tenir l'instrument. Et puis elle appuie un par un sur les boutons de couleurs, pendant qu'A souffle. Mais rapidement, elle ne souffle plus et c'est PI2 qui bouge ses mains sur l'instrument. PI2 enlève ses mains d'A qui prend bien la flûte et continue à jouer, cette fois-ci avec les deux mains placées sur les boutons et en soufflant. Il n'arrive pas tout à fait à faire toutes les actions en même temps, donc il cherche à repositionner son corps entre les jambes de PI2, qui dresse son corps sur la table et loin d'A. A un moment donné elle le regarde, et A lui propose de jouer. PI2 décline l'invitation avec un geste. A place la flûte sur la table, en cherchant à s'approcher de la bouche de PI2 pour lui proposer, sans lui demander, de jouer encore. Quand la flûte arrive à sa bouche, PI2 souffle et touche les boutons devant A, qui regarde soigneusement les gestes de PI2 et la position de ses doigts. (Notes de terrain, CasaA).



Photo 29-31 : PI2 et A en séquence : A qui s'approche de PI2 qui lui montre, qui place la flûte dans sa bouche, et puis A qui fait les mêmes gestes envers PI2.

PI2 participe maintenant à l'activité avec A, d'abord pour faire elle-même et lui montrer comment elle fait, et puis en accompagnant le corps d'A pour qu'il fasse à son tour.

A continue d'expérimenter la relation entre la flûte et la table : il la promène sur les bords, sur la surface ; les murs, le sol, les chaises. De temps en temps, les bruits de sa flûte sonnent ici et là dans la pièce. PI2 commence à organiser le matériel pour le lavage de mains, et A contourne le bac de rangement avec sa flûte, puis il range d'autres objets, mais garde toujours sa flûte. Parfois il joue, parfois il la promène dans la pièce. Quelques minutes plus tard et en soulignant que tout est rangé et que tous les enfants sont aux toilettes, PI1 vient et demande à A de lui donner la flûte et d'aller aux toilettes. Il lui donne et part aux toilettes. (Notes de terrain, CasaA)

Dans cette observation, nous voyons que l'action des enfants est accompagnée de loin par l'adulte, avec son regard, mais les enfants sont invités à faire par eux-mêmes. L'expérience n'est pas organisée, comme dans les activités, mais elle vient de lui et se poursuit selon ses envies. Soulignons aussi l'importance du regard de l'adulte qui est toujours là, à qui l'enfant sourit une fois qu'il a réussi à faire sonner l'instrument. Dans cette vignette, ce qui est intéressant, c'est que les professionnelles

ont juste posé le matériel par terre, et comme d'habitude, elles reviennent s'asseoir dans un coin de la salle à observer les enfants, à ne « rien faire » comme dit par les autres professionnelles. Mais en y regardant en détail (Piette, 1996) elles font beaucoup plus que juste « y être ». Elles suivent les enfants et les accompagnent à la demande, comme c'est ici le cas d'A et la flûte. On voit le regard de l'enfant se poser à plusieurs reprises sur la professionnelle, non pas pour lui demander directement. Par le regard et les paroles adressées par les deux professionnelles, elles accompagnent A dans son exploration de la flûte. L'action finit par une interaction en tête à tête entre A et PI2, qui lui montre comment jouer de la flûte.

Cette idée de pédagogie par *la recreación* mène à un deuxième exemple, cette fois-ci à CasaB, où *Taita* Mario propose une activité en réponse aux échanges avec les PI et PPE, présentés plus haut (p. 171), sur ce que devrait être une activité dans les lieux d'accueil des jeunes enfants. *Taita* a demandé aux professionnelles de mettre en place une activité de musique de sa communauté en jouant pour les enfants et en rendant les instruments accessibles pour eux :

Taita arrive avec deux tambours, plusieurs bâtons pour tambours et en place un par terre au milieu d'une des pièces. MP (2.11) le salue et s'approche du tambour. *Taita* répond à son salut et lui dit « je vais faire du tambour. Vous aussi, mais ne vous tapez pas ». Après avoir montré comment il fait, il dit aux enfants « maintenant c'est à qui ? Un par un » Et les enfants essaient de taper comme le faisait *Taita*, d'autres tapent différemment. À un moment donné, ils commencent tous à taper en même temps sans voir où et *Taita* leur dit « comme ça non, car vous pouvez vous faire mal. Regardez, regardez d'abord, après vous ferez ». Et il refait en même temps que MP. PI2 a apporté des flûtes des différentes communautés et les donne au *Taita*. Il les regarde dans tous les sens et en choisit une puis commence à jouer au milieu de la salle, pendant que les professionnelles s'occupent des enfants qui courent. Tout d'un coup, les enfants qui courent s'approchent du *Taita* pour écouter la flûte, et essayer de la toucher. Le niveau sonore descend beaucoup. PPEA a apporté maintenant un tambour qu'elle place par terre, près du *Taita*. Les enfants s'approchent et tapent sur le tambour, et le *Taita* essaie de suivre le même rythme. PI2 commence aussi à jouer d'une autre flûte à côté du *Taita* et la plupart des enfants sont autour d'eux. On entend des enfants dire à PI2 « je veux, je veux ». PI2 donne la flûte aux enfants et ils commencent à jouer aussi. (Notes de terrain, CasaB)

Cette manière d'être adulte parmi les enfants est à souligner. Sa proposition d'activité part du principe que les enfants sont là pour « l'expérience », même si cela peut « se détourner ». Selon lui, c'est à lui en tant qu'adulte d'accompagner le faire des enfants. La vignette suivante souligne davantage cette posture d'adulte, étant donné que *Taita* fait face au « détournement » de l'activité par P (2.9) qui vient juste « profiter de la liberté des objets », comme souligné par PI1, mais qui « ne participe pas vraiment, non ? » dit PI2 lors de l'entretien :

Plusieurs enfants sont maintenant en train de taper avec leurs mains sur les tambours, pendant que *Taita* organise les bâtons et se met à jouer. S (3.2) prend la flûte qu'a *Taita* dans son sac et part jouer avec. *Taita* reste accroupi et essaye plusieurs bâtons sur le tambour et les différents bruits

qu'ils font. PPEA dit aux enfants « venez voir comment se joue le tambour ». D (3.2) prend le deuxième tambour et part jouer ailleurs. Il le tourne, joue avec ses mains et se promène partout dans la salle avec le tambour. Il essaye de jouer avec ses mains, avec d'autres jouets. (Notes de terrain, CasaB)



Photo 32 : Photos prises lors de l'activité décrite dans les vignettes.

Les instruments sont donnés aux enfants, ils en jouent et les échangent comme ils veulent ; il n'y a que 5 flûtes et 1 tambour et ils sont plus de 15 enfants (photo 32). PPEA est par terre en train de tisser avec deux enfants, PI1 est debout dans un coin de la salle en train de tisser aussi avec trois enfants, PI3 accompagne la marche à B (1.3) à l'aide d'un foulard. Pendant ce temps-là nous trouvons R (3) et P (2.9) qui partagent une flûte. P joue sur la flûte que R tient dans ses mains. (Photo 33) Puis R tire la flûte et P aussi tire de son côté, R lui dit « non, moi » et la prend dans ses mains. P fait un geste de désaccord avec ses mains et R approche la flûte de sa bouche et souffle, mais le bruit est à peine audible. Il la lève vers le visage de P, puis vers le bas, mais le bruit est très bas. Donc il tourne la flûte en direction de la bouche de P (photo 34), mais juste avant de l'approcher il la fait tourner et pose la partie inférieure de la flûte dans la bouche de P, qui souffle, mais il n'y a pas de bruit et donc elle fait du bruit avec sa bouche. Puis P tourne l'instrument et souffle fort et le bruit se produit. R reprend la flûte et la positionne dans sa bouche correctement et le bruit est un petit peu plus fort. (Notes de terrain, CasaB)

Certes, l'enfant P ne « participe » stricto sensu à l'activité, mais comment décider que son action, qui pourrait être catégorisée comme « périphérique » du fait d'aller en contre sens de l'espace où l'activité proposée, est vraiment en contresens, ou de la non-participation ? Certes, l'enfant vient, prend l'objet sans demander à l'adulte, et part en courant pour continuer son action un peu plus loin ; mais en quoi cela pourrait-il être considérée comme non-participation ou « détournement » de l'activité ? Et ces questions sont les produits des actions de *Taita*, qui semble ne pas être affecté

par « la perte de contrôle des enfants » ou par le fait de ne pas « contenir les matériaux », comme défini par les professionnelles lors du visionnage de la vidéo. Mais c'est dans la confrontation des manières d'agir qu'ils construisent leur faire, comme il est montré dans la *charla* entre *Taita* et une PPE au moment de l'entretien :

Taita: como le decía en nuestra comunidad no se educa simplemente, ósea, como nos educan en la escuela: una hora de religión, una hora de... a nosotros nos educan es revuelto, combinadito. A cada momento... acá en la ciudad existe la hora del almuerzo, allá no...

PPE: pues nosotros hacemos así... pero sumercé vio como los niños se ponen a hacer otras cosas con el material... es difícil que se queden en la actividad

Taita: Entonces acá es difícil, pues uno no puede enseñar como a nosotros nos enseñaron nuestros mayores... allá lo que uno ve haciendo a la mamá o al papá, los hijos empiezan a hacerlo. Por ejemplo, uno no puede prohibirse...

PPE: pero es diferente en la casa que en la escuela...

Taita: es diferente pero como le dijera... al fin el niño estaba haciendo lo mismo que yo y eso era la actividad

PPE: pero lo hace ahí solito...

Taita: sí, pero por ejemplo mi hermana empieza a pelar las papas, y las niñas, las hijas, sin que uno tenga que venir a decirle venga colabore, ellas solitas vienen cogen su cuchillito y empiezan a ayudarle a hacer, a lavar ollas, ellas se cuadran en todo... si necesidad de que uno les diga, simplemente poner cuidado. Lo que uno hace al hijo, ya ellos aprenden. Así es la educación nuestra propia. Enseñarle a trabajar a los niños desde pequeñitos, allá no es delito. Es delito no enseñarles.

(Notes de terrain, CasaB) (Annexe 3, *Charla* 9)



Photo 33-34 : Photos prises lors de l'activité décrite dans les vignettes.

Pour *Taita* l'éducation va au-delà de la scolarisation, elle est « mélangée, imprégnée » (*revuelto, combiandito, a cada momento*). Selon lui, l'apprentissage se fait « à tout moment » : un enfant regarde les plus grands faire, et il fait de lui-même. *Taita* explique aux PI que même si l'enfant n'a pas fait l'activité avec *Taita*, il a joué et cela veut dire qu'il a « fait l'activité ». Ils développent davantage son

discours en expliquant comment ses pratiques s'apprennent, sans besoin de demander aux enfants, mais par le fait de participer à une même communauté, soit l'idée de l'apprentissage de la vie quotidienne théorisée par Brougère (2009, 2011, 2016 ; Brougère & Ulmann, 2009), inspirée de l'idée de « communauté des pratiques » développées par Wenger (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Ainsi, les enfants qui ne participent pas directement à l'activité accompagnée par la PI, peuvent participer dans la périphérie (en jouant avec les matériaux à côté), une participation observatrice (pour les enfants qui ne font pas l'activité, mais restent aux alentours pour observer l'activité) ou bien dans la non-participation à l'activité (en faisant autre chose). Gilles Brougère définit ces participations comme de l'éducation diffuse, dans le sens où elles « proposent plutôt des espaces d'interaction entre enfants et avec des objets qui relèveraient non seulement du jeu, mais de l'exploration, en grande partie guidée, mais pas exclusivement, ou guidée indirectement à travers les objets, leur disposition, des interactions avec les enfants. » (Brougère, 2016) Nous verrons dans le chapitre suivant comment justement ces « possibilités » de l'activité permettent une déclinaison des actions.

Il était important de souligner, dans l'analyse des activités, que les « moments morts » comme les moments des activités « propres » partent d'une idée qui suppose une idée de vivre ensemble différente, dans la diversité. Il semblerait intéressant de proposer une pédagogie « propre » aux CPI où les adultes comme les enfants ont quelque chose à faire, dire et surtout à apprendre par l'expérience. Les « moments morts » sont en réalité des moments d'expériences accompagnés par les professionnelles autrement, c'est-à-dire qu'il y a une disponibilité par le suivi et l'accompagnement des professionnelles, mais il semblerait qu'elles ne cherchent pas à compter, à nommer les apprentissages, juste à les repérer, comme nous le verrons par la suite. Cette éducation propre aux CPI reviendrait justement à une éducation qui maintient l'objectif de « renforcer le développement des enfants », sauf qu'elle semble ne pas le faire de manière intentionnelle, comme il est proposé dans le « curriculum de la vie » (nom familial du curriculum *indígena*) : « L'éducation initiale a comme objectif de potentialiser de manière intentionnelle le développement de l'enfant. » (Molina & Diaz, 2011,40)

Une pédagogie de la *recreación*

Il est possible ainsi de parler d'une pédagogie de la *recreación*, entendue comme des moments d'expériences libres qui se construisent en faisant, sans contrainte, sans attente particulière, et il est prudent d'ajouter, sans enjeux déterminés. Selon Trilla & Puig (1996), cette pédagogie suppose le respect de l'autonomie et du libre agir, et place ces moments dans une triangulation entre *recreación*, apprentissage et expérience, individuelle ou collective. En peu de mots, « les enfants ont le droit de ne rien faire », car cet « ennuyement » « stimule une envie d'apprendre du quotidien. » (Presidencia

de la República, 2015, 177) Ce qui pose la question de cette pédagogie, en dehors des CPI, c'est leur caractère rapidement devenu une stratégie pédagogique, comme suggéré dans le texte de la politique, mais qui, dans le quotidien des CPI paraît prendre différentes formes : à CasaA, des longs moments à « ne rien faire » ; à CasaB, une envie pour organiser, donner forme à *la recreación*; et à CasaC, une *recreación* présente, mais accompagnée d'autres choses : la musique constante, ou bien la télévision allumée, comme s'il s'agissait de trouver un juste milieu entre activité proposée et libre agir. Est-il possible de parler d'une pédagogie de *la recreación* qui se soucie des lieux et des affordances, mais non pas de la manière dont les enfants vont s'en saisir, de par les objets ou bien de par l'organisation, la stratégie ?

Selon la loi 1804 de 2016, il importe de proposer aux enfants une « offre d'expériences stimulantes (*retadoras*) pour leur développement » (Presidencia de la República, 2015, 63), comme le jeu, la littérature, l'art et l'exploration, c'est-à-dire des activités piliers de la petite enfance. Comment ne pas définir ces « moments morts » ou autres comme des expériences *retadoras* ? Ne sont-ils des expériences « riches » qui permettent aux enfants, à partir de leurs capacités et curiosité, de se développer ? Mais comment définir l'idée de proposer : peut-elle se traduire par le fait que les enfants sont en charge de l'activité, ou s'agit-il plutôt de s'assurer que l'espace est en soi un lieu de possibilité d'expériences ?

Un sujet qui renvoie à nouveau au rôle de pédagogue, d'éducatrice, des professionnelles *indígenas* : en étant des observatrices participantes qui accompagnent par les paroles et les gestes les actions des enfants, ne sont-elles pas des professionnelles de la petite enfance ? Certes, aux yeux de l'institution, du script institutionnel, il semblerait qu'il y ait un manque de « planification », d'organisation. Comment penser une posture professionnelle PI « propre » ?

Chapitre 3

Dans une pédagogie des « *experiencias vivenciales* » ou pédagogie *sentipensante*

Le but de ce chapitre est de construire les bases de compréhension des manières de faire des CPI comme une proposition pédagogique des communautés *indígena*, à l'image de celles proposées à Pistoia, Reggio Emilia ou bien par Maria Montessori à son époque. Est-il possible de penser, à partir des observations sur le terrain, à une pédagogie *indígena*, qui part du principe du dialogue, de l'enfant acteur, et de l'affordance pour permettre une épistémologie dialogique à la base de l'éducation des jeunes enfants ?

Une des notions clés du curriculum *indígena* est celle des « *experiencias vivenciales* », ici traduite par « les expériences de vie ». Elles supposent « des expériences qui permettent aux enfants de reconnaître leur place dans le monde, de s'appuyer sur leur compréhension et de générer de nouvelles connaissances et réalisations qui les amènent à interagir avec le monde, par la compréhension, la créativité et l'action transformatrice. » (Diaz Baron, 2011, 40) Cela implique une compréhension des savoirs propres à transmettre et une réflexion sur les manières de le faire chez les *indígenas*. Cette pédagogie suppose une création des ambiances qui permettront aux enfants de se construire, dans les dialogues des savoirs différents, par l'action et la compréhension de leur propre expérience. C'est ce qu'Escobar appelle le *sentipensante*, qui implique « l'art de vivre basé sur la pensée avec le cœur et l'esprit. Le sentimentalisme a été popularisé plus tard par l'écrivain uruguayen Eduardo Galeano comme la capacité qu'ont les classes populaires d'agir sans séparer l'esprit et le corps, la raison et l'émotion. » (Escobar, 2016, 14)

Le curriculum *indígena* définit les enfants comme ceux qui « grandissent lentement avec la pensée, élément qu'ils portent dans leur corps dès la naissance et qu'ils développent dans leurs connaissances au fil du temps et de leur croissance permanente. » (Diaz Baron, 2011, 30) Cette perspective fait penser à la notion de « *Sentipensante* » mobilisée depuis longtemps par les épistémologies des Suds, qui peut être définie dans les propos de Fals Borda comme une notion empruntée aux paysans *momposinos* (côte Atlantique), « pour désigner cette personne qui combine dans tout ce qu'elle fait, la raison et la passion, le corps et le cœur » (Rafael Bassi, cité dans Borda & Moncayo, 2009, vi). Selon ses propres mots :

« Un pêcheur qui m'accompagnait a eu l'idée. Il a dit : « Écoutez, nous croyons, nous agissons avec notre cœur, mais nous utilisons aussi notre tête. Et quand on combine les deux choses, c'est comme ça qu'on est *sentipensante* ». Un concept si simple, si beau, si beau que Galeano l'utilise dans ses livres. » (Fals Borda, 2007)

Cette notion est devenue centrale pour les écrivains de la région, car elle représente une posture de la relation au monde et avec les autres, au point que la méthodologie de Fals Borda est considérée comme une sociologie *sentipensante* (Borda & Moncayo, 2009). Escobar place l'idée de *sentipensante* au cœur des épistémologies des Suds, dans le sens où cette posture permet de vivre dans un *pluriverso*, « constitué par une multiplicité de mondes mutuellement interconnectés et co-construits, mais divers. » (Escobar, 2016)

Des observations à l'analyse : des expériences *vivenciales* pour la chercheuse

Ces expériences de vie dépendent aussi d'une constante réflexion de la part de l'équipe pédagogique, comme il a été signalé auparavant. Dans les observations, il est difficile de retrouver des moments précis qui pourraient être définis par les acteurs comme des « expériences de vie », étant donné que la question n'a pas été traitée avec les professionnelles ou les enfants. Néanmoins, dans l'analyse des données entre les observations des enfants et les propos des entretiens, il est possible pour la chercheuse de montrer ce que pourraient être des expériences de vie à travers deux exemples, le premier à CasaA, lors de temps morts, et le deuxième à CasaC lors du temps de télé.

Du temps mort à l'expérience vivencial

À CasaA, le temps après le petit déjeuner est destiné à une activité organisée par la PPE, sauf que cela n'arrive que de temps en temps. Selon PPE1 « c'est très difficile de leur faire comprendre [aux PI] que pendant ce temps il faut faire quelque chose pour les enfants. » (Entretien PPE, CasaA) Une des scènes des montages vidéo visionnés avec les professionnelles *indígenas* et PPE, est un « moment mort ». Il a été inclus dans la vidéo des professionnelles, sans autre réflexion que celle permise par la temporalité du terrain. Mais il a fait ressortir autre chose de ces moments, quelque chose d'implicite pour les PI qui suivent les actions des enfants. Ici, nous reprenons le moment de jeu entre I et D dans les tiroirs de la *maloca* :

I (2.10) et D (2.10) jouent avec les boules en plastique, les jetant l'une sur l'autre. Chacune a maintenant deux balles qui se frappent l'une l'autre. I marche vers la *maloca*, et se tient devant les tiroirs, et en regardant vers l'intérieur propose quelque chose à D en langue *indígena*. D la suit des yeux (photo 35). Il trouve une autre possibilité à son jeu : il lance les balles vers l'intérieur, à ce moment D se penche vers le bas et regarde ce qui se passe (photo 36). Lorsqu'ils ne voient pas la balle, D lance également une balle vers l'intérieur qui sort à nouveau. I se lève et tourne rapidement son regard vers l'endroit où sont les adultes, mais il n'y a pas de réponse. (Notes de terrain, CasaA)



Photo 35-36 : Photos prises lors de l'activité décrite dans les vignettes.

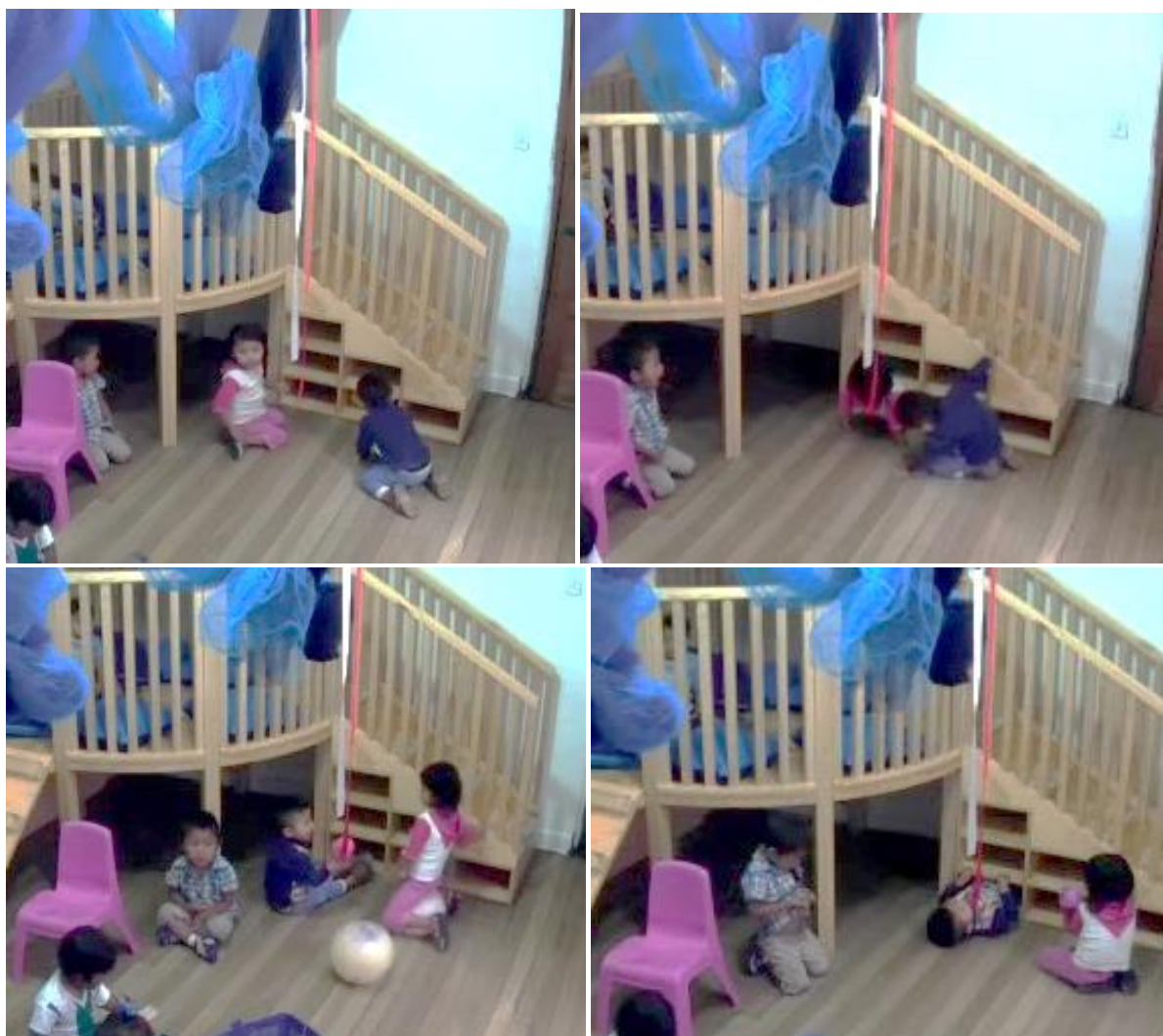


Photo 37-40 : Photos prises lors de l'activité décrite dans l'activité suivie à CasaA.

Pendant ce temps, D continue de lancer son autre balle à l'intérieur, mais cette fois elle ne sort pas. Ils commencent à voir ce qui se passe ensemble, où sont les balles. Ils se déplacent d'un côté à l'autre en regardant à l'intérieur des tiroirs. Soudain, D tourne son regard vers les professionnelles comme s'il cherchait une réponse (photo 37), mais il n'obtient pas de réponse non plus. Ils commencent à chercher les balles dans les autres tiroirs, au-dessus de la *maloca*. D monte les escaliers à la recherche des balles, mais ne les voit pas puis redescend. Ils regardent les autres enfants et disent quelque chose en langue *indígena*, il semble qu'on leur demandera s'ils savent où se trouvent les balles. Ils s'assoient de nouveau sur le sol devant les trous où ils mettent les balles, et regardent et discutent. On voit que I accompagne ses paroles avec ses pieds : elle étire ses jambes et les contracte avec ses pieds ensemble et D la regarde, puis regarde le trou. À ce moment-là, I regarde les professionnelles et I dirige ses jambes vers le trou, presque tout son corps entre dans le trou et nous voyons qu'elle utilise ses bras pour faire un mouvement et puis tire lentement son corps. D suit l'action avec ses yeux, quand I sort ses jambes on voit entre ses pieds une balle. Il la prend avec ses mains et la jette à sa gauche sous le *maloca* (photo 38). I répète l'action dans le même trou, cette fois un peu plus loin et discute avec D, en montrant les autres trous. Il sort son corps et cette fois pas de balle. Assise, elle regarde de nouveau à l'intérieur du trou à la recherche de la balle. Et il s'éloigne, c'est maintenant D qui regarde vers l'intérieur et met ses bras en cherchant la balle. I va chercher la balle qu'ils ont sauvée, et D se retourne et entre dans le trou à l'aide du mobilier. Pendant ce temps, I revient avec la balle sauvée, et la place dans le trou supérieur, mais la balle sort immédiatement, comme si elle rebondissait et tombe au sol.

Soudain, on voit D sortir lentement du trou, I s'approche et D lui donne une autre balle sauvée (photo 39). D essaie de nouveau dans le même trou et tire une autre balle. I pour sa part va au stock de matériel et apporte deux grosses boules (photo 40) et dit à D « Grande ». D lui montre l'autre balle qu'il a sauvée et ils continuent d'essayer de toutes les sortir, I s'assoie sur l'une des balles. (Notes de terrain, CasaA)

En dépit de sa longueur, ce moment a été ajouté dans la vidéo montrée aux PI et choisi pour cet écrit pour deux raisons. La première, il est l'exemple d'une action qui est faite par les enfants, qui représente un « temps mort », de « laisser passer le temps » ; et deuxièmement parce que lors de l'entretien avec les professionnelles, elles suggéraient une idée de « suivi pédagogique » pour les PI. Même si pour PPE1 ce moment montre « que les enfants s'ennuient et qu'ils ont cherché à faire quelque chose, car rien n'est proposé », pour PI1 et PI2 il y avait autre chose. Elles ont regardé cette partie du montage plusieurs fois, et discutaient entre elles. Elles demandaient de revenir sur les images ; finalement, et suite à la question de la chercheuse, PI1 a expliqué qu'elles voulaient regarder à nouveau car « nous n'avons pas l'habitude de les voir comme cela » et plus tard elle a ajouté que c'était intéressant de pouvoir « revoir pour confirmer ». Finalement PI2 a expliqué que « I et D jouent beaucoup ensemble. Ils jouent et ils cherchent à comprendre, on les voit. Là c'est les balles et les tiroirs, mais il y a eu autre chose... », PI1 complète « là on voit qu'ils sortent finalement les balles, avant on les trouvait au moment du nettoyage, mais là tu as vu, c'est eux qui les récupèrent. » (Entretien PI, CasaA)

Ces deux retours permettent de parler d'une « expérience de vie » dans le sens où les professionnelles remarquent une action qui est récurrente, qui change avec le temps, et qui aboutit à quelque chose. Certes, sur le moment de l'action il semblerait que les professionnelles « ne font

rien », ou bien que les enfants sont en train de « s'ennuyer ». Néanmoins, cette observation ponctuelle s'intègre dans une histoire plus longue dans la durée qui est faite par les professionnelles, et qui a permis aux enfants de vivre l'expérience. Si le suivi n'est pas consigné dans un cahier ou bien ne revient pas à une « documentation pédagogique », comme c'est le cas à Pistoia en Italie ou aux Forskolan Suédois, l'idée de penser l'action des enfants dans la durée et un processus est très présente dans les paroles des PI. Il est même possible de discuter cette idée avec la manière de se raconter qui sont différentes, dans le sens où les pratiques professionnelles des PI sont davantage dans l'oralité que dans le registre écrit.

Suite aux visionnages des observations de ces « moments morts », nous avons retrouvé dans les vidéos des autres jours « ces changements » remarqués, suivis par les professionnelles, mais autrement. En effet, ce jeu entre D et J était une activité récurrente, depuis le début des observations, mais elle était en quelque sorte différente chaque jour, comme les PI nous l'ont expliqué.

Il est indispensable de se demander s'il serait possible de reconnaître ce moment, parmi d'autres, comme apprentissage du point de vue d'une sorte de pédagogie dans *la recreación* propre à CasaA. Il y a une action réalisée par les enfants, un suivi effectué par les professionnelles *indígenas*, même si l'action n'est pas consignée, répertoriée comme ce pourrait être le cas pour les autres professionnelles, mais il y a une conscience d'un changement, d'un avancement dans l'exploration des enfants. Ces reconnaissances des contributions de temps morts, dans les suivis des professionnelles, pourraient-elles être considérées comme des expériences *vivenciales*, et donc des situations d'apprentissage ?

Une activité à multiple déclinaisons

Cette approche des activités des enfants a également été observée à CasaB lorsque les autres membres de la communauté sont venus en visite. Dans ce deuxième exemple, l'activité a été présentée aux enfants, et c'était à eux de continuer l'expérience par eux-mêmes. Cela signifie que personne n'a pas montré aux enfants où et comment faire l'activité, mais qu'elle était là, accessible à tous.



Photo 41-42 : Photos prises lors de l'activité décrite dans les vignettes suivantes à CasaB.

Taita CasaB est présent aujourd'hui auprès des enfants pour passer du temps avec eux. Sa proposition est de jouer à la cosecha (collecte) avec eux. PI2 répartit les canoës, les mochilas (sac de culture tissée) et les pâles en osier aux enfants que s'approchent. PI4 et PI2 sont en train d'organiser l'espace pour le jeu de collecte. *Taita* est placé parmi les enfants, qui expérimentent avec les objets. Une des enfants s'approche de *Taita* et lui demande « ça » (en signalant les graines), et il répond « oui, je vais vous les donner. On va mettre des petits grains là, oui ? » *Taita* répare un des pâles qui a été abîmé, en expliquant à l'enfant qu'il faut faire attention car c'est « tissé, c'est délicat, c'est pour ramasser les graines, tu vois ? ». En attendant les petites graines, il sort un trompo (une toupie en bois) de sa mochila, et le lance au milieu de la salle « pour que les enfants le voient danser ». Une fois lancée, les enfants font un cercle autour et *Taita* se tourne vers PI1 et lui dit « Whaou, comment ils restent tous tranquilles à regarder (rires) ». Il le lance plusieurs fois dans des endroits différents de la salle, en expliquant aux enfants qu'il a besoin d'espace pour danser « solito » (seul). Après il dit « bon, allez, on va chercher les graines, hein ? ». PI1 va chercher des graines dans le meuble et les donne au *Taita*. Ils prennent les graines, en se mettant à genoux, au niveau des enfants, leur expliquent « ces « canastos » (paniers) sont pour les graines. Ce sont des sacs « culturels » de notre culture. On doit pouvoir les repartir entre tous. » PI4 qui porte un enfant sur son dos, rappelle aux enfants que les graines ne sont pas pour les mettre dans la bouche, mais dans les « canastos » et dans les « canoës ». Dans les deux cas, elle utilise les mots dans sa langue. (Notes de terrain, CasaB)

Cette activité continue tout le matin, elle s'adapte différemment selon les enfants :

Taita continue à lancer la toupie dans un coin de la salle, pour deux enfants qui « sont captivés par sa danse » selon lui. En même temps qu'il répond aux questions des enfants qui vont et viennent avec des graines dans leurs mains. PI4 continue à porter un enfant sur son dos et en même temps tient avec un tissu un bébé qui apprend à marcher le long de salle. PI2 est par terre avec un groupe de filles qui sont en train de distribuer les graines entre elles, selon le remplissage des sacs. Dans l'autre coin, un groupe d'enfants est en train de remplir le sac et puis de le vider à nouveau par terre en échangeant des graines entre eux. Juste à côté, PI1 est aussi par terre avec deux filles sur ses genoux, en train de leur montrer le tissage des sacs de culture. Plus loin, deux filles sont en train de tirer leurs canoës le long de la salle, en ramassant des graines de temps en temps. Une d'entre elle dit « viens, la rivière est par là maintenant ». PPEA et assis de l'autre côté et regarde de loin avec M (2) l'activité des autres. (Notes de terrain, CasaB)



Photo 43-44 : Photos prises lors de l'activité décrite dans les vignettes suivantes à CasaB.

Un regard rapide porté sur cette activité pourrait y voir un manque d'organisation ou de professionnalisme. Or, si on regarde dans le détail, les enfants comme les adultes sont impliqués dans leurs actions, mais chacun a la possibilité de suivre sa pensée. Il est possible d'affirmer qu'ils construisent leurs savoirs en réfléchissant en même temps, portant leurs actions là où l'espace leur permet, en s'appuyant sur les pairs et les adultes présents si besoin. Ce qui reviendrait à la notion de *sentipensante* d'Escobar, c'est-à-dire d'un agir qui est en même temps dans la réflexion de l'acte et dans les émotions. Wallon parle de « l'intelligence des situations » pour souligner le continuum entre pensée et agir, en lien avec les émotions. « Basé sur le réel, il accepte toute sa diversité, toutes ses contradictions, convaincu qu'elles doivent être résolues et qu'elles sont même des éléments d'explication, car le réel est ce qu'il est, malgré ou plus précisément à cause d'elles. » (Wallon cité dans Galvão, 1995, 21) Nous gardons juste l'idée de Wallon, développé par Galvaos, d'une intelligence basée dans le « matérialisme dialectique » où les actions passent par la réflexion et les dialogues pour donner du sens.

Un autre exemple, à CasaB lors de la première journée d'observation, est l'activité « journaux » qui dure un peu plus d'une heure :

PI1 se dirige vers le placard des matériaux et sort un tas de journaux. Sans consigne ou autre commentaire, les enfants commencent à s'asseoir par terre. Une fois les journaux mis par terre, ils s'approchent pour en piocher une feuille. PI1 distribue aussi des feuilles aux enfants qui sont plus loin. On voit les enfants commencer à ouvrir les pages, les regarder, les retourner, les plier à nouveau. D'autres enfants mettent le journal par terre et se mettent sur leur ventre pour regarder le papier. Il y a quelques enfants qui se mettent debout pour aller jouer avec le papier soit en tapant les murs, ou juste en le lui donnant à un autre enfant. Ceux qui sembleraient être dans une activité de lecture, passent un temps assis par terre à le faire : passer les pages, les retourner, les regarder, etc. On voit J (2.11) fermer sa feuille, se lever et s'approcher d'un sac bleu en plastique qu'avait placé PI1. J commence à déchirer son journal en gros morceaux, puis en plus petits. D'autres enfants s'approchent pour faire la même chose. Une fois qu'ils ont fini de déchirer, ils mettent les bouts de papier dans le sac bleu et partent faire d'autre chose. (Notes de terrain, CasaB)

Tout semble se dérouler selon un scénario inconnu de la chercheuse : les enfants savaient ce que voulaient dire les journaux, ainsi que le sac bleu. La seule consigne entendue était « on fait les journaux » que PI1 a expliqué à E (2.8) qui arrivait dans la salle. Lors de l'échange avec les professionnelles, l'activité était explicitée : « cette activité on la fait depuis un moment maintenant (rires) ; en fait, un jour j'avais mon journal avec moi et je me suis mise à le lire, et peu à peu les enfants sont venus me demander des feuilles et je les ai données, et puis on a vu que cela fonctionnait... ça finit par faire le bazar avec les petits bouts (rires), mais maintenant on sait... » (Notes de terrain, CasaB). Lors de l'entretien PI1 a expliqué à nouveau comment cela s'est passé :

PI1: Yo traje puros periódicos viejos y los deje que hagan... le juro que yo no hice nada más, en serio (risas)

PPEA: Pues si es verdad que cuando usted trajo todos esos periódicos, no entendíamos nada...pero ahí en el video se ve lo mas de lindo, ¿no?

PI1: Si se ve lindo...

PPE: Ya luego trajimos una caneca, una bolsa porque eso hacía mucho desorden... (Risas) Pero es verdad que hay en el video se ve bien como una actividad... ¿Lo podemos ver otra vez? PI1 esto toca anotarlo para que podamos hacer la actividad con otros niños... (Notes de Terrain, CasaB) (Annexe 3, *Charla* 10)

Il est clair dans les propos de la PPE qu'il y a déjà un intérêt éducatif ou pédagogique pour l'activité. Nous lisons les propos de PI1 qui explique justement comment l'activité est devenue un moment formel, et quelques lignes plus tard, les propos de PPE « il faudra la noter, la répertorier » pour lui donner ce statut d'activité organisée, à visée éducative.

Nous retrouvons aussi cette idée de construire la pratique en faisant dans le cas de CasaC, lors de l'adaptation de leurs propres pratiques aux pratiques de l'établissement d'accueil. Par exemple, le moment de la télé est un moment central de la journée où les enfants et les professionnelles sont réunis devant la télé pour voir des films ou parfois danser. Lors des observations, ce moment est aussi un moment de « dialogue » pour les professionnelles, car PI1 a décidé « d'ajouter des vidéos de notre musique à la liste, avec l'aide de mes collègues » (Entretien PI1, CasaC). Ainsi un moment qui appartient à l'établissement d'accueil est devenu un moment pour montrer aussi des pratiques propres au CPI comme la danse :

Les enfants sont devant la télé pour regarder des vidéos de chansons pour enfants. Parfois ils dansent, parfois ils chantent. On voit PI1 et PPE1 discuter au fond de la salle. PPE1 prend la télécommande et met une vidéo en demandant aux enfants de se mettre debout « on va danser ». Elle reproduit la chanson du monstre de la lagune, très répandue dans les modes d'accueil à l'époque, et les enfants en compagnie des professionnelles dansent en suivant les pas montrés par PPE1. Deux chansons plus tard, PI1 prend la parole et demande aux enfants de former des cercles pour danser « notre musique », elle s'adresse aux enfants de la CPI dans sa langue pour expliquer quelque chose, et puis elle reproduit des vidéos de musique de CasaC. Elle va chercher des seaux en plastique et des jouets, qu'elle place au milieu du cercle. PPE1 de son côté, suit les instructions

de PI1, et pose son regard sur elle. PI1 commence à expliquer ses mouvements, en espagnol et dans sa langue, et PPE1 répète du côté des enfants qui dansent à côté d'elle, avec un ton de voix plus haut. Les enfants et PI1 dansent, vers la gauche, vers la droite. Au bout de deux chansons, à un moment donné, PI1 explique l'importance du feu au milieu, et ce que les chansons nous disent de la vie. Les enfants s'approchent du feu et elle dit « ce n'est pas du vrai feu, mais dans nos traditions la danse se fait autour du feu, pour le dialogue avec nous et avec tout ce qui nous entoure ». PPE1 demandent aux enfants ce qu'ils voudraient écouter maintenant, et elle change la chanson. (Notes de terrain, CasaC)

Cette vignette montre une manière de faire en pédagogie, qui respecte et reconnaît les pratiques des autres professionnelles, mais qui, en ajoutant des chansons et des vidéos de leurs musiques, en proposant des moments de danse reconnaît en même temps leurs propres pratiques. Ce qui est intéressant dans la manière de faire entre professionnelles c'est la distribution des places. PI réalise la danse devant et avec les enfants pendant que PPE1 traduit les mouvements des PI1 aux enfants par des paroles pour « guider les actions des enfants. » (Entretien PPE, CasaC)

Ces vignettes servent à montrer comment l'agir des enfants est encouragé comme il vient, c'est-à-dire que leur agir n'est pas organisé *a priori*, mais se développe dans les explorations, accompagné de loin ou de près, mais sans l'intervention. Le curriculum *indígena* apporte des lumières sur ce faire *indígena*, en reconnaissant les enfants comme acteurs de leur vie :

Leurs connaissances servent à résoudre les problèmes pratiques de la vie ; ce sont des êtres actifs et des êtres de leur propre connaissance, appliquant les quatre formes de connaissance (imagination, exploration, réverbération et action), avec l'aide de la famille et de la communauté. (Diaz Baron, 2011, 30)

Étant donné le caractère relationnel des identités culturelles des enfants et des adultes présents dans les CPI, l'éducation doit « construire des ponts de communication et de rapprochement entre les entités sociales, et ne pas isoler ou exclure les gens, surtout dans l'enfance. » (Diaz Baron, 2011) Ainsi, elle reconnaît les enfants comme des acteurs de leur apprentissage de la vie en collectivité, comme le montre cette partie de la thèse. Dans le chapitre suivant, il s'agit de penser le rôle et la place des professionnelles comme une invitation de la part des CPI à une réflexion constante, ainsi nous le propose Loris Malaguzzi (1994), sur les conceptions des enfants, et les pratiques au quotidien dans la prime éducation : pourquoi cet espace, pourquoi cette professionnelle, pourquoi ces activités, pourquoi ce matériel ; mais aussi comment éduquer, quel est le sens de nos pratiques, quel est le rôle et la place de l'adulte et pourquoi ?

Chapitre 4

Éduquer c'est faire du politique et vice-versa

« La démocratie est ici entendue comme *empowerment* et possibilité de partager, choisir et conjuguer des structures sociales et éducatives différentes. (...) Un des grands défis que doivent affronter les projets pédagogiques d'éducation initiale *indígena* à Bogota, c'est la gestion de la rencontre et des interactions entre diversité et cultures qu'habite la ville. (...) l'enseignement de ce qui est propre et ce qui est autre, mais de manière critique ». (Diaz Baron, 2011)

« Tout cela est une grande forêt. À l'intérieur de la forêt se trouve l'enfant. La forêt est belle, fascinante, verte et pleine d'espoir ; il n'y a pas de chemins. Même si ce n'est pas facile, nous devons faire nos propres chemins, en tant qu'enseignants, enfants et familles, dans la forêt. Parfois, nous nous retrouvons ensemble dans la forêt, parfois nous nous perdons, parfois nous nous saluons de loin à travers la forêt ; mais c'est la vie en commun dans cette forêt qui est importante. Et cette cohabitation n'est pas facile. » (Malaguzzi, 1994)

Michel Vandebroek écrit dans son livre publié en 2005 qu'il est impossible pour un enfant « d'échapper à l'apprentissage de la vie avec les autres », « il est utopique de croire et de maintenir qu'éduquer un enfant équivaut à le préparer à vivre dans un monde tranquille et uniforme, dans un pays qui disposerait d'une seule langue, d'un seul peuple et d'une seule culture. » Pour cet auteur, « les enfants qui auront appris à vivre dans le respect de la diversité et des différences seront mieux armés. Il en sera de même pour ceux qui auront eu l'opportunité de se forger une solide image d'eux-mêmes. » (2005, 3) La réflexion sur l'éducation de la prime enfance est avant tout une réflexion sur la diversité. Il est possible d'affirmer, en suivant Douglas, que cette éducation suppose une adhésion à un ensemble des conventions, et une cognition qui permet de saisir le vécu. Autrement dit, elle doit être considérée avant tout comme une éducation à la collectivité, au vivre ensemble, car selon Vandebroek, « les différences des individus et des groupes apparaissent d'abord dans les centre d'accueil », un lieu de « transition, socialisation » pour « appréhender la société ». Mais comment le faire ? Comment se construit l'enfance dans les modes d'accueil des jeunes enfants ? Comment les professionnelles donnent-ils forme à l'enfance par des actions dites quotidiennes qui créent et renforcent des conceptions de l'enfant, de l'adulte ?

Ces deux missions, éducative et sociale, doivent être accomplies par les établissements d'accueil des jeunes enfants. Et cela veut dire que les enfants et leurs familles, comme les professionnelles accueillantes, vont entrer dans une constante négociation des conventions qui leur permettront de se sentir adhérents d'un système, d'un style de pensée, comme dirait Mary Douglas.

En revenant sur les modes d'accueil, accueillir cette diversité mérite une réflexion sur comment l'accueillir, car comme Vandebroek (2005) le souligne, il ne suffit pas d'être ensemble. Ainsi il est proposé au lecteur de finir cette thèse par une réflexion sur la relation entre le politique et l'éducation, en prenant comme point de départ la phrase du CRIC (*Consejo Regional Indígena del*

Cauca), titre de cette partie, « éduquer c'est faire du politique et vice-versa ». Le politique est ici entendu dans le sens de Cefaï et Rancière, comme le vivre ensemble.

Cette réflexion se propose de faire « l'épistémologie du quotidien », c'est-à-dire de réfléchir sur la relation action/réflexion, sur l'idée de *sentipensante* d'Escobar comme base de l'éducation et de l'agir quotidien. En d'autres termes, il s'agit de montrer comment dans les CPI existe une conscience de l'importance d'agir et penser, comment l'idée de *sentipensante* des épistémologies des Suds est propre à l'agir des professionnelles et des *Taitas* des CPI.

Ce dernier chapitre de la thèse est surtout une invitation à penser nos expériences de vie avec les jeunes enfants, ces possibilités de discours, de relations, d'interactions, à la lumière des expériences de vie des CPI à Bogota. Nous interrogeons les lieux que ces modes d'accueil représentent dans un champ d'offre de la petite enfance à Bogota, mais aussi dans ce qu'elles représentent pour l'institution modes d'accueil, ainsi que pour l'institution des communautés *indígenas*, ce vivre ensemble et ces relations entre adulte/enfant qu'elles instituent.

À Bogota, les CPI répondent à deux questions de politique de la ville : l'éducation des jeunes enfants et le respect des coutumes propres aux minorités. Rancière apporte le concept d'« impératif catégorique » comme ce qui « agit toujours de manière à mettre en même temps de la proximité et de la distance. Cela veut dire apprendre sans cesse à mesurer et à estimer, à recréer à chaque instant ce proche et ce distant qui définissent les intervalles de la communauté égalitaire » (Rancière, 1998, 200). Dit autrement, le niveau de participation et les manières de participer sont dépendants des catégories comme l'âge par exemple. Pouvons-nous parler du politique dans les CPI ? Pouvons-nous dire que les communautés *indígenas*, étant donné leur histoire des luttes pour les droits et pour la concrétisation de leurs droits, ont davantage d'ouverture à une éducation au politique, et à la participation des droits, et donc à une construction de citoyenneté qui s'apprend dans la pratique depuis le plus jeune âge ?

Pédagogie relationnelle : la place de l'adulte

Cette analyse part d'un cadre théorique des épistémologies des Suds, ou la possibilité de construire le savoir à partir d'un autre angle, ou bien de valoriser la myriade des discours possibles sur le vivre ensemble des deux catégories de population divisées et comprises jusqu'à présent comme distinctes : enfants et adultes. Nous prétendons montrer comment les discours recueillis lors du terrain permettent de parler de cette classification, de penser ce qu'elle institue dans ces espaces d'accueil des jeunes enfants, comme une possibilité du vivre ensemble, du politique. Ici, le but est de comprendre l'apport pédagogique des CPI à un accueil de la diversité, produit d'une politique, d'un vivre ensemble, qui est observée et discutée avec les acteurs.

Accompagner l'enfant, accompagner le groupe

Une question revient constamment lors des observations : qui est à l'initiative des actions ? La reconnaissance de la différence est aussi observable dans l'action entre adultes et enfants au sein des CPI, étant donné que les actions des enfants sont reconnues et soutenues par les adultes, notamment dans leur rythme individuel. Par exemple, à CasaC, lorsque PI1 descend au parc avec les enfants, elle accompagne l'enfant qui vient à sa rencontre, soit pour lui demander quelque chose, soit pour lui montrer quelque chose au parc. Encore plus intéressant, les enfants peuvent retourner seuls à la salle, tandis que PI2 est restée au parc jusqu'à ce que le dernier enfant en parte :

Je me trouve à accompagner un groupe d'enfants qui ont décidé de rentrer à la salle. PI2 qui les accompagne au parc est toujours au parc avec deux enfants qui jouent encore. Je me suis trouvée seule avec plus de 10 enfants à monter la rampe en courant, et PI2 accompagnait les enfants qui lui montraient des choses dans la terre au parc. (Notes de terrain, CasaC)

Même si mes notes de terrain portent en soi une critique de l'agir de la professionnelle, une catégorie de professionnelle, mes analyses essaient de comprendre une manière de faire professionnelle autrement. Dans l'instant de l'observation, comprendre la manière d'accompagner l'enfant, en individuel, dans ce dont il a envie et non pas juste pour surveiller le groupe d'enfants ne semblait pas évident, étant donné que cela questionnait mes propres conventions. Néanmoins, c'est dans le partage avec les PI que je comprends d'autres manières de faire : « il faut les accompagner dans ce qui leur plaisent... ils sont davantage à l'écoute et attentifs si cela les motive, je crois. Nous, c'est comme ça que l'on fait... » (Entretien PI, CasaC) Ce qui rejoint les propos d'un parent qui explique que pour lui le plus important c'est de suivre l'enfant, « de lui laisser faire les choses qu'il aime, et comme cela il est sage, ça l'intéresse. C'est comme cela que nous l'éduquons ». (Entretiens Parents CasaC)

Dans un autre exemple, à CasaC, PI1 est de temps en temps laissée seule avec le groupe d'enfants (28 enfants en moyenne) :

PI1 est seule dans la salle avec les enfants. On voit différentes activités en cours, pour la plupart à l'initiative des enfants : il y a un jeu de voitures, des enfants qui font des pirouettes par terre, d'autres enfants qui jouent avec les peluches dans un matelas, ou bien un jeu de chaises. Pendant les actions, PI1 est assise avec les enfants sur le matelas car elle aide deux enfants à mettre leur bébé poupée dans le dos. À un moment donné, elle s'adresse dans un ton très ferme pour rappeler aux enfants qui jouent avec les chaises de faire attention : « ce jeu devient dangereux. Je vous demande d'arrêter. Vous pouvez jouer avec les chaises, mais vous ne montez pas sur la colonne de chaises, c'est dangereux ! » (Notes de terrain, CasaC)

Une des choses à remarquer était l'air détendu qu'avait la salle et PI1 pendant ce temps-là, même si les activités paraissaient « partir dans tous les sens », comme dit par PPE2 en arrivant à la salle. Le rôle de PI2 semble d'être « à disposition si besoin » : elle est allée voir les deux enfants qui voulaient porter les poupées dans les dos, à leur demande ; elle est aussi venue descendre des voitures pour un enfant qui voulait en prendre. À la fin de la vignette, elle assume une posture davantage cadrante par le ton ferme de sa voix, en rappelant le danger qu'il peut y avoir si les enfants sont en hauteur sur une colonne de chaises en plastique empilées. Quand les enfants entendent ses propos, ils descendent des chaises et elle continue à parler à une autre enfant qui lui montre une peluche.

Néanmoins au cours des observations nous retrouvons plusieurs vignettes qui reviendront au même agir de la PI : elle est avec l'enfant qui la sollicite, au-delà d'une gestion de groupe. Ce qui ne veut pas dire qu'elle « ne fait pas son travail comme il faut », comme le souligne une autre professionnelle en regardant les vidéos. C'est plutôt une approche différente de la relation professionnelle/enfant où l'individualité est prise en compte. D'ailleurs cette manière d'accompagner des PI est fortement valorisée par les parents : « J'aime le travail des *profes*... la manière qu'elles ont d'être auprès/attentives des enfants, c'est très joli... » (Entretien Parents CasaC) Un autre papa souligne le fait d'être toujours attentifs, mais fermes quand il s'agit d'une question de sécurité pour les enfants : « lorsqu'ils m'obéissaient, je leur parlais avec tendresse et amour, mais lorsqu'ils ne m'obéissaient pas, j'attirais leur attention d'une voix ferme, « ça ne se fait pas ! »... Tout comme nous avons été éduqués... ici nous attirons leur attention et c'est tout. » (Entretien Parents, CasaC)

Dans les observations comme dans le curriculum, se retrouve l'idée que les enfants construisent des connaissances dans leur faire en compagnie des autres, adultes et enfants. Comme explicité par *Taita Nacimbo*, la présence des adultes est une source de connaissances : « nous sommes là pour partager avec eux nos savoirs, pour parler de nos expériences, pour les accompagner dans les trouvailles ; et les CPI doivent permettre à l'enfant de se rencontrer. » (Entretien *Taita Nacimbo*)

Le corps de la professionnelle

Cette manière de se mettre en relation, nous la trouvons aussi à CasaB, par exemple dans la posture des adultes quand elles sont auprès des enfants :

PA est en train de faire une activité de coloriage et de dessin avec les enfants. Elle est allongée par terre sur son ventre, comme les enfants qui font l'activité avec elle. Elle explique l'activité en même temps que les enfants la font. C'est intéressant de voir qu'elle explique en suivant ce que l'enfant fait :

PA : regarde MJ (2.8 ans) colle d'abord les ficelles et puis elle met la colle dessus... oui je vois que toi (en s'adressant à F) tu as mis d'abord la colle et puis les ficelles. Et les deux marchent non ?

PA : on va en faire quoi de ces cercles en ficelles ?

MJ : un chapeau et F : la ferme (en même temps)

PA : (en regardant MJ) : c'est une bonne idée, tu pourras faire un chapeau... Il va falloir plus de ficelles alors... (En s'adressant à F) tu veux que je coupe des animaux et tu fais la ferme ? »

L'activité continue ensuite dans le dialogue entre les différents enfants qui font l'activité et qui ont choisi de faire un chapeau ou bien une ferme et ceux qui sont juste en train de se promener par la salle en tenant des ficelles dans leurs mains. (Notes de terrain, CasaB)

Dans cette vignette, nous retrouvons ce faire avec les enfants dans le moment, dans le dialogue avec eux. De même que PI2 à CasaC, PA ici se met à la hauteur des enfants, dans le sens où elle se met à travailler dans la même position que les enfants : allongée par terre sur le ventre. À CasaB, l'usage du corps des professionnelles est constant pour réaliser les activités. Dans la vignette qui suit, PI1 participe à une activité sur les chevaux :

PI1 est debout à regarder une activité sur les chevaux qui est faite avec PPEA. Les enfants jouent d'abord à marcher à quatre pattes et à essayer de faire les bruits des chevaux, PPEA se met aussi à quatre pattes et émet les sons des chevaux, les enfants suivent. À un moment donné Q (3.3) s'approche de PPEA et lui dit « je suis un *jinete* » et essaye de monter sur son dos. PPEA l'aide à monter et lui dit, « maintenant tu es au galop, tu fais attention au cheval ». D'autres enfants essayent de faire la même chose entre eux, tous ne réussissent pas. Finalement PPEA se lève et c'est PI1 qui continue à parler des chevaux aux enfants. E (2.8) dit « en bataille », et il se met à simuler une bataille de chevaux. PI2 se met à quatre pattes pour jouer avec eux, et E vient s'approcher d'elle et lui dit « on fait la bataille ». PI2 continue à jouer, et finalement plusieurs enfants viennent essayer de monter sur elle, elle dit « mais ces chevaux sont tous furieux ! Ah ils sont tous furieux ! » Elle finit par terre avec plusieurs enfants sur elle. Au bout d'un moment les enfants descendent, et PI2 dit « bon ! Je ne veux plus être cheval » et elle se met debout. Les enfants continuent à jouer aux chevaux par terre à quatre pattes. (Notes de terrain, CasaB)

Cette posture des professionnelles est récurrente à CasaB. À plusieurs reprises les corps des PI font partie de l'activité, mais aussi il semblerait y avoir moins de distinction entre les postures physiques des adultes et des enfants. Cette manière d'être professionnelle avec son corps propose, nous semble-t-il, une pédagogie qui est dans la relation avec l'autre, dans le partage de l'expérience même avec les corps. Certes, nous pourrions aussi dire que cela revient à une posture familiale chez les adultes, du fait de ne pas avoir une formation dans le domaine de la petite enfance, sauf que PA est diplômée en pédagogie et PI2 prépare son diplôme de pédagogue. Pour nous, l'hypothèse de prôner une éducation qui se fait dans le quotidien, où penser et sentir avec les autres, semble aussi apporter des pistes de réflexion pour les pratiques des professionnelles et des adultes en général.

Des différences professionnelles aux hybridations des pratiques

Le fait que CasaC existe sur le territoire d'autrui, ou comme *Taita* l'a expliqué, ils sont *arrinconados* (coincés) à l'intérieur d'un établissement conventionnel, donne l'apparence de professionnelles qui suivent le script, attendant que les autres professionnelles agissent pour pouvoir copier leurs actions. Néanmoins, l'observation en détail permet de voir que leurs actions peuvent être aussi une manière de montrer que les deux sont possibles. Souvent à CasaC, il n'est ainsi pas question d'imposer, ou de faire comme, mais plutôt d'une coexistence des pratiques.

D'ailleurs, dans cet établissement, il est intéressant de voir les actions périphériques des adultes et des enfants vis-à-vis des routines quotidiennes, qui créent parfois des moments d'échange des pratiques entre les professionnelles. Ces échanges de pratiques entre professionnelles soulignent comment de petites actions périphériques des adultes *indígenas* peuvent être intégrées par les autres professionnelles. Du portage des bébés à l'aide des tissus de la communauté de CasaC, pour permettre au plus jeune de dormir pendant les activités des grands, à la valeur de la participation ou de l'autonomie des enfants à l'heure du déjeuner, les pratiques des professionnelles *indígenas* étaient valorisées et, pour partie, appropriées par les professionnelles non *indígenas* :

À chaque déjeuner, les enfants de CasaC prennent leurs assiettes et les remettent sur les tables de service et descendent de la table quand ils ont fini. Les enfants du centre conventionnel sont assis à table par une des professionnelles et attendent qu'elles leur apportent le déjeuner, le jus et qu'elles débarrassent leurs assiettes à la fin. Pendant les observations, nous avons entendu K (2.7) demander très fort à l'une des professionnelles de venir chercher son assiette et de lui apporter le jus. Après quelques minutes à courir d'une table à l'autre pour aider les enfants à manger, nous avons entendu la réponse de PPE2 à K : « Je pense que vous êtes assez grands maintenant pour apporter votre assiette et prendre votre jus, comme le font nos amis. » (Notes de terrain, CasaC)

Le cas de CasaC, où la coprésence des enfants et des adultes *indígenas* et non *indígenas* est davantage marquante, montre une vivre ensemble qui est en constante négociation des « différences » :

C'est le moment de la télé et PI2 va chercher quelque chose dans son matériel et va s'asseoir à côté de la fenêtre. Il y a des enfants qui sont assis près d'elle. Elle sort des fils et un tissage qu'elle est en train de faire et se met à le faire. D (2.9) s'approche pour lui tenir les fils de son tissage et lui parler. PI2 laisse D prendre les fils et parler avec elle. Puis D s'assoit en tenant un peu du fil du tissage dans ses mains et fait des gestes, comme si elle tissait aussi. R (2.4) assis à côté, regarde ce qu'elle fait et lui demande « tu fais quoi ? ». F lui répond « tissage » et elle regarde PI2. D et R regardent PI2 tisser, et D pose souvent des questions à PI2 dans sa langue, et essaie de répéter à R en espagnol. PI2 commence à poser des questions à R sur le tissage. Finalement R se met debout et s'approche de PI2 pour toucher le tissage. Une fois R avec les tissages, d'autres enfants s'approchent pour poser des questions à PI2. (Notes de terrain, CasaC)

Et cette manière de reconnaître les pratiques des autres est, dans le cas de CasaC, aussi à l'initiative des autres professionnelles, dans un dialogue :

PI1 enlève le tissu qu'elle porte sur ses épaules et prend A (1.1) elle lui passe le tissu sur les épaules et puis la place sur son dos. A l'aide des bouts de tissu, elle passe par-dessous les fesses d'A puis les attaches devant elle à la hauteur de ses épaules. PPE1 regarde de loin. Une fois que PI1 porte l'enfant, elle lui demande :

PPE: ¿y usted le coge las manos para saber dónde lo está poniendo?

PI1: Sí, yo veo atrás... pero con ella, por ejemplo...

PPE: con ella no puede, ¿es eso? ¿Es más pesada?

PI1: si ya no puedo... y asiento el peso en la espalda

PPE: ¿ah, pero usted no se los pone adelante?, ¿solo en la espalda?

PI1: sí... mire le muestro otra vez (y PI, baja al niño y vuelve a ponerlo en su espalda con la tela para mostrarle a PPE)

PPE: ah ya veo, usted ve primero con la mano, pero ya con el niño en la espalda... a mí me parece práctico eso, usted sigue haciendo cosas y al mismo tiempo tiene al niño cargado (risas)

PI1 : Si (risas). (Notes de terrain, CasaC) (Annexe 3, *Charla* 11)

Dans cet échange, PPE est intéressée par la manière dont PI1 porte les enfants dans son dos à l'aide des tissus de sa communauté. PI lui explique ses gestes, pour qu'elle puisse comprendre et le refaire. À CasaC, l'interaction est souvent dans une démarche de reconnaissance des deux manières de faire, comme souligné par la PI1 lors des entretiens : « Pour toutes les activités pédagogiques que nous faisons, nous devons tenir compte de l'approche interculturelle, de l'approche différentielle en raison de la même vision et mission de la CPI, de la raison d'être de la CPI. » (Entretien PI et PPE, CasaC). Lors de l'entretien avec les PPE et les PI, nous remarquons leur manière de dialoguer, de permettre à chacun d'apporter son point de vue, qui semble être quelque chose que les PPE ont appris « d'être avec les PI » (Entretien PPE, CasaC) :

PPE: Una cosa que funcionó mucho para trabajar en enfoque intercultural, fue cuando empezamos a trabajar de acuerdo al cronograma de los de casas de pensamiento, ¿cierto profe?

PI1: hmm

PPE: porque ellos decían digamos, este mes vamos a hacer tejido, este mes vamos a trabajar danza...

Chercheuse: ah ya como que ellos proponían una actividad macro

PPE: una actividad macro para todas las casas y entonces de ese modo, pues empezábamos a mirar, bueno para los CasaC que ¿cómo es el tejido?, que... que es esto... que digamos en un comienzo fue algo que nosotras como maestras vimos y manifestamos... trabajamos tejido pero obviamente nosotras no podíamos dar el, dar el mismo sentido que le dan los CasaC, nosotras nos quedábamos sin ir más allá de actividad pedagógica, si y lo que a el desarrollo del niño aportaba, pero como en la casa de pensamiento, pues nosotras no teníamos el conocimiento tradicional ese que tienen ellos que le puede dar el verdadero sentido tradicional como tal... se perdía un poco. Ya cuando llega PI1, y PI2 se aplicó más... entonces esas actividades son vistas desde un punto de vista... más amplio, de pronto uno... pero sí, todas las actividades deben tener el enfoque intercultural, que es de pronto no ver los CasaC de un lado y los otros al otro, no... Es más articulado... Por ejemplo, para nosotros la familia es mamá, papá y los niños para los CasaC es más amplio... Y entonces lograr que los niños identifiquen esas dos posturas y se identifiquen con la que... con la que va de acuerdo a

su identidad... Entonces ha sido eso... El territorio, por ejemplo, también vimos el territorio CasaC, entonces vimos el territorio CasaC, como la montaña, las lagunas, todo el origen que le dan los CasaC, el origen del agua, toda parte mística que tienen los CasaC, y vimos también el territorio acá en Bogotá, por ejemplo. La ambientación se hizo pensando en el territorio visto desde las dos miradas...

Chercheuse: si...

PPE: Eso ha sido digamos un trabajo que se ha ido... se ha ido articulando y que yo creo que... se ha ido viendo... digamos, que se ha ido viendo más firme, de pronto estos últimos días un poco más

Chercheuse: ajan

PI1: y creo que también ahí es bonito, porque cuando trabajamos así, pues ahí hemos visto los saberes propios de cada niño, y vemos también que hay cosas que no cambian... pues de pronto hay a veces nombres que cambian, pero pues en realidad nosotros le damos mucha importancia a la siembra, pues somos agricultores los CasaC... somos de la ciudad también... cómo se van integrando... por ejemplo, los niños aquí vienen y aquí dicen ah si mi abuelita siembra esas plantas, y son las aromáticas... Y entonces nos dábamos cuenta que, aunque son diferentes cosas, pues a veces se comparten las mismas cosas, pues con diferente información... pero pues ahí está, pues diferente, hay diferencias claro... pero... se ahí se comparte... (Notes de terrain, CasaC) (Annexe 3, Charla 12)

Dans leurs échanges, nous voyons un dialogue qui se construit entre les deux postures professionnelles. PPE explique ce que veut dire « l'approche interculturelle » dans leurs pratiques : une sorte d'adaptation du planning des activités aux activités des CPI pour permettre de « travailler » sur les mêmes choses. Selon elle, la différence est que pour les PPE cela reste dans une activité pédagogique, « elles n'ont pas le côté traditionnel qu'apportent les PI », par exemple dans l'apprentissage du tissage. C'est justement ce faire « articulé », travaillé avec « les deux regards » qui leur permet de travailler en interculturel : les PPE apportent leurs savoirs, locaux ou « pédagogique » de par leur formation ; et les PI apportent leurs savoirs, locaux ou bien traditionnels, *indígena*. PI souligne à la fin de l'échange comment l'approche interculturelle dont elles parlent permet aussi aux enfants de se reconnaître, étant donné qu'ils sont « de la montagne, mais aussi de la ville ». Ainsi, le fait de travailler ensemble, par imposition, les a amenées à réfléchir au vivre ensemble, à la compréhension de l'autre. Cela signifie, pour les professionnelles, être prêtes à remettre en question leurs convictions pour comprendre celles des autres, dans le dialogue et non pas dans le jugement ou la conviction d'une « bonne pratique ».

Lors de cet échange, une autre chose était intéressante : leurs croyances à un niveau d'institutionnalisation de l'autre chez les enfants qui n'est pas encore si « normalisant » :

CH: y ustedes le hacían como ver esto a los niños o cómo... ósea no es como decirlo, o si yo me equivoco... pero pues como ellos logran diferenciar, o logran ver... pues si las diferencias... ósea como lo integran..... no sé si me hago entender...

PI1: lo que pasa es que los niños no tienen como... como ese prejuicio que tiene uno, si: ella es CasaC yo no soy CasaC. Ellos son más naturales... entonces la mirada de ellos es más amplia... entonces de pronto cuando empezamos a hablar de los CasaC, los CasaC se identifican. Si les

mostramos imágenes por ejemplo un video, ellos se identifican. Los no CasaC de pronto no se identifican, pero se vinculan... por ejemplo si decimos vamos a poner una danza, ya todos sabían que era una danza tradicional de los CasaC y todos participaban. Digamos que de pronto no lo... no lo hace uno con la intención de que los CasaC véanse reflejados acá y... no; si no que más bien que sea como... el compartir, el articularse, pues porque también los CasaC están en contexto de la ciudad y pues eso es también es una realidad de ellos, eso es también parte del cotidiano de ellos, aunque viven de pronto todos en un espacio concentrado todos los CasaC, y que de eso hace que no se pierdan tanto las costumbres, pero estas cosas no son ajenas al cotidiano de los CasaC... entonces no se les muestra esto es de los CasaC esto no es de los CasaC, sino que se les muestra general, y ellos se van apropiando, se van identificando, es algo muy natural, el proceso es natural... (Notes de terrain, CasaC) (Annexe 3, *Charla* 13)

Dans les premières lignes du dialogue, PI2 souligne que les enfants n'ont « pas encore ce préjugé » ; selon elle, « ils sont encore naturels », c'est-à-dire que leur regard est plus « ample ». Une manière de décrire justement une institutionnalisation qui est, peut-être, moins contraignante encore, « naturelle » pour reprendre ses termes. Quelques lignes après, nous lisons l'idée de s'identifier ou bien de faire le lien (*vincularse*), s'articuler, avec les idées qui sont travaillées ensemble. Dans son discours, cette notion d'un « vivre ensemble », de choses à « partager » se construit dans le quotidien et, pour les PI, les adultes ne disent aux enfants comment le saisir, mais c'est à eux de « s'articuler », s'approprier ou dans les termes de Douglas (2004) d'adhérer à l'institution. La *charla* continue, notamment sur la question du feedback négatif (Douglas, 1986, 1998, 1999), c'est-à-dire les questionnements qui vont naître chez les enfants par rapport aux discours, qui vont questionner l'institution et, ce faisant, la rendre plus stable :

PI1 : Ya de pronto cuando uno ve que hay un niño que de pronto no... no se identifique, o por ejemplo uno ve niños no CasaC que dicen bueno y yo porque no me pongo la indumentaria, y bueno ahí sí pues se hace una explicación o se hace un acercamiento diferente. Pero generalmente es muy natural eso se va dando... la actividad se desarrolla de manera natural, nosotros lo hacemos con todos los niños, participan todos, y ellos mismos van identificándose... por ejemplo hay niños no CasaC que se aprenden los nombres, y las letras de las canciones, y les gusta cantarlos y lo hacen. No lo ven como yo estoy cantando algo que no pertenezca a mí, sino que lo ven como... un compartir general

PI2: lo aprenden todo, están en la edad de aprenderlo todo. Pues para nosotros es más hablarles... uno no interviene... pues uno les dice les cuenta para que se vino al jardín... se le hace énfasis de porqué estamos acá... eso es otra parte del aprendizaje yo vengo a mi jardín a compartir, a cantar, a jugar a aprender...

PPE: lo que dice la profe es interesante, porque es verdad que ellos son más así...es como un trabajo más cotidiano... nosotros más bien... pues usted no es de actuar cuando pasa algo sino más bien como prevención..... como hace PI2 ella está todo el tiempo en la recomendación, todo el tiempo les dice a que vinimos al jardín, todo el día les recuerda a los niños... yo creo que con los niños es eso, a ellos toca recordarles constantemente las rutinas, de resaltar cuando hacen bien, muy bien, reforzar lo positivo... y yo me he dado cuenta que el trabajo es cotidiano... lo que dicen ellas es de.... es mas de estar como ellas todo el día recordando, recordando, al jardín vinimos a esto, vamos a compartir esto

PI1: y uno aprovecha cualquier cosa... entonces por ejemplo vamos a compartir este juguete, y es de uno decirles demostrando como es lo de compartir, lo de no pelear.... demostrarles cómo es eso... de pronto el hablar, el poder decir, hablar... (Notes de terrain, CasaC) (Annexe 3, *Charla* 14)

Cette *charla* est très riche en contenu car nous voyons que dans le dialogue, PPE comme PI essayent de donner du sens à ce qu'elles sont en train de faire dans cette « imposition » du vivre ensemble, dans cette construction d'un « partage commun ». PPE souligne les différentes manières de construire l'institution : d'un côté la parole toujours présente des PI pour rappeler aux enfants la raison de venir au CPI, en profitant de toute opportunité pour « rappeler » les règles de vie en collectivité. De l'autre côté, elles soulignent l'importance de la routine, du travail au quotidien pour instituer des pratiques du vivre ensemble et en diversité. Cela rejoint les propos de Douglas, en parlant des manières de changer et faire évoluer les institutions :

« Étant donné le caractère institutionnel de cette forme d'organisation, la seule façon pratique de résoudre ces problèmes est de développer d'autres pratiques et, peut-être même, de s'engager consciemment et cognitivement dans ces autres pratiques, qui servent à renforcer le contenu de l'institution enclavée d'origine. (...) Seul un changement d'institution peut aider. » (Douglas, 2004, 126)

Pour l'anthropologue, changer d'institution passe par une réflexivité du caractère social de notre cognition, c'est-à-dire « qu'afin de déterminer dans nos comportements des degrés de conformité, nous devons effectuer un décompte minutieux de toutes nos catégories et retracer comment le monde physique devient une projection de notre monde social. » (Douglas, 2004, 141) Pour les CPI, ce monde semble se fonder sur l'idée « d'apprentissage coopératif » que, dans la *charla*, PI2 définit comme des apprentissages entre pairs, les plus grands vont aider les plus jeunes et ainsi de suite :

PI2: pues con lo que dice, es que nosotros en la casa hacemos parte de lo que se puede llamar un aprendizaje cooperativo, ósea los más grandes ayudan a los más pequeños y si ya pudo hacerlo, pues uno motiva para que este que sabe pueda ayudar al otro niño... eso sería yo creo como la intervención que uno hace... por ejemplo si yo veo que hay uno que todavía no hace, o que está perezoso, entonces yo le digo al otro venga ayúdeme con este... y así, antes de intervenir, es más entre ellos, los más grandes ayudan a los más pequeños

PPE1: eso sí que es bien propio de los CasaC... nosotras que estábamos apenas conociendo los niños y la comunidad y sus costumbres vemos eso... usted los ve cuando van al parque cada grande se agarra de uno chiquito, sin que uno les diga

PI1: pues es que ellos tienen hermanitos, primos en la misma casa y pues los papás entonces así ellos se cuidan

PPE: si nosotros vimos que eso era muy común en los CasaC y pues en términos pedagógicos eso es muy positivo, porque ahí está el andamiaje y pues nosotras nos hemos pegado un poco de eso (risas). (Notes de terrain, CasaC) (Annexe 3, *Charla* 15)

Cette idée d'échafaudage (*andamiaje*) est reconnue par les professionnelles non-*indígenas* comme quelque chose de « propre » à CasaC. Cette notion pourrait se comprendre dans la théorie des apprentissages du quotidien travaillée par Gilles Brougère (2009, 21) : « en effet la vie quotidienne peut être considérée comme un vaste répertoire que je vais connaître et reconnaître, mais que je ne vais pas entièrement utiliser. (...) Dans le cadre du répertoire partagé au sein d'une société, je vais produire mon propre répertoire, et sans doute vais-je inventer certaines pratiques, qui pourront rester les miennes, ou être reprises, imitées et intégrées à d'autres répertoires. (...) Apprendre de la vie quotidienne, c'est constituer à travers les rencontres, les activités, les observations, les difficultés et les succès un répertoire de pratiques. » Ce qui nous permet de proposer une perspective à la suite de cette rédaction dans la conclusion.

REFLEXION FINALE

Une proposition théorique : l'ethnologie politique ou la politisation des CPI

« Il existe des centaines d'images différentes de l'enfant. Chacun d'entre vous a en soi une image de l'enfant qui vous oriente lorsque vous rentrez en lien avec un enfant. Cette théorie à l'intérieur de vous, vous pousse à vous comporter d'une certaine manière ; elle vous oriente lorsque vous parlez à l'enfant, l'écoutez, l'observez. Il vous est très difficile d'agir à l'encontre de cette image interne. Par exemple, si votre image est que les garçons et les filles sont très différents les uns des autres, vous vous comporterez différemment dans vos interactions avec chacun d'eux.

L'environnement que vous construisez autour de vous et des enfants reflète également cette image que vous avez de l'enfant. Il y a une différence entre l'environnement que vous pouvez construire à partir d'une image préconçue de l'enfant et l'environnement que vous pouvez construire à partir de l'enfant que vous voyez devant vous — la relation que vous établissez avec l'enfant, les jeux auxquels vous jouez. Un environnement qui se développe à partir de votre relation avec l'enfant est unique et fluide. La qualité et la quantité des relations entre vous, en tant qu'adultes et éducateurs, reflètent également l'image que vous avez de l'enfant. Les enfants sont très sensibles et peuvent voir et sentir très rapidement l'esprit de ce qui se passe chez les adultes dans leur monde. Ils comprennent si les adultes travaillent ensemble de manière véritablement collaborative ou s'ils sont séparés d'une manière ou d'une autre les uns des autres, vivant leur expérience comme si elle était privée avec peu d'interaction ».

(Malaguzzi, 1994)

Dans son livre *Barnets århundrade (Le siècle de l'enfant)*, publié en 1900, Ellen Key souligne l'importance de l'enfance comme futur de la société. Une phrase qui paraît aller de soi aujourd'hui et qui a marqué beaucoup les discours sur l'enfance en tant que politique sociale, de deux manières. D'un côté elle est l'argument pour mobiliser les ressources des États pour la petite enfance, car c'est un investissement pour l'avenir. Mais, de l'autre côté, il y a eu aussi l'idée du *well-becoming*, ce que Verhellen (2002) appelle « un moratoire social », car les enfants seront les citoyens du futur, mais ils ne le sont pas encore. Et nous retrouvons ainsi cette dichotomie du *being-becoming* que sont les enfants : des êtres certes, mais toujours en devenir, en transition (Uprichard, 2008).

Parler de l'enfance signifie parler de conceptions, d'images et d'implicites qui nous sont propres, que nous avons incorporés et que nous actons dans notre quotidien. Tout au long de ce texte, nous avons invité le lecteur à prendre du recul par rapport à la catégorie « enfance », et toute la polysémie que l'accompagne, à prendre conscience de son caractère situé, avec des facettes multiples et sa polyvalence. Plus encore, à se questionner sur sa propre subjectivité d'adulte, par rapport à celle des enfants, comme y invite Loris Malaguzzi.

Enfance : une réalité qui nous est si familière, mais qui tout d'un coup peut nous proposer un autre regard, une autre façon de la saisir. En 2014, lors d'un échange Erasmus à Stockholm, j'ai réalisé un stage d'observation dans un *Forskolan*, avec une classe multiâge qui accueillait 17 enfants

entre 18 mois et 5 ans révolus. Lors de ma troisième journée d'observation, les pédagogues ont décidé de se promener dans la forêt avec les enfants. Je suis venue avec eux pour continuer mes observations. Je garde deux souvenirs de cette journée : le froid d'un hiver suédois qui semble ne concerner que moi, car je n'étais pas préparée, ou bien habituée tout simplement au climat, et au fait de passer mon temps dehors dans le froid. Et en second lieu, cette expérience a eu un impact sur ma subjectivité et mon identité :

Ce jour-là, nous sommes arrivés dans une petite forêt de roches et arbres où je voyais exister devant moi des enfances qui m'étaient totalement étrangères, et *ajenas*. Je me voyais choquée, paralysée et incroyablement ; voir que mes représentations et mes images d'enfant si cher, si incorporé, si légitime fondaient devant mes yeux en voyant des enfants d'à peine deux ans qui marchaient certes, mais qui grimpaient, escaladaient, et se débrouillaient sans la moindre appréhension, dans un espace pour moi « interdit » aux enfants supposés « fragiles », « dépendants » et en besoin de protection. Ce jour-là, je me trouvais devant des enfants compétents, capables et autonomes qui s'approprièrent l'espace, auteurs de leurs actions, en étant une adulte fragile au froid, qui a peur des roches ; accompagnée par un autre adulte et par les enfants, de qui je dépendais pour avancer dans la forêt. Sans paroles, avec une identité qui m'était forcée, mais qui ne me correspondait pas. (Notes de terrain, Forskolan, Stockholm, 2014)

Dans cette vignette nous avons voulu partager cette expérience, à partir de la réflexivité qu'elle a supposée pendant et après le terrain, et qui continue à titiller une sorte de signal d'alarme, d'attention, une invitation à prendre du recul, à toujours questionner ce qu'est un enfant ici et maintenant, ce qu'il est pour lui, pour les autres personnes avec lesquelles il interagit. Encore davantage, quand un enfant grandit côte à côte, pouvoir l'observer faire, parler, et « s'affirmer », pour garder l'expression familière si utilisée en France. Comment comprendre sa subjectivité, comment arriver à écouter sa voix, parmi d'autres, en dehors/et avec des suppositions, des images et de nos représentations ?

Nos observations sont ancrées et situées dans des représentations sociales, nos institutions, que nous avons sur le monde et qui nous proposent un découpage de la réalité. Nous avons voulu jusqu'ici proposer un autre découpage de la réalité ordinaire et quotidienne des modes d'accueil des jeunes enfants *indígenas* à Bogota, en mobilisant un processus de politisation, dans le sens de penser le vivre ensemble qui a lieu dans le quotidien de trois CPI. C'est-à-dire que nous ne cherchons pas une réalité, mais plutôt, nous questionnons le besoin d'avoir une réalité unique. Comme nous le propose Rancière, politiser c'est essayer de faire un constant « rangement de comptes », et ainsi chercher une vérification d'une possibilité dans la réalité observée. À la place d'imposer un cadre de pensée sur une situation, la proposition a été de construire et comprendre le cadre qui est d'ores et déjà présent *in situ* : « nos pensées et nos gestes, les espaces et les rythmes de notre vie quotidienne ne peuvent être réformés de l'extérieur. Ils ne peuvent être façonnés que par un dialogue quotidien avec notre propre réalité, ce qui exige de nous le sentiment d'une véritable et

profonde responsabilité, suscitant une négociation continue et résolue. » (Dahlberg et al., 2012, 14) Et cela semble être le *modus operandi* de cette recherche auprès des trois CPI : essayer de comprendre les situations qui se sont présentées, dans le présent de cette réalité. Il s'agissait ainsi de comprendre cette dynamique dialogique qui est en place ; leur « faire » et, en même temps, de ce qu'ils font pour ajuster, pour comprendre, pour instituer. De cette dynamique dialogique découle cette thèse en trois moments de réflexion avec les données ; pour justement essayer de comprendre au-delà de l'institution qui est la mienne. Pour réfléchir à ce que mon faire en tant que chercheuse institue, nourrit, crée chez moi.

Tout au long de ces pages, il a été proposé au lecteur de comprendre le quotidien des enfants et adultes *indígenas* dans trois CPI à Bogota. Réfléchir et chercher comment chaque perspective de la réalité apportée, par les observations et les échanges avec les acteurs, existe et constitue un « vivre ensemble ». Ce vivre ensemble entendu comme du politique, qui « émerge comme tel chaque fois que des collectifs se forment, s'interrogent ou s'engagent autour d'enjeux où il y va d'un bien commun/public à atteindre ou d'un mal commun/public à écarter. » (Cefaï, 2010, 546) Ce vivre ensemble n'est pas défini en amont ; il est celui vers lequel nous nous « engageons » dans un processus de « politisation » dans les termes de Lagroye : « une requalification des activités sociales les plus diverses, requalification qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux enclins, pour de multiples raisons, à transgresser ou à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités. » (Lagroye, 2003, 362) Et cela, pour penser dans quelle mesure une notion de pédagogie était déjà présente dans la proposition de vivre ensemble des CPI, et ici il est juste question de la mettre en mots.

C'est une invitation faite par la thèse à prendre du recul pour voir les logiques qui font exister les CPI à Bogota. Non pas pour souligner l'évidence, mais plutôt pour comprendre leur conditions d'existence et comment elles sont arrivées à être formalisées dans les discours d'accueil de jeunes enfants à Bogota. Nous avons voulu rendre l'accueil des jeunes enfants à Bogota « politique » par le fait de mettre en question des catégories dites « allant-de-soi » comme enfance, adultes, professionnelle, etc. ; « cette constitution d'usages, de croyances et de mœurs, de manières de voir, de dire et de faire » (Cefaï, 2010, 547) que nous avons essayé de décrire dans le cas de la vie ordinaire, quotidienne des CPI. Cette myriade d'actions, de mots, de regards qui font « l'institution », pour reprendre à nouveau les termes de Douglas, des enfants et adultes dans les CPI à Bogota. Ainsi la proposition de cette thèse était de retrouver ce qui est du politique, dans le sens de Rancière (1998) de « vivre ensemble », dans l'organisation des journées où adultes et enfants interagissent et agissent selon un style de pensée qui est implicite, préconstruit, ou bien recréé dans les mêmes interactions.

Si l'on pouvait résumer en quelques lignes la réflexion construite tout au long de cette thèse, il est possible de comprendre l'éducation dans les CPI comme une autre pédagogie, une proposition d'une manière de penser l'éducation des jeunes enfants basée sur le dialogue (soit-il adulte-enfant, entre les adultes ou entre les enfants) qui suppose un espace qui est, en soi, source des apprentissages, et un enfant acteur (lui-même au centre de son éducation) avec l'accompagnement des autres. Nous l'avons appelée pédagogie dialogique, mais elle est aussi appelée une pédagogie de la réciprocité, c'est-à-dire « la reconnaissance et la prise de conscience, sans obligatoirement y adhérer, d'autres points de vue et d'autres convictions. » (Vandenbroeck, 2005, 92) Cela ne veut pas dire un traitement égal pour tous les enfants, mais plutôt une conscience de la pensée : comment et pourquoi un enfant est ainsi traité, comment et pourquoi mes pratiques sont-elles ainsi ? C'est cela la base de la pédagogie qui est proposée par les CPI, une pédagogie qui réfléchit sur ses propres marques et essaye de comprendre celle des autres, une pédagogie polyéthique.

Soulignées à travers l'éducation des communautés *indígenas* au sein des CPI à Bogota, les perspectives s'ouvrent aussi plus largement sur nos manières de penser l'éducation des jeunes enfants en général.

- Les objectifs des CPI sont complexes à comprendre, dans la mesure où ils sont censés composer entre des idées globales sur l'éducation de la petite enfance et des idées propres aux communautés et aux acteurs. Ce que montrent nos terrains, ce sont des compositions à chaque fois situées et contextualisées dans les pratiques de chaque CPI.
- Il est important de reconnaître la diversité qui se cache derrière la catégorie « *indígena* ». Comme nous l'avons vu dans les trois CPI, il n'y a pas une manière « propre » *indígena* généralisable, mais plutôt « des expériences » diverses d'éducation des jeunes enfants. Ceci nous invite à « élargir notre perception de ce qu'est une éducation *indígena* afin de prendre en considération le plus large spectre de ces expériences. » (Bellier & Hays, 2016, 13) Ces expériences sont source d'apprentissages, dans le sens où dans les pratiques, les enfants apprennent et saisissent le monde avec les autres.
- Il a été aussi question de souligner que la conception d'une idée d'éducation *indígena* ne convient pas à toutes les communautés. En effet, à ces complexités s'ajoutent le fait que : « les besoins des individus ou des communautés *indígena* varient selon une multitude de facteurs parmi lesquels figurent les aspects économiques, les dynamiques culturelles et linguistiques locales, les préférences des individus comme celles des communautés. » (Bellier & Hays, 2016, 12) C'est ce que montre, par exemple, le cas de Dorali et Juan, et d'autres enfants rencontrés dans les terrains, dont les parents ont choisi l'éducation initiale

de leurs enfants dans d'autres modes d'accueil que les CPI, pour s'assurer que les enfants apprennent à « nager dans les deux mondes ». Il faudra davantage réfléchir aux choix et aux notions en termes de valeur qui est attribuée par les communautés à une éducation *indígena* et à une éducation « conventionnelle ». D'ailleurs, la question d'une éducation *indígena* basée sur un modèle scolaire occidental est déjà en débat sous différentes latitudes (Bellier, 2016).

- Au niveau méthodologique, nous avons essayé de souligner l'importance de travailler en réflexivité constante avec les communautés, dans notre cas *indígenas*, mais qui peut s'élargir à la question des enfants ou des professionnelles, même si cette demande semble « un plaidoyer pour la réflexivité », notamment dans la recherche auprès des enfants. Or, comme souligné par Vandembroeck et Bie, « cette réflexivité semble être cruciale, car 'l'intérêt supérieur de l'enfant' est une question trop importante pour être dominée par des suppositions allant de soi ». (2006, 140)
- En dernier lieu, nous dirons que la réflexion sur l'éducation des jeunes enfants *indígenas* est avant tout une invitation à penser une éducation à la diversité et en diversité. En suivant les propos de Bellier et Hays, « l'éducation est affaire de culture, de spiritualité, de communauté, d'histoires, de chants, de croyances, et de valeurs. Elle est histoire de relations entre parents, aînés et enfants, entre personnes et environnement, elle a à voir avec la manière dont vit le peuple, tant les individus que les communautés qui le composent. » (Bellier & Hays, 2016, 21) Et cela est valable pour toute société, et pas seulement pour les communautés *indígenas*, car dans sa quête pour une pluralité des manières d'apprendre à vivre ensemble, l'éducation est un affaire politique et polyéthique.

Il est possible de conclure que la force et la place des CPI se trouvent dans les manières d'exister ensemble, ce qu'Escobar appelle le *pluriverso*, c'est-à-dire le fait de s'entraider et de partager leurs connaissances, d'une CPI à l'autre, d'une communauté à l'autre. Ou pour le dire dans les paroles des communautés CasaC :

« Il s'agit de faire tourner les multiples relations qui se présentent dans les univers de la connaissance pour répondre aux problèmes, pour pouvoir reconnaître ce qui est semblable ou similaire, ce qui met en évidence les différences, les transformations pour entrer dans l'évaluation de celles-ci et pour pouvoir être inclusif. Dans ce principe, il s'agit d'unir les mains des peuples du nord, du sud, de l'est et de l'ouest et de pouvoir écouter, comprendre et interpréter leurs voix de manière cohérente. » (Velasco, Calambas, Marleny & Trochez, 2011)

Cette réflexion s'inscrit dans une question bien plus large : comment gérer la diversité et l'équité dans nos sociétés modernes (Vandembroeck, 2004) ? Au lieu de réduire l'éducation et les soins des enfants à leur origine ethnique, ne faut-il pas repenser ce qu'un mode d'accueil interculturel, comme

CasaB, pourrait vouloir dire en termes du politique et des politiques ? Est-il possible de définir l'agir des professionnelles et des enfants dans les CPI comme des actes politiques ? Ce qui nous a conduit à définir le politique dans les CPI à Bogota, comme un vivre ensemble qui passerait par la possibilité des enfants et des adultes d'être avec leurs multiples appartenances dans un contexte donné. En ce sens, l'éducation des jeunes enfants serait comme une expérience d'appréhension de leur propre place. « Ces compréhensions se font dans nos participations dans l'articulation et circulation de discours » (Mac Naughton, 2005, 161), ou bien une subjectivité qui décrit ce que nous sommes et la compréhension de notre être dans le monde. Ainsi la participation active dès l'enfance à la construction d'une notion de collectivité, semblerait un exercice du politique de deux manières : le fait de reconnaître dans les 100 langages des enfants (Malaguzzi, 1993) une manière de participer ; et l'importance de la communication, dans la reconnaissance de la parole de l'autre, mais, aussi de la manière dont nous, les adultes, communiquons avec les enfants (explicitement, verbaliser, informer, etc.) :

« Les enfants comme les adultes ont besoin de se sentir actifs et importants — d'être récompensés par leurs propres efforts, leur propre intelligence, leur propre activité et leur énergie. Lorsqu'un enfant sent que ces choses sont appréciées, elles deviennent une source de force pour lui. Il ressent la joie de travailler avec des adultes qui apprécient son travail et c'est l'une des bases de l'apprentissage. » (Iannuccelli, Malaguzzi & Montanini, 1958)

Éduquer les enfants veut dire dialoguer, agir-penser, et dialoguer avec les autres pour construire ses repères. Mais comment un enfant se fait-il une image des groupes auxquels il appartient, demandait Vandembroeck dans son livre *Éduquer les enfants à la diversité* (2005). Cette question pourrait être étendue pour comprendre comment les enfants *indigènes* se font une image de leur appartenance *indigène*, et de la non appartenance *indigène* de leurs pairs ? Diaz Baron reconnaît les bases pour que les enfants apprennent à être parmi les autres, dans l'idée de *sentipensante*, d'un être en relation :

« pour son corps physique, ses capacités, le lien avec ses sentiments et ses émotions, ses besoins et ses impulsions, ses modes d'expression personnels ou ses façons de réagir aux rencontres sociales. L'idée qu'il se fait de lui-même, ainsi que des autres et de l'autre, émerge d'actions et de relations qui établissent des repères fondamentaux pour le reste de la vie. Mais ce processus n'est pas unilatéral de la part de l'enfant, ni n'obéit simplement à une capacité qu'il développe de manière innée et naturelle, mais s'acquiert par l'interaction avec d'autres êtres et éléments qui habitent son monde. La rencontre avec le corps social représenté par sa famille, les autres éducateurs et ses pairs, ainsi que l'appropriation des moyens fondamentaux auxquels il aura recours de manière répétée tout au long de son existence, permettront à l'enfant de se reconnaître comme une personne au milieu des personnes, des êtres vivants et des objets inanimés. » (Diaz Baron, 2011, 8)

Il est possible de dire que la pédagogie *indigène* propose des expériences éducatives qui sont en elles-mêmes différentes, non pas dans les objets ou les matériaux utilisés, mais dans la manière de se mettre en relation les uns les autres et avec l'environnement ; ce que nous appelons une poly-éthique. Une expérience qui donne de la valeur à éduquer à partir des savoirs propres, des adultes

comme des enfants, des *indígenas* comme des non *indígenas*, et à construire dans la coprésence de ce que chacun apporte. Une construction de soi qui part de la conscience de soi-même et de l'autre.

Cette recherche n'est que le début d'une réflexion qui pourrait s'étendre, dans la mesure où nos résultats sont limités aux cas particuliers de trois CPI à Bogota. Des recherches davantage approfondies nécessiteraient un angle de vue plus large, fondé sur d'autres CPI, comme celui de la communauté Muisca à Bosa ou celui de la communauté Misak à Engativa, afin d'étudier comment sont travaillées les relations entre les discours institutionnels de la ville et les discours de la petite enfance. L'impact des CPI sur les enfants, par rapport aux enfants ayant reçu une éducation conventionnelle, en première année d'école primaire, serait également une question intéressante pour une recherche davantage approfondie. Car comme l'affirme Ruiz (1994), le problème de ces politiques de discrimination positive se pose lorsqu'elles sont utilisées pour « préserver l'identité culturelle de certains groupes minoritaires », car elles ont tendance à les classer uniquement selon ce qui les distingue, par exemple l'appartenance ethnique dans notre cas.

BIBLIOGRAPHIE

- 6, P., & Richards, P. (2017). *Mary Douglas : Understanding social thought and conflict* (Berghahn). New York: Berghahn Books.
- AFS. (2018). Argumentaire du congrès. Consulté 29 octobre 2019, à l'adresse AFS-Aix-en-Provence 2019 website: <https://afs-socio.fr/congres/aix-en-provence-2019/>
- Alanen, L. (2009). Generational Order. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Éds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 159-174). New York: Palgrave Macmillan.
- Allegretti, G., Lombera, R., Huerta, V., Fricaudet, M., & Luévano, A. (2015). *El enfoque de derechos a través del Plan de Desarrollo DISTRICTAL Bogota Humana : Hacia una nueva construcción de lo público*. Bogota, Colombia: Comisión de Inclusión Social, Democracia Participativa y Derechos Humanos de CGLU, Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra y el Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento de la Ciudad de México.
- Alonso, A. M. (1994). The Politics of Space, Time and Substance : State Formation, Nationalism, and Ethnicity. *Annual Review of Anthropology*, 23(1), 379-405.
- Alvarado, S. V., & Suárez, M. C. (2009). Las transiciones escolares : Una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Amselle, J.-L. (2004). Métissage, branchement et triangulation des cultures. *Revue germanique internationale*, (21), 41-51.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera : The New Mestiza*. San Francisco, CA: Spinsters/Aunt Lute.
- Anzaldúa, G. (2000). Toward a mestiza rhetoric : Gloria Anzaldúa on composition, postcoloniality, and the spiritual : An interview with Andrea Lunsford (1996). *Interviews/ Entrevistas: Gloria E. Anzaldúa*, 251-280.
- Arango Ochoa, R., & Sanchez Gutiérrez, E. (1989). *Los pueblos indígenas de Colombia. Poblacion y territorio*. Bogota, Colombia: TM Editores y el Departamento Nacional de Planeación.
- Arendt, H. (1995). Comprensión y política. *De la historia a la acción*, 29-46.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Paris: Seuil.
- Ariès, P. (1982). The Discovery of Childhood. In C. Jenks (Éd.), *The Sociology of Childhood. Essential Readings* (p. 27-41). London: Batsford.
- Arista Zerga, A. (2010). La importancia de llamarse *indígena* : Manejo y uso político del término *indígena* en Lircay, Perú. *e-cadernos CES*, 7.
- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad : Perspectivas situadas. R. Unda, L. Mayer y D. Llanos Erazo (coords.), *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), Clacso, Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Aunis, É., Benet, J., Mège, A., & Prat, I. (2016). *Les territoires de l'autochtonie : Penser la transformation des rapports sociaux au prisme du « local »*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Barthe, Y., Blic, D. de, Heurtin, J.-P., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D., ... Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique : Mode d'emploi. *Politix*, N° 103(3), 175-204.
- Becker, H. S. (1967). Whose Side Are We On? *Social Problems*, 14(3), 239-247.

- Bekoff, M., & Byers, J. A. (Éds.). (1998). *Animal Play : Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bellier, I., & Hays, J. (2016). *Quelle Education pour les Peuples Autochtones*. Paris: L'Harmattan.
- Bellier, I. (2011). *De l'Indien aux peuples autochtones... A Propos de l'engagement du sociologue et de l'anthropologue en Amérique latine*.
- Bellier, I. (2012). Les peuples autochtones aux Nations unies : Un nouvel acteur dans la fabrique des normes internationales. *Critique internationale*, (1), 61-80.
- Bernstein, B. (2004). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bogota. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación Inicial*. Bogota: Alcaldía Mayor de Bogota, Secretaria de Educación de Bogota.
- Bogota. (2011). *La política de infancia y adolescencia en Bogota D.C. 2011-2021*. Bogota: Alcaldía Mayor de Bogota.
- Bogota. (2012). *Proyecto 735 : desarrollo integral de la primera infancia*. Bogota : Alcaldía Mayor de Bogota
- Bogota (2017). Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogota. Bogota : Secretaria Distrital de Integración Social.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences : Trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bonilla González, R., Torrado, M. C., Durán S, E., Barrios, M., Navarro, F., Quiroga, B., & Cano, G. (2004). *Situación actual y prospectiva de la niñez y la juventud en Colombia*. Bogota : Universidad Nacional de Colombia.
- Bonilla Maldonado, D. (2011). Indígenas urbanos y derechos culturales : Los límites del multiculturalismo liberal. *Revisita Direito GV*, 7(2), 569-604.
- Borda Carulla, S. (2015). *Protection de l'enfance et régulation sociale en Colombie : Ethnologie des foyers communautaires à Ciudad Bolívar (Bogota)*. Paris : EHESS.
- Borda, O. F., & Moncayo, V. M. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogota : Siglo del hombre et Clacso.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'Etat, cours au Collège de France 1989-1992*. Paris: Point-Seuil.
- Brito, O. (2015). Pour une Grounded Theory de l'école et de l'éducation ou la fin du monopole ethnographique. *Spécificités*, (7), 170-187.
- Brogère, G. (2009). Vie quotidienne et apprentissages. In G. Brogère & A.-L. Ulmann (Éds.), *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 21-31). Paris: Presses Universitaires de France.
- Brogère, G. (2011). Apprendre en participant. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Éds.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 116-124). Paris: Presses Universitaires de France.
- Brogère, G. (2014). Design et adresse à l'enfant : Une chambre protégée de la culture populaire. *Strena*, (7).
- Brogère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*, (49), 51-63.
- Brogère, G., & de La Ville, V.-I. (Éds.). (2011). « On ne joue pas avec la nourriture ! » *Enfance, divertissement, jeu et alimentation : Entre risques et plaisirs*. Paris: OCHA.

- Brougère, G., & Ulmann, A.-L. (Éds.). (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (2008). L'éducation, entrée dans la culture. *Paris: Retz*.
- Bunster, X. (1977). Talking pictures : Field method and visual mode. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 3(1), 278-293.
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory*, 16(1), 4-33.
- Burawoy, M. (2003). L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain. In Daniel Cefaï (Éd.), *L'enquête de terrain* (p. 425-464). Paris: La Découverte.
- Burman, E. (2012). Deconstructing Neoliberal Childhood : Towards a Feminist Antipsychological Approach. *Childhood*, 19(4), 423-438.
- Butler, J. (2011). *Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity*. New York, Etats-Unis : Routledge.
- Caldarola, V. J. (1985). Visual contexts : A photographic research method in anthropology. *Studies in Visual Communication*, 11(3), 33-53.
- Camargo, M., & Alarcón, C. (2007). La Calidad en la educación inicial : Un compromiso de ciudad. Bogota, Colombia: *Alcaldía Mayor de Bogota, Secretaría de Integración Social*.
- Canon B., D. (1995) Bogota, ciudad de todos ciudad de nadie en cuatro actos [Videocassete]. Santafe de Bogota : Caracol - TV Cine. Quevedo, J. (2012). *Jardines Infantiles Indígenas de Bogota. Un Relato de la Experiencia*. Facultad de Educación, Maestría en educación. Bogota : Universidad Pedagógica Nacional.
- Canclini, N. G. (1999). *La globalización imaginada* (Vol. 76). Barcelona : Paidós.
- Cannella, G S, & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization. Power, Education and Contemporary Practice*. New York, Etats-Unis: Routledge.
- Cannella, G S, & Viruru, R. (s. d.). *Childhood and postcolonization*. 46.
- Cannella, G S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education : Social Justice and Revolution. Rethinking Childhood, Volume 2*. New York : Peter Lang Publishing, Inc.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.
- Casey, E. S. (1993). *Getting back into place : Toward a renewed understanding of the place-world*. Bloomington : Indiana University Press.
- Casey, E. S. (2001). Between Geography and Philosophy : What Does It Mean to Be in the Place-World? *Annals of the Association of American Geographers*, 91(4), 683-693.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero : Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogota : Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Éds.). (2007). *El giro decolonial : Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo del Hombre Editores : Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC : Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- Cattaruzza, G. (s. d.). *Por una modernidad "Donde quepan muchos mundos"*.
- Cefaï, D. (dir. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris, France: Editions de l'EHÉSS.
- Cefaï, D. (Éd.). (2003). *L'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.

- Cefaï, D. (2016). L'enquête ethnographique comme écriture, l'écriture ethnographique comme enquête. In I. Melliti (Éd.), *La fabrique du sens. Écrire en sciences sociales* (p. 21). Paris: Riveneuve.
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar: Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogota : Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chantseva, V. (2017). Problèmes et paradoxes dans l'apprentissage des normes de politesse au quotidien. Le cas des transports en commun. In *Pratiques sociales et apprentissages*. Jun 2017, Saint-Denis, France. {hal-01651658}
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- CIPE. (2014). *Guía 50: Modalidades y condiciones de la calidad para la educación inicial*. Bogota : Comisión intersectorial de primera infancia, Presidencia de la Republica.
- Clark, A. (2016). Take a Walk : Following the Complexities of Young Children's Lives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 339-341.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis : Grounded Theory After the Postmodern Turn*. London: SAGE.
- Collier, J., & Collier, M. (1986). *Visual anthropology : Photography as a research method*. Albuquerque : Unuversity of New México Press.
- Colombia (2016). Ley 1804, Política de Estado para la Atención Integral de la Primera Infancia. Bogota: Ministerio de Educación.
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. (1993). Viena, Austria: Naciones Unidas.
- Contcepi. (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP*. Bogota: Contcepi.
- Correa, F. (2010). *La formación de la autonomía desde la infancia entre pueblos indígenas colombianos*. Bogota : Universidad Nacional de Colombia.
- Correa, F. (1989). Reseña : Los pueblos indígenas de Colombia (Población y territorio). *Boletín Museo del Oro*, 0(25), 133-135.
- Crenshaw, K. (1990). Mapping the margins : Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1279.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation (2e édition)*. Toulouse, France: Erès.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care : Postmodern Perspectives*. Psychology Press.
- Dalli, C., Miller, L., & Urban, M. (2012). Early childhood grows up : Towards a critical ecology of the profession. In *Early Childhood Grows Up* (p. 3-19). Springer.
- Dalli, C., & Urban, M. (2013). *Professionalism in Early Childhood Education and Care : International Perspectives*. London : Routledge.
- DANE. (1985). *XV Censo nacional de poblacion y IV de vivienda*. Bogota : Dane.
- DANE. (2007). *Colombia una nación multicultural : Su diversidad étnica*. 45. Bogota : Dane.
- De Saussure, F. (1989). *Cours de linguistique générale : Édition critique* (Vol. 1). Alblasserdam: Otto Harrassowitz Verlag.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur : La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Mexico : CLacso, Siglo XXI.

- del Castillo Daza, J. C. (2014). *Santafé de Bogota en el discurso de la ciudad ordenada*. Mexico : Universidad Nacional Autónoma de México.
- del Pilar Mejía, M. (2006). Monserrate, Guadalupe y La Peña : Vírgenes, naturaleza y ordenamiento urbano de Santafé, siglos XVII y XVIII. *Fronteras de la Historia*, (11), 241–291.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980a). *Mille plateaux*. Paris: Éditions de minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980b). *Mille plateaux : Capitalisme et schizophrénie*, 2. Paris, France: Minuit.
- Derecho del Bienestar Familiar [RESOLUCION_MINSALUDPS_3803_2016]. (s. d.). Consulté 3 août 2018, à l'adresse <https://www.icbf.gov.co/>
- Diaz-Baron, M. (2015). An approach to the upsurge of children, childhood and education in Colombian anthropology. *AnthropoChildren*, (5).
- DNP. (2017). ¿Qué es el Sisbén ? DDNP (Departamento Nacional de Planeacion) [Oficiel]. Bogota: DNP. Consulté 13 mars 2020, à l'adresse Sisben website: <https://www.sisben.gov.co>
- Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 11(62), 63-85.
- Doise, W., Deschamp, J. C., & Mugny, G. (1996). *Experimental Social Psychology*. New York : Pergamos.
- Douglas, M. (1982). *In the Active Voice*. London : RKP.
- Douglas, M. (1986). *How institutions think*. New York : Syracuse University Press.
- Douglas, M. (1992). *De la souillure. Essais sur les notions de pollution et de tabou*. Paris: La Découverte.
- Douglas, M.. (1998). *Estilos de pensar : Ensayos críticos sobre el buen gusto*. Mexico : Gedisa.
- Douglas, M. (1999). *Implicit meanings : Selected essays in anthropology*. London: Routledge, Psychology Press.
- Douglas, M. (2001). Dealing with uncertainty. *Ethical Perspectives*, 8(3), 145-155.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions : Suivi de La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit*. Paris : La découverte.
- Douglas, M. (2007). A history of grid and group cultural theory. *Toronto, Canada: University of Toronto*.
- Douglas, M. & Hull, D. L. (1992). *How Classification Works Nelson Goodman Among the Social Sciences*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Draghici, C. C. (2019). *Portrait d'enfants de migrants à l'école maternelle* (Thèse de Sciences de l'éducation, sous la direction de Pascale Garnier). Villetaneuse : Université Paris 13.
- Dubar, C., & Demazière, D. (1997). E. C. Hughes, initiateur et précurseur critique de la Grounded Theory. *Sociétés contemporaines*, (27), 49-55.
- Duque Paramo, M. (2010). Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes. In M. Díaz Barón & S. Vásquez, *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. (p. 79-97). Bogota: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Durán, E. (2017a). Derechos de niños y niñas : Del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 879-891.

- Durán, E. (2017b). *Políticas de infancia y adolescencia? ¿camino a la equidad?* Bogotá : Universidad Nacional de Colombia.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur. Trans. Myriem Bouzaber.* Paris: Grasset.
- Elgas. (2015). *Un dieu et des mœurs.* Paris : Présence Africaine.
- Elias, N. (1994). *The civilizing process : The history of manners and state formation and civilization, trans. E. Jephcott.* Oxford: Blackwell.
- Emigh, R. J. (1997). The Power of Negative Thinking : The Use of Negative Case Methodology in the Development of Sociological Theory. *Theory and Society*, 26(5), 649-684.
- Epstein, A. L. (Éd.). (1967). *The Craft of Social Anthropology.* London: Tavistock.
- Escobar, A. (2015). The Limits of Reflexivity : Politics in Anthropology's Post- « Writing Culture » Era. *Journal of Anthropological Research.* (world).
- Escobar, A. (2016). Thinking-feeling with the Earth : Territorial Struggles and the Ontological Dimension of the Epistemologies of the South. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse : Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds.* Durham : Duke University Press.
- Fals Borda, O. (2007). *Orlando fals borda- sentipensante.* Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>
- Flórez López, J. A. (2007). *Autonomía indígena en Chocó.* Quibdó, Colombia: Diócesis de Quibdó, Klima- Bündnis de Austria.
- Fonseca, C., & Cardarelo, A. (2015). Derechos de los más y menos. S. Tiscornia, & MV Pita (Edits.), *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil.* Estudios de antropología jurídica (págs. 3-36). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits.* Paris, France : Gallimard.
- Frabboni, F. (1990). La integración escuela-territorio : Hacia una ciudad educadora. *La ciudad educadora:[I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, 1990]*, 153-162. Barcelona : Ayuntamiento de Barcelona.
- Friede, J. (1979). *La otra verdad : La independencia americana vista por los españoles.* Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Ed.
- Gagné, N., Martin, T., & Salaün, M. (2009). Autochtonies. Vues de France et du Québec. *Lectures, Publications reçues.*
- Gagné, N., & Salaün, M. (2009). De la difficulté à traiter les faits sociaux comme des “choses” : L'anthropologie et la question autochtone. *Monde commun*, 1(2), 1-31.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon : Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.* Rio de Janeiro : Vozes.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas : Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México : Grijalbo.
- García Márquez, G. (1996). La proclama : Por un país al alcance de los niños. *Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo.*
- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables. Marcher, travailler, nager.* Paris: Métailié.

- Garnier, P. (2006a). L'âge : Opérations de qualification et principe d'ordre. *Les Cahiers du CERFEE*, (21), 41-53.
- Garnier, P. (2006b). L'enfant et le sport : Classements d'âge et pratiques sportives. In R. Sirota (Éd.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (p. 205-213). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Garnier, P. (2013). De la diversité des significations de l'agency des enfants dans les études anglophones. *Actes du colloque international 12es Journées de sociologie de l'enfance*.
- Garnier, P. (2014). Produits éducatifs et pratiques familiales à l'âge de la maternelle : L'exemple des cahiers d'activités parascolaires. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (34), 133-149.
- Garnier, P. (2015a). L'«agency» des enfants. Projet scientifique et politique des «childhood studies». *Éducation et sociétés*, (36), 159-173.
- Garnier, P. (2015b). L'impératif de « socialisation » : Points de vue de parents sur la vie en collectivité des tout-petits. *SociologieS*.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Garnier, P. (2017). Les enfants de 2-3 ans : Fabrique d'une catégorie d'âge. *Accueillir l'enfant entre*, 2, 169-192.
- Garnier, P., & Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, (2), 83-102.
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S., & Rupin, P. (2015). *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Geertz, C. (1992). Local knowledge and its limits. *Yale Journal of Criticism*, 5(2), 129-135.
- Gentes, D. (2020). *Lorsque a hauteur d'enfant parait l'enfant auteur. Le point de vue (sur) des enfants dans l'analyse des dispositifs de pratiques artistiques et ludiques, à l'école, au musée et dans l'espace public*. (These obtention titre de docteur en Sciences de l'éducation). Saint Denis : Université Paris 8.
- Giacopelli, M. (2018). *Mise en œuvre du programme « Prévention Précoce Et ParentalitéS (PPEPS) » à Clichy-sous-Bois : Enquête qualitative exploratoire basée sur les attentes des habitants et les besoins des professionnels de la petite enfance* (Docteur en Médecine). Créteil: Université Paris-Est-Créteil.
- Glazer, N. (1975). *Affirmative Discrimination : Ethnic Inequality and Public Policy*. New York: Harvard University Press.
- Glissant, É. (1997). *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*. Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh : University of Edinburgh Social Sciences Research Centre: Anchor Books edition.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Editions de minuit.
- Goffman, E. (2006). *Frame analysis : Los marcos de la experiencia*. Madrid, Espagne: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Gómez Flórez, A., & Rodríguez Gómez, D. (2010). *Relato histórico de la primera infancia en Colombia*. Bogota: MEN.
- Grieshaber, S., & Cannella, G. S. (2001). *Embracing identities in early childhood education : Diversity and possibilities*. New York : Teachers College Press.

- Gross, J. L., & Rayner, S. (1985). *Measuring culture : A paradigm for the analysis of social organization*. New York : Columbia University Press.
- Gruzinski, S., & Rouveret, A. (1976). Ellos son como niños. Histoire et acculturation dans le Mexique colonial et l'Italie méridionale avant la romanisation. *Mélanges de l'école française de Rome* 88.1 (1976): 159-219.
- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar : Una antropología comprometida con la vida*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Gutiérrez Álvarez, C. G. (2017). Una introducción a la epistemología desde el sur : Por una reflexión situada. *Diálogos*, 21(1), 26.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom : James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-472.
- Hakim, L., & Dalli, C. (2018). ‘To be professional is a never-ending journey’: Indonesian early childhood practitioners’ views about the attitudes and behaviours of a professional teacher. *Early Years*, 38(3), 244-257.
- Hanson, A. (1989). The making of the Maori : Culture invention and its logic. *American anthropologist*, 91(4), 890-902.
- Haraway, D. (2007). « Savoirs situés : La question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle ». In G. D. & N. M. (dir Allard L. [Éd.], *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences—Fictions—Féminismes*. Paris: Éditions Exils.
- Harlen, W. (1989). The national curriculum in science : Key Stages 1 and 2. *Primary Science Review. A Primary Science Review*.
- Harper, D. (2012). *Visual sociology*. New York : Routledge.
- Havnes, A. (2018). ECEC Professionalization—challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 657-673.
- Hernández-López, R. A. (2013). De cómo la identidad étnica se vive en un contexto de migración : La presencia de migrantes chiapanecos en Los Altos de Jalisco. *LiminaR*, 11(1), 73-87.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2004). *Children’s geographies : Playing, living, learning*. London : Routledge.
- Horat, A. (2004). «Un mundo donde quepan muchos mundos»: Concepción política y poética del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). *Boletín Hispánico Helvético*, 4, 105-117.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris, Éditions de l'Ehess.
- Husserl, E. [1999]. *The essential Husserl : Basic writings in transcendental phenomenology*. Bloomington : Indiana University Press.
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (Éds.). (1998). *Children and Social Competence : Arenas of Action*. New York: Falmer Press.
- Iannuccelli, C., Malaguzzi, L., & Montanini, M. M. (1958). *Esperienze sulla Scuola dei genitori*. Scuola dei genitori.
- ICBF (1990) Organización y desarrollo de hogares comunitarios de bienestar. Bogota: ICBF.

- ICBF (1997) Evaluación del programa hogares comunitarios de bienestar. Resultados y recomendaciones de la primera encuesta. Bogotá: ICBF.
- ICBF. (2016). *Minutas con enfoque diferencial icbf etnicos*. Bogotá : ICBF.
- Iguaran Manjarres, V. J., & Campo Rivadeneira, L. E. (2014). Aculturación en la productividad y distribución de las artesanías Wayuu en su mercado actual en el departamento de la Guajira-Colombia. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 9(2), 1635-1643.
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Éds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 34-45). New York: Palgrave Macmillan.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, Houndmills.
- James, A., & James, A. L. (2008). *European Childhoods: Cultures, Politics and Participation*. New York: Palgrave Macmillan.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenks, C. (2004). Constructing Childhood Sociologically. In M. J. Kehily (Éd.), *An Introduction to Childhood Studies* (2^e éd.). London: Open University Press.
- Katz, J. [2002]. From How to Why : On Luminous Description and Causal Inference in Ethnography (Part 2). *Ethnography*, 3(1), 63-90.
- Katzman, R. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades : Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo : Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Key, E. [1900]. Barnets århundrade [The century of the child]. Stockholm: Bonniers.
- Krotz, E. (1993). La producción de la antropología en el Sur : Características, perspectivas, interrogantes. *Alteridades*, 3(6), 5-11.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.
- kuisma, M., & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers » and student preschool teachers' thoughts about professionalism, *Sweden 'European Early Childhood Education Research Journal*, 16:2, 186-195.
- Laffitte, P. J. (2016). « Norme ou loi symbolique : De deux mondes éducatifs ». *Sud/Nord*, 27, 257-271.
- Lagroye, J. [2003]. Les processus de politisation. *La politisation, Paris, Belin*, 359-372.
- Lahire, B. [2005]. *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin.
- Lamihi, A., & Monceau, G. [2002]. *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*. Paris: Sylepse.
- Lancy, D. F. [2014]. *The Anthropology of Childhood*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Grand, J.-L. [2006]. *Implicite : Implications et complexité*. Consulté à l'adresse http://www.barbier-rd.nom.fr/journal /article.php?id_article=656
- Lester, M. (1984). Self : Sociological portraits. *The existential self in society*, 18-68.
- Levi Strauss, C. (2002). *Tristes tropiques*. Paris, France: Pocket.
- Lister, R. (2007). Inclusive Citizenship : Realizing the Potential1. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61.

- Llobet, V. (2006). ¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñ@s en situación de calle. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*.
- Llobet, V. (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina. Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *XXVIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- López Bermúdez, D. A. (2019, mai 5). Un territorio seguro para la educación indígena en Bogota. *El Tiempo*. Consulté à l'adresse <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/el-colegio-que-recibe-a-ninos-indigenas-y-los-educa-en-su-lengua-e-identidad-357488>
- Lourau, R. (1976). *Sociologue à plein temps*. Nanterre, Poitiers : Epi.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies : Applying post-structural ideas*. London : Routledge.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child : Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 52-52.
- Malajovich, A. (2003). *Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational : Why “listening to children” and children’s participation needs reframing. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 405-420.
- Marmot, M. (2010). *Fair society, healthy lives : The Marmot review. Final report*. London: The Marmot Review.
- Martín Barbero, J. (2005). Identidad y diversidad en la era de la globalización. *Diversidad cultural. El valor de la diferencia, Chile, LOM, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*, 29-43.
- Martín-Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades : Des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la comunicación*, (64), 9-24.
- Martín-Barbero, J. (2006). Tecnicidades, identidades, alteridades : Mudanças e opacidades da comunicação no novo século. *Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad*, 51-79.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood : Thinking from Children’s Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2003). *Sociologies of Childhood and Educational Thinking*. London: Institute of Education Press.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The antiocb review*, 8(2), 193-210.
- Mialaret, G. (2002). *Les sciences de l’éducation:«Que sais-je?» n° 1645*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial : Desprendimiento y apertura. *Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo del Hombre Editores.
- Mills, C. W. (1997). *The racial contract*. Ithaca: Cornell University Press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). *Creacion de la Contcepi y SEIP*. , Pub. L. No. Decreto 2406 (2007).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombi (MEN). (2018). *Observatorio Laboral y Ocupacional Colombiano, CNO 2018*. Consulté à l'adresse <https://observatorio.sena.edu.co/Clasificacion/Cno>

- Molina Echeverri, H. (2007). Nuevos escenarios de vida *indígena* urbana : El caso de Bogota. *Actualidad política participación en la ciudad indígenas de América investigación documentos*, 106.
- Molina Murillo, F., & Diaz Baron. (2011). *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogota D.C.* Bogota : Alcaldía de Bogota, IDIE, OEI, SDIS.
- Monceau, G. (1997). *Le concept de résistance en éducation : Conceptualisation descriptive et opératoire* (PhD Thesis). Saint -Denis : Université Paris 8.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme la Societe*, n° 147(1), 11-33.
- Monceau, G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 41(1), 145-159.
- Monceau, G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 7(1), 151-165.
- Monceau, G. (2010). Analyser ses implications dans l'institution scientifique : Une voie alternative. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(1), 13–30.
- Monceau, G., Dufournet Coestier, V., & Spagnol, C. A. (2017). Un dispositif de "recherche avec" des collégiens. Socioclinique institutionnelle des relations entre filles et garçons. *Les dispositifs dans la recherche avec: regards croisés en éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Monceau, G., & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : Comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (45).
- Mondzail, M.-J. L. C. des. (2003). *Regards*. Paris: Le Seuil Editions.
- Montero Ferreira, R. A. (2006). Los pueblos *indígenas* de Colombia y su inmersión en el proceso censal. *La revista del Centro Andino de Altos Estudios - CANDANE*, 1.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Le Seuil.
- Moro González, R. del M. (2007). Pueblos *indígenas* y Derechos Humanos. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 3, 117-134.
- Moser, C. (1998). Reassessing urban poverty reduction strategies : The asset vulnerability framework. *World development*, 26(1), 1-19.
- Nicolas-Le Strat, P. (2018). *Quand la sociologie entre dans l'action : La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*. Éditions du commun.
- OEI (2011). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogota*. Bogota : OEI.
- Olaya, C. B., Gómez, A. L., Echeverría, M. L. R., Bonilla, J. W. G., Rivera, T. L. A., Rincón, D., ... Pacheco, M. C. T. (2019). *Primera infancia en Bogota: Balance de la última década Bogota : Bogota Como vamos y fundacion Exito*.
- Oliveros Fortiche, D. E. (2019, septembre 11). Yukpas en la ciudad : Reflexiones sobre los *indígenas* urbanos. *Las2orillas*.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le «je» méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- ONIC, & Área de Derechos Humanos y Educación. (2007). *Derechos de los pueblos indígenas y sistemas de jurisdicción propia*.
- Parody, G. (2015). "Corregiré la desigualdad desde primera infancia". Seminario internacional présenté à Educación Inicial de calidad: Aportes y reflexiones para su reglamentación en Colombia,

- Bogota, Colombia. Consultado à l'adresse <http://elnuevosiglo.com.co/articulos/8-2015-corriger-la-desigualdad-desde-primera-infancia>
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. In J.-C. Passeron & J. Revel (Éds.), *Penser par cas* (p. 9-44). Paris: EHESS.
- Perec, G. (1985). *Penser / Classer* (2003^e éd.). Paris: Seuil.
- Picchio, M. C., & Musatti, T. (2010). La culture de l'éducation de la petite enfance en Italie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (53), 101-108.
- Picchio, M., Giandomenico, I. D., & Musatti, T. (2018). Evaluar los servicios para la infancia : Un recorrido de participación. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 87-104.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris: Métailié.
- Presidencia de la Republica. (1991). Constitución política de Colombia. Bogota, *Colombia: Leyer*.
- Presidencia de la Republica. (2007). *Conpes 109 «Colombia por la primera infancia»*. Bogota : Conpes.
- Presidencia de la Republica. (2015). *De cero a siempre. Estrategia de atención integral a la primera infancia*. Bogota : Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia.
- Prigogine, I. (1980). *Form Being to Becoming : Time and Complexity in the Physical Systems*. San Fransisco : Freeman and Co.
- Procuraduría (2006) Estrategia Municipios y departamentos por la Infancia y la Adolescencia. Bogota: Procuraduría General de la Nación, ICBF- & UNICEF
- Qvortrup, J. (1993). Societal position of childhood : The international project Childhood as a Social Phenomenon. *Childhood*, 1(2), 119-124.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Éds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 21-33). New York: Palgrave.
- Ragin, C. C., & Becker, H. S. (Éds.). (1992). *What Is a Case ? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramos-Zayas, A. Y. (2004). *Delinquent Citizenship, National Performances : Racialization, Surveillance, and the Politics of "Worthiness" in Puerto Rican Chicago*. *Latino Studies*, 2(1), 26-44.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique* ([Éd. remaniée et augm.]). Paris: Folio.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris: La fabrique.
- Rayna, S. (2009). L'accueil des jeunes enfants : Nouvelles approches. *Spirale*, (48), 33-45.
- Rayna, S. (2020). *Pistoia, une culture de la petite enfance*. Toulouse : Eres.
- Rayna, S., & Garnier, P. (Éds.). (2017a). *Recherches avec les jeunes enfants : Perspectives internationales*. Berne: Peter Lang.
- Rayna, S., & Garnier, P. (Éds.). (2017b). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Berne: Peter Lang.
- Razy, É. (2019). Practising ethics : From general anthropology to the anthropology of childhood and back again. *AnthropoChildren*.
- Redacción Bogota. (2017, Mars 13). Así es Shush Urek Kusreik Ya, un jardín para niños *indígenas* en Bogota. *El espectador*. Consultado à l'adresse <https://www.elspectador.com/noticias/bogota/asi-es-shush-urek-kusreik-ya-un-jardin-para-ninos-indigenas-en-bogota-articulo-684326>

- Restrepo, E. (1996). *Los tuqueros negros del pacífico Sur Colombiano*. No. Doc. 21547) CO-BAC, Bogota.
- Retière, J.-N. (2003). Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 16(63), 121-143.
- Reveco Vergara, O. (2012). Educación infantil : Un sistema de calidad en paralelo; educación formal y no formal. *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana Infancia*, 107-110.
- Reyes, O. (2018). *Movimientos De Re-Existencia De Los Niños Indígenas En La Ciudad. Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogota, Colombia*. Tesis doctoral presentada para obtener el título de Doctora en Educación. Faculdade de Educação. Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit : La configuration dans le récit de fiction* (Vol. 2). Paris: Seuil.
- Ricœur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (25), 189-207.
- Ricœur, P. (2013). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique* (Vol. 2). Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre, Paul Ricœur* Paris : Sciences humaines-Seuil.
- Rogoff, B. (2016). Culture and Participation : A Paradigm Shift. *Current Opinion in Psychology*, 8, 182-189.
- Rosemberg, F. (2010). Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (53), 119-128.
- Ruiz, M. A. (1994). La igualdad como diferenciación. In *Derechos de las minorías y de los grupos diferenciados* (Escuela Libre, p. 283-295). Madrid : Escuela Libre.
- Saavedra, C. M., & Pérez, M. S. (2018). Global south approaches to bilingual and early childhood teacher education : Disrupting global north neoliberalism. *Policy Futures in Education*, 16(6), 749-763.
- Sacks, O. (1993). To see and not see. *The New Yorker*, 10, 59-73.
- Sacrini, M. (2010). L'ontologie de Merleau-Ponty comme métaphysique Une analyse critique de la question. *Revue philosophique de Louvain*, 499-526.
- Said, E. (2005). *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris: Le Seuil.
- Saint-Martin, C. de. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) places(s) dans l'école ? Un empan liminal* (Thesis, Cergy-Pontoise). Cergy-Pontoise : Université de Cergy.
- Salaün, M., & Baronnet, B. (2016). Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (15), 7-26.
- Sanchez Caro, C M. & Garnier, P. (2020). Indigenous caregivers and indigeneity in Bogota: between two worlds. *Early Years: An International Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1818060>
- Sanchez Caro, C M. (2019). Niños/as indígenas en Bogota, o de la dualidad vulnerable/agente. *Sociedad e infancias*.
- Sanchez Caro, C. M. (2012). *La garde d'enfants à plusieurs : Le cas de Déclic Eveil. Pour une éthique du care* (Note d'investigation). Saint-Denis : Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Sanchez Caro, C. M., & Draghici, C. C. (à paraître). Des formes de restitution visuelles et la recherche auprès des jeunes enfants. In C.-É. de Suremain, É. Razy, & N. Alvarado Solis (Éds.), *La restitution ethnographique et les enfants*. Liège.

- Sanchez Caro, C. M. (2017). *Le cuchareo dans les lieux d'accueil de jeunes enfants à Bogota : Une étude comparée des différentes pratiques alimentaires*. Colloque Pratiques sociales et Apprentissages. Saint-Denis : Université Paris 8, Laboratoire Experice.
- Sanchez Caro, C. M. (2019). Positive Discrimination Policies and Indigenous-Based ECEC Services in Bogota, Colombia. *Social Sciences*, 8(2), 39.
- Sanchez Caro, C. M., Viné- Vallin, V., Blanchard, C., & Janner Raimondi, M. (2020). *Dans les quartiers du Chêne à Clichy-sous-Bois : Repenser la parentalité ?* Villetaneuse : Université Sorbonne Paris Nord Unité Experice.
- Sánchez Silva, L. (2004). *¿Indígenas en la ciudad?* (Tesis de grado). Bogota, Colombia : Universidad de Los Andes.
- Schacherreiter, J. (2009). Un Mundo Donde Quepan Muchos Mundos : A Postcolonial Legal Perspective Inspired by the Zapatistas. *Global Jurist*, 9(2), 1-40.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (2013). *Scripts, plans, goals, and understanding : An inquiry into human knowledge structures*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates (Psychology Press.).
- SDIS. (2009). *Manual Inducción y Reinducción SDIS*. Bogota : Alcaldía Mayor de Bogota.
- SDIS. (2012). *Proyecto 735 : Desarrollo integral de la primera infancia en Bogota*. Bogota : SDIS.
- SDIS. (2017). *Estándares técnicos para la calidad de la educación inicial*. Bogota : SDIS.
- Simarra, J. (2010). Panorama de las políticas públicas de primera infancia en Colombia. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 68(132), 397-417.
- Smith, L. T. (2007). The native and the neoliberal down under : Neoliberalism and 'endangered authenticities'. *Indigenous experience today*, 2, 333.
- Souza Lima, A. C. (2000). L'indigénisme au Brésil migration et réappropriations d'un savoir administratif. *Revue de Synthèse*, 121(3), 381-410.
- Souza Lima, A. C. de. (1991). On indigenism and nationality in Brazil. eds.) Greg Urban & Joel Scherzer, *Nation-States and Indians in Latin America*. University of Texas Press: Austin, 236-258.
- Stephan, L. (1993). « Art et ethnologie ». *Encyclopaedia Universalis*, 991-1004.
- Strauss, A. L. (2017). *Continual permutations of action*. London : Routledge.
- Suárez, I. (2014). *Sistematización Ámbitos no Convencionales para la primera infancia en la localidad de Los Martires*. Bogota : SDIS.
- Suremain, C.-E. (de). (2014). Ethics in ethnography. Anthropology confronted by its « little demons » (examples from Latin America). *AnthropoChildren*, (4).
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Information (International Social Science Council)*, 13(2), 65-93.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories : Studies in social psychology*. CUP Archive.
- Tajfel, H. E. (1978). *Differentiation between social groups : Studies in the social psychology of intergroup relations*. European Association of Experimental Social Psychology by Academic Press.
- Tedesco, S. (2017). L'orientation éthique de la recherche socio-clinique. *Enquêter ou intervenir*, 147-154.
- Thomasset, A. (2018). Paul Ricoeur au fondement d'une éthique herméneutique et narrative, enracinée dans une ontologie de l'action. *Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies*, 9(2), 149-159.

- Tobin, J. J. (1988). Visual anthropology and multivocal ethnography : A dialogical approach to Japanese preschool class size. *Dialectical Anthropology*, 13(2), 173-187.
- Torrado, M. C. (2003). *El estado del arte sobre la situación de la niñez en Bogotá durante la última década*. Bogotá, DC: Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito.
- Torrado, M. C., & Guáqueta, C. A. (2009). Política de primera infancia en Colombia : Un análisis desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de formulación. *Retos de las políticas públicas de primera infancia en Colombia*, 77-86.
- Torrado, M. C., & Anzelin, I. (2009). La primera infancia en la agenda local colombiana. Análisis y recomendaciones. *Retos de las políticas públicas de primera infancia en Colombia*, 29-65.
- Torrado, M. C., Torrado, M., Gaitán, M. C., & Bejarano, D. (2017). La política pública para la primera infancia frente a la desigualdad social en Colombia. In *Ernesto Durán Strauch, María Cristina Torrado Pacheco (eds.), Políticas de infancia y adolescencia : ¿camino a la equidad?* (p. 87-116). Universidad Nacional de Colombia, CES.
- Torrado, M. C. (2007). *Derechos de los niños y las niñas : Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Agrope.
- Trilla, J., & Puig, J. M. (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona : Laertes.
- Unicef. (2003). *Los pueblos indígenas en Colombia : Derechos, políticas y desafíos*. Bogotá : Unicef.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings' : Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303-313.
- Uprichard, E. (2011). Narratives of the future : Complexity, time and temporality. *The Sage handbook of innovation in social research methods*, 103-119.
- Urrea, D. (2017). Gerencia de Etnias. Consulté 25 octobre 2019, à l'adresse Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal website: <http://participacionbogota.gov.co/gerencia-de-etnias>
- Vandenbroeck, M. (2004). Diverse aspects of diversity : A European perspective. *International Journal for Equity and Innovation in Early Childhood*, 1(2), 27-44.
- Vandenbroeck, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité*. Toulouse : Erès.
- Vandenbroeck, M., & Bie, M. B.-D. (2006). Children's agency and educational norms : A tensed negotiation. *Childhood*, 13(1), 127-143.
- Veeduría distrital. (2019). *Diagnóstico de la implementación de la ruta integral de atenciones para la primera infancia en el distrito*. Bogotá: Veeduría distrital.
- Velasco Arroyo, J. C. (2007). Discriminación positiva, diversidad cultural y justicia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (41), 141-156.
- Velasco T., E. A., Calambas, L. E., Marleny, Y., & Trochez, J. N. M. (2011, mars 25). Elementos a tener en cuenta en la construcción y resignificación de los planes de vida en los pueblos originarios. Consulté 29 janvier 2020, à l'adresse Juan nutauta muelas.blogspot.com website: <http://biocultajardinmisak.blogspot.com/2011/01/elementos-tener-en-cuenta-en-la.html>
- Verhellen, E. (2002). *La Convención Sobre Los Derechos Del Niño : Transfondo, Motivos, Estrategias, Temas Principales*. Girona: Universidad e Girona, Garant (Amberes).
- Viruru, R. (2001). Colonized through Language : The Case of Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 31-47.

- Walsh, C. E. (2013). Pedagogías decoloniales : Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. *Revista estudios sociales, Universidad de los Andes*, 40.
- Webb, G. L., & Williams, C. J. (2018). Factors affecting language and literacy development in Australian Aboriginal children : Considering dialect, culture and health. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 104-116.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : University of Cambridge Press.
- Woodhead, M. (2009). Child Development and the Development of Childhood. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Éds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 46-61). New York: Palgrave Macmillan.
- Wyness, M. (2011). *Childhood and Society* (2^e éd.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wyness, M. G. (1999). Childhood, Agency and Education Reform. *Childhood*, 6(3), 353-368.
- Wyness, M. G. (2005). Regulating Participation : The Possibilities and Limits of Children and Young People's Councils. *Journal of Social Sciences, Special Volume*(9), 7-18.
- Wyness, M. G. (2006). Children, Young People and Civic Participation : Regulation and Local Diversity. *Educational Review*, 58(2), 209-218.
- Wyness, M. G. (2009). Adult's Involvement in Children's Participation : Juggling Children's Places and Spaces. *Children & Society*, 23(6), 395-406.
- Zambrano Pantoja, F., & Mejía, G. (2000). *La ciudad y las ciencias sociales : Ensayos y aproximaciones*. Bogota : Ceja.

Annexes

Annexes 1 : la « méthode Agnès » : visite exposé association Acta

Présentation de la méthodologie de l'exposition « Rnfants chercheurs d'or » : <http://acta95.net/wp-content/uploads/ENFANCES-CHERCHEUR-DOR-les-4-expositions-190716.pdf>

« La place de l'art dès la petite enfance n'est plus à démontrer quand moments d'exception et moments quotidiens en viennent à se mêler, impliquant, ensemble, tout-petits, parents, professionnels de la petite enfance, de la culture et des arts, responsables et partenaires sur les territoires. Tout comme la nécessaire diversité des langages artistiques et médias culturels à travers lesquelles des rencontres significatives adviennent, créant du sens via le partage du sensible, la croisée des regards et la rencontre intersubjective.

Quelle belle rencontre avec Agnès Desfosses qui repousse encore plus loin les frontières entre langages artistiques et entre conceptions de la petite enfance, si singulières d'une culture à l'autre. Quelle chance et quel bonheur pour une chercheuse, engagée dans des réseaux internationaux, que d'être invitée à participer à l'aventure du projet européen 'Art, culture, éducation et parentalité', dont l'exposition d'Agnès est l'un des résultats majeurs !

Comment ?

En offrant quelques grilles de lecture pour rendre intelligibles d'autres pratiques éducatives, saisir les particularités de la place de l'art, interroger les mots de la petite enfance, pas toujours superposables d'une contrée à l'autre.

En mettant en écho la multivocalité des pratiques artistiques avec de jeunes enfants et leurs compétences intersubjectives ou la 'pédagogie de la rencontre à travers les 'cent langages de l'enfant' (Reggio Emilia), par exemple.

En partageant une étude sur les enfants (de) migrants dans plusieurs cultures préscolaires - d'autres traversées de frontières au cœur du travail artistique d'Agnès ... -, et la démarche multifocale choisie qui, à l'aide de l'image, donne la parole à des acteurs si peu entendus : enfants, parents et personnels de la petite enfance.

Un choix scientifique, éthique, politique Et, grâce à l'exposition d'Agnès, esthétique !
En nous invitant l'une l'autre sur nos espaces d'écriture respectifs.

Avec cet 'expolivre' - une autre traversée des genres... -, une 'visite lecture', individuelle ou à plusieurs, invite ici au voyage et à la réflexion. Le travail artistique touche et interpelle par la mise en dialogue de mots issus d'univers divers et d'images d'expériences enfantines multiples.

Un bel outil pour repenser les opportunités données à la créativité des 'petites' personnes qui fonde leur épanouissement durant 'le temps de la petite enfance' et au-delà..., et qui renforce, en retour, celle des grandes !

Un appel à la discussion et à l'innovation, bref à la création !
Merci les artistes ! »

Sylvie Rayna, maître de conférences à l'IFE (ENS de Lyon) et EXPERICE (Université Paris 13)

Annexe 2 : Document de présentation de la recherche en Colombie

Carmen María SANCHEZ CARO

Laboratorio Experice - Université Paris Sorbonne Cité

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La construcción de la infancia en las diferentes modalidades de primera infancia en Bogotá, Colombia

Esta investigación tiene como objetivo llevar a cabo un análisis comprensivo de las modalidades de atención de primera infancia en Bogotá. La idea es entender la forma en que se construye la infancia, el niño y las instituciones en la dinámica entre lo que llamamos imaginario social y la realidad de los acontecimientos cotidianos.

Como lo hemos señalado en nuestra investigación anterior (Sánchez, 2014), la historia y el contexto producen concepciones de niños; esto nos lleva a reconocer que no podemos hablar de El niño como algo global y fijo, sino más bien de los niños y de sus experiencias de vida. Toda sociedad construye sus concepciones de infancia y lo que es importante en esta etapa de la vida. Estas concepciones son el producto de una trayectoria histórica, una amalgama de factores sociales, políticos, culturales, económicos y sobre todo ideológicos.

Bogotá se presenta como un terreno rico en diversidad de infancias y por tanto un reto para pensar la educación inicial, y lo que atención integral significa, una de las principales apuestas en temas de educación (Cero a siempre, 2014; Ser feliz creciendo feliz,). Tanto a nivel nacional como distrital, las políticas buscan enfatizar la participación y corresponsabilidad de todos los actores sociales: niños, familias y comunidades; y el trabajo intersectorial por parte de las instituciones. De esto nacen iniciativas como Ámbito familiar o Ámbitos no convencionales que reconocen las diferentes realidades y buscan articular las acciones institucionales y familiares, para asegurar una atención integral y con más posibilidades. Esto nos lleva a preguntarnos cuál es el impacto que tiene cada ruta de atención en las experiencias de infancia de los niños, y al mismo tiempo a cuestionar cómo una atención integral de la primera infancia, que reconoce diferentes realidades sociales, puede ser diversa y qué significa que lo sea. Teniendo en cuenta la pluralidad de enfoques teóricos y prácticos en educación inicial que dan lugar a diferentes modalidades y rutas de atención en el distrito, nos parece fundamental contar con la participación de las casas de pensamiento de la Secretaría Distrital de Integración Social en esta investigación.

Así, en relación con la diversidad de modalidades con los que cuenta hoy en día el cuidado de los niños, encontramos muy relevante reflexionar sobre el día a día de estas diferentes experiencias, en el caso de las casas de pensamiento cómo han desarrollado y siguen construyendo sus proyectos educativos y culturales. Esta pregunta es una extensión de lo que significa educar los niños pequeños en un país como Colombia marcada por la gran heterogeneidad de situaciones de vida, determinadas por elementos geo-económicos e ideológicos altamente contextualizados. Consideramos que tanto los niños como las infancias existen en contextos específicos que los denominan como tales, y estas concepciones son performativas (Haraway, 1991; Butler, 2004) en las prácticas de atención y educación de los niños en una sociedad específica.

El objetivo de esta investigación es, pues, el estudio de las diversas modalidades de atención donde viven su cotidianidad los niños y las niñas, valorando para cada modalidad el rol de todos los actores sociales. Para el caso de las casas de pensamiento, nuestro objetivo es reflexionar sobre las diferentes maneras de ser culturalmente: cómo converger en los proyectos educativos y cómo hacer para mantener y fortalecer los valores de cada cultura.

Carmen María SANCHEZ CARO

Laboratorio Experice - Université Paris Sorbonne Cité

PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN**La construcción de la infancia en las diferentes modalidades de primera infancia en Bogotá, Colombia**

El interés de esta investigación es el estudio de la vida cotidiana en los diferentes ámbitos de primera infancia en Bogotá: familiar, institucional y no convencionales. Para ello, nos hemos inspirado de la etnografía cualitativa. Lo que se busca con esta metodología, es entender la realidad del punto de vista de los actores y cómo ellos crean, existen y significan sus realidades y las de los otros actores (Garnier et al., 2014; Marshall & Rossman, 2015; Youngblood & Mazzei, 2012). Para ello hemos diseñado un protocolo de investigación que se realizará en 5 tiempos:

- 1. La modalidad y sus actores (1-2 días)**
 - a. Presentación de la investigación a la comunidad: padres, profesionales y niños
 - b. Observación participativa general durante 2 días
 - c. Registro en video durante todo el terreno
- 2. Experiencias individuales: niños (3 días)**
 - a. Seguimiento de 4 niños durante todo un día cada uno
 - b. Entrevista “Hablemos y caminemos” con 4 niños
 - c. Sesión de fotos tomadas por estos 4 niños
- 3. Experiencias profesionales: Equipo educativo (2 horas)**
 - a. Muestra de video de la modalidad y discusión en grupo
 - b. Entrevista con los profesionales
- 4. Experiencias familiares: Padres de familia (1 hora por familia)**
 - a. Muestra de video “El día de mi hijo”
 - b. Entrevista con los padre
- 5. La modalidad en su comunidad: el método Agnès (una tarde)**
 - a. Muestra de fotos y videos de la institución a la comunidad
 - b. Conversaciones informales con los diferentes participantes
 - c. Muestra de fotos y videos de otros jardines

Contacto

Carmen María SANCHEZ CARO (Investigadora)

carmenmsanchez@gmail.com

3223414957

Hilda Cristina CARRASCAL MARUN (Asistente de investigación)

hcjemm@gmail.com

3118834849

Con el apoyo del Observatorio de Primera Infancia – Universidad Nacional de Bogotá y bajo la dirección del Laboratorio Experice - Université Paris Sorbonne Cité

Annexe 3 : traduction *charlas*

Charla 1, page 74

PPE4 : (En regardant tous les enfants) ahhh (sur un ton de déception), aucun n'est venu dans sa petite robe typique, n'est-ce pas ?

PI1 : un, deux, trois, quatre... cinq filles

PPE4 : 5 filles ?... ah (sur un ton sympathique), ok nous avons déjà regardé avec PPE. Et qu'en est-il des garçons, ils mettent quoi ?

PI1 : (regard pensif)

PPE4 : Que mettent-ils les garçons ? (En montrant leurs propres vêtements)

PI1 : aux garçons ?

PPE4 : Qu'ont-ils mis l'année dernière ?

PI1 : Pantalon noir... et le... (pointant son T-shirt) le...

PPE4 : Pantalons noirs et quoi ?

PI1 : Et le pull, le petit pull bleu qui

PPE4 : ah (en ton d'affirmation) c'est bon... ok (quelques minutes plus tard il arrive dans la pièce et laisse 5 robes de filles sur les chaises) (Notes de terrain, Casa A)

Charla 2, page 74

PPE2 : et PI1 ne va pas s'habiller ?

PI1 : Je n'ai pas

PPE2 : Pas de tenue vestimentaire ?

PI1 : non

PPE2 : Vous n'avez jamais porté de robe ?

PI1 : (dit non d'un geste du visage) Je le fais, mais ce n'est pas mon habitude. Pas celui-ci.

PPE2 : C'est différent, c'est d'une autre culture... Ne portez-vous que la jupe ?

PI1 : Oui.

PPE2 : Ahh oui, je les ai vus sur les vidéos. Eh bien, ces jours-ci, j'ai cherché tout ça...

PI1 : Oh, oui ?

PPE2 : Eh bien, sur Internet... Eh bien, c'est le travail et le fait que vous êtes ici

PI1 : Et qu'avez-vous vu ?

PPE2 : beaucoup de choses...

PI2 : beaucoup de choses ?

PI1 : Et vous avez vu de la musique ?

PPE2 : ah oui, j'ai vu de la musique indigène...

PI1 : Oh, vous devriez nous apporter... Notes de terrain, Casa A)

Charla 3, page 105

CH : Qu'est-ce qu'un prénom de communauté CasaA... typique pour un enfant qu'est-ce que ce serait ?

PI1 : aucun...

CH : aucun, non ? Ils ont tous un prénom normal pour moi

PI1 : Oui, non...

CH : Aucun d'entre eux n'a un prénom que je dis n'avoir jamais entendu... Oui, Maomil...

PI2 : Tous les prénoms sont normaux

Q1 : LuzMery normale, n'est-ce pas ?

CH : Oui...

PI1 : Johan ?

CH : Oui

PI1 : Maria Paula ? Anderson ? Frank ? Yarlaida ?

CH : Yarlaida, jamais entendu parler.

PI1 : Yeimi, Usnaiden ?

CH : Je n'avais jamais entendu ça, Usnaiden, Usnavi oui...

PI1 : Mario Rafael... Vaso ?

CH : Vaso ?

PI1 : Vaso.....sui cela pourrait en être un...ici il n'y en a pas, mais Vaso. (rires)

CH : et Dorali... comment vous dites Dorali ou Dorali ?

PI2 : Dorali et sa sœur Miladi (Notes de terrain, CasaA)

Charla 4, page 168

PPE : Comment ça se passe, c'est juste eux ?

PI3 : (hoche la tête et se lève de sa chaise vers la porte)

PPE : Il n'y a plus qu'eux maintenant ?

PI3 : Oui (sur un ton très grave)

PPE : (regardant autour de la pièce) et cette petite fille ? elle s'est endormie ?

PI3 : Dormir

PPE : (faisant une grimace) Mets-lui un de ces oreillers, le pauvre. (Et regardez le reste de la salle)

PI3 : (sans rien dire, il va chercher un coussin pour mettre F [1.6] et PI2 arrive dans la chambre)

PPE : (en regardant le PI2) vous souvenez-vous de la façon dont vous avez couché les enfants ce jour-là ?

PI2 : Oui, là-haut

PPE : Parce que regardez cette fille comme ça... quel péché !

Le PI2 va à la *maloca* et aide le PI3 à placer le coussin sous la tête de F.

PPE : (en regardant les autres enfants et la pièce, se retourne soudain et demande à J (2.10)) pourquoi vous quittez la pièce ? Non, vous ne pouvez pas quitter la salle sans les professeurs. Si non demain, vous ne direz pas les mots... celui qui dit les mots est le plus sage. (Notes de terrain, CasaA)

Charla 5, page 169-170

PPE : Vous organisez le matériel comme vous allez le faire. Et hier après-midi, vous avez donné quoi ? De l'activité

PI1 : Hier ?

PPE : l'après-midi (sur un ton très lent et vocalisé)

PI1 : avec la roue

PPE : Riz ?

PI1 et PI2 : (toujours en attente)

PPE : Je vais voir si Dora (personnel de cuisine) peut me donner une poignée de chaque, d'accord ?

PI1 : Oui, ça.

PPE : je vais lui apporter ce sac

PI1 : Et maintenant, c'est à mon tour de tout décorer ?

PPE : Non, non. C'est pour après le petit déjeuner.

PI1 : oui, mais pour l'enfant

PPE : Si l'enfant les met dans...

PI1 : Et maintenant ?

PPE : Pour le moment, cela (et en désignant les enfants qui sont libre aux jeux disposés) jusqu'à ce que tous les enfants aient terminé. Et puis le petit déjeuner...

PI1 : Cela ?

PPE : Si c'est le cas, vous jouez avec eux aussi... puis vient le petit déjeuner, vous finissez le petit déjeuner et tout le toilettage qui s'ensuit. Puis vous les organisez aux tables, vous leur parlez de la nourriture, au petit déjeuner vous pouvez aussi leur parler de la nourriture pour le renforcement. Et puis, bien, là sur les tables, ils commencent (en changeant le ton de la voix) « bien, alors, commençons à décorer ceci, qui est notre plat », ou comme vous l'appellez... (rises)

PI1 (Hochement de tête)

PPE : « Décorons-le, faisons la bordure de l'assiette ». Vous leur passez le papier, puis quand ils ont fait plusieurs petites boules, vous mettez la colle dessus, pour qu'ils sachent où les coller. Tu leur donnes le riz et tu mets de la colle dessus pour qu'ils puissent le coller. Puis l'autre chose et ainsi de suite... Puis c'est le déjeuner et puis on va voir le riz cuit et ça... (PI2 se retire de la conversation et PI1 continue à regarder les enfants)

PPE : (se lève et dit) Je vais chercher le riz (Notes de terrain, CasaA)

Charla 6, page 171

Taita : Là, nous avons tout bien organisé, un espace de culture et tout

PI : (interrompt) nous avons un espace de culture ici aussi, mais c'est là que les enfants commencent à se taper et il faut être là « ne vous tapez pas »

Taita : (en regardant le professionnel et ce qui se passe en ce moment, ils sont dans une activité dirigée par la peinture PPE, avec des enfants qui courent et se frappent) chez nous, les enfants, ne font rien qui n'est pas en rapport avec notre truc

PI3 : Alors, que faites-vous ?

Taita : notre propre, notre propre

PI3 : et vous ne voulez pas nous montrer ?

Taita : Oui, j'aimerais... il faut voir quand nous organisons

PI3 : Alors maintenant, pendant qu'ils travaillent...

Taita : ah bien joué. (Notes de terrain, CasaB).

Charla 7, page 191

PI : Parfois, les enfants veulent faire autre chose avec leur nourriture (rires)... et c'est une chose amusante

PPE1 : Oui, mais il est également important de leur apprendre ce que vaut la nourriture, et qu'il ne faut pas la gaspiller... Regardez le nombre d'enfants qui n'ont pas à manger... d'ailleurs, c'est le moment de manger, pas de jouer.

Taita CasaB : Ce que font les enfants est bien plus que jouer... nous sommes là pour les accompagner, sinon imaginez... (rires) (Entretien professionnelles, CasaB).

Charla 8, page 237

PPEA : Ici on travaille avec 5 axes, le tissage les jeux traditionnels, l'oralité, la nourriture, les conseils des taitas... le jeudi... c'est l'énergie, le chagra... aussi les traditions ancestrales, les massages... on a le jardin pour la culture et les récoltes, aussi dans la *tulpa*... parfois... et le vendredi, la danse et la musique et les arts.

Taita : et avez-vous un endroit où cultiver ?

PPEA : si on en a

Taita : Eh bien... c'est la première fois que je viens ici, je n'étais jamais venue avant.

PPEA : c'est nouveau, c'est l'un des plus récents. Nous avons commencé en décembre (...)

Taita : même chose lors de la dernière réunion, nous avons convenu que les soi-disant connaisseurs (les *taitas*), nous irions visiter les CPI. Pour que ceux d'ici aillent là-bas, que nous, la CasaC, venions ici. Pour nous l'essentiel est la présence et que les enfants apprennent à différencier et à valoriser la culture de chacun et c'est au jour le jour, pour cette raison nous voulons... et cela touche petit à petit... (Silence) Là nous avons tout structuré, la culture

PI : nous l'avons ici, mais les enfants commencent à le frapper et puis on est là « ne le frappez pas ».

Taita : (le taita, regarde la professionnelle et lui montre ce qui se passe avec les enfants là-bas : ils courent, se réunissent et continuent de courir) Les enfants là-bas ne font pas d'activités qui ne sont pas liées

PI3 : Alors, que faites-vous ?

Taita : notre propre, notre propre

PI3 : Vous ne voulez pas nous montrer ?

Taita : Oui, mais c'est à nous de voir quand

PI3 ; pendant qu'ils travaillent...

Taita : oui bien sûr (Notes de terrain, CasaB)

Charla 9, page 249

Taita : Comme je le disais dans notre communauté, nous ne sommes pas éduqués simplement, c'est-à-dire comme on nous éduque à l'école : une heure de religion, une heure de... nous sommes éduqués de manière mixte. À chaque instant... ici en ville, il y a une heure de déjeuner, pas là...

PPE : Eh bien, nous faisons cela... mais j'ai vu comment les enfants commencent à faire d'autres choses avec le matériel... c'est difficile pour eux de rester dans l'activité

Taita : Alors ici, c'est difficile, parce qu'on ne peut pas enseigner comme nos aînés nous l'ont appris... Par exemple, on ne peut pas s'interdire...

PPE : mais c'est différent à la maison qu'à l'école...

Taita : c'est différent, mais comme je l'ai dit... enfin le garçon faisait la même chose que moi et c'était l'activité

PPE : mais il le fait là tout seul...

Taita : oui, mais par exemple ma sœur commence à éplucher les pommes de terre, et les filles, les filles, sans qu'on ait besoin de venir leur dire de collaborer, elles viennent juste prendre leurs petits couteaux et commencent à l'aider à faire, à laver les casseroles, elles sont carrées en tout... si on a besoin de leur dire, il suffit de faire attention. Ce que vous faites à votre enfant, il l'apprend. C'est ainsi que nous nous éduquons. Apprendre aux enfants à travailler dès leur plus jeune âge n'est pas un crime. C'est un crime de ne pas les enseigner (Notes de terrain, CasaB)

Charla 10, page 260

PI1 : J'ai apporté de vieux journaux et je les ai laissés faire... Je jure que je n'ai rien fait d'autre... sérieusement (rires)

PPEA : C'est vrai que quand vous avez apporté tous ces journaux, nous n'avons rien compris... mais là, dans la vidéo, vous pouvez voir la plus belle chose, n'est-ce pas ?

PI1 : Si ça a l'air bien...

PPE : Plus tard, nous avons apporté une poubelle, un sac parce que ça faisait beaucoup de dégâts... (rires), Mais il est vrai qu'il y a dans la vidéo une activité qui a l'air bien... Peut-on la revoir ? PI1 Ceci est pour l'écrire afin que nous puissions faire l'activité avec d'autres enfants... (Notes de terrain, CasaB)

Charla 11, page 269

PPE : et vous lui tenez la main pour savoir où il la met ?

PI1 : Oui, je peux voir au fond... mais avec elle, par exemple...

PPE : Vous ne pouvez pas avec elle, c'est ça ? est-elle plus lourde ?

PI1 : si je ne peux pas... et que je mets du poids sur mon dos

PPE : Oh, mais vous ne les mettez pas sur le devant ? seulement sur le dos ?

PI : oui... regardez je vais vous montrer encore (et PI, posez l'enfant et remettez-le sur le dos avec le tissu pour montrer PPE)

PPE : Ah, je vois, vous voyez d'abord avec votre main, mais déjà avec l'enfant sur le dos... Je pense que c'est pratique, vous continuez à faire des choses et en même temps vous portez l'enfant (rires)

PI : Oui (rires) (Notes de terrain, CasaC)

Charla 12, page 269-270

PPE : Une chose qui a très bien fonctionné pour le travail sur l'approche interculturelle, c'est quand nous avons commencé à travailler selon le calendrier des groupes de réflexion, un certain professeur, qui était en charge du ?

PI1 : hmm

PPE : parce qu'ils ont dit, disons, ce mois-ci nous allons faire du tissage, ce mois-ci nous allons faire de la danse...

Chercheuse : ah comme ils ont proposé une macro activité

PPE : une macro activité pour toutes les maisons et puis, de cette façon, nous avons commencé à chercher, bon pour la CasaC que comme le tissu est ? que... qu'est-ce que c'est... que nous disons au début était quelque chose que nous, en tant qu'enseignants, avons vu et manifesté... nous avons travaillé avec le tissu, mais évidemment nous ne pouvions pas le donner, lui donner le même sens que le CasaC lui donner, on nous a laissé sans aller au-delà de l'activité pédagogique, oui et qu'est-ce que cela a contribué au développement de l'enfant, mais comme dans la maison de la pensée, puisque nous n'avions pas les connaissances traditionnelles qu'ils ont qui peuvent lui donner le vrai sens traditionnel en tant que tel... il s'est un peu perdu. Quand PI1 est arrivé, et PI2 a été appliqué plus... alors ces activités sont vues d'un point de vue plus large, soudain on... mais oui, toutes les activités devraient avoir l'accent interculturel, qui est soudain de ne pas voir la CasaC d'un côté et les autres de l'autre, pas... Il est plus articulé... Par exemple, pour nous, la famille c'est maman, papa et les enfants car la CasaC est plus large... Et puis pour que les enfants identifient ces deux positions et s'identifient à celle... à celle qui va avec leur identité... C'était donc ça... Le territoire, par exemple nous avons aussi vu le territoire des CasaC, puis nous avons vu le territoire des CasaC, comme la montagne, les lacs, toute l'origine que les CasaC donnent, l'origine de l'eau, toute la partie mystique que les CasaC

ont, et nous avons aussi vu le territoire ici à Bogota, par exemple. Le décor a été fait en pensant au territoire vu des deux côtés...

Chercheuse : Oui...

PPE : Cela a été, disons, un travail qui a été... a été articulé et je pense que... a été vu... disons, a été vu plus fermement, soudainement ces derniers jours un peu plus

Chercheuse : aham

PI1 : Et je pense que c'est bien là aussi, parce que quand on travaille comme ça, eh bien, on a vu les connaissances de chaque enfant, et on voit aussi qu'il y a des choses qui ne changent pas... eh bien, tout à coup, parfois il y a des noms qui changent, mais en réalité on donne beaucoup d'importance à la plantation, parce que nous sommes des agriculteurs, les CasaC... nous sommes de la ville aussi... comme ils s'intègrent... Par exemple, les enfants viennent ici et disent : "Ma grand-mère plante ces plantes, et ce sont elles qui sont aromatiques..." Et puis nous avons réalisé que bien que ce soient des choses différentes, parfois les mêmes choses sont partagées, avec des informations différentes... mais là c'est différent, différent, il y a des différences, bien sûr... mais... là c'est partagé... (Notes de terrain, CasaC)

Charla 13, page 270-271

CH : Et vous faisiez voir aux enfants ceci, ou comme... ce n'est pas la façon de le dire, ou si je me trompe... mais comme ils arrivent à différencier, ou arrivent à voir... car si les différences... c'est comme ça qu'ils l'intègrent... je ne sais pas si je me fais comprendre...

PI1 : Le fait est que les enfants n'ont pas comme... comme ce préjugé que vous avez, oui : elle est mal, je ne suis pas mal. Ils sont plus naturels... ils ont donc une vision plus large... si soudainement quand on commence à parler de la CasaC, les CasaC s'identifient. Si nous leur montrons des images, par exemple une vidéo, ils s'identifient. Les non-CasaC ne s'identifient soudainement pas, mais ils s'associent... par exemple si nous disons que nous allons mettre une danse, tout le monde savait déjà que c'était une danse traditionnelle des CasaC et tout le monde y a participé. Disons que tout d'un coup vous ne... vous ne le faites pas avec l'intention que les CasaC se voient reflétées ici et... non ; mais plutôt que c'est comme... le partage. L'articulation, parce que les CasaC sont aussi dans le contexte de la ville et parce que c'est aussi une réalité pour eux, cela fait aussi partie de leur vie quotidienne, bien que tout à coup tous les CasaC vivent dans un espace concentré, et cela leur fait ne pas perdre leurs coutumes, mais ces choses ne sont pas étrangères à la vie quotidienne du CasaC... donc vous ne leur montrez pas que c'est le CasaC, ce n'est pas le CasaC, mais vous leur montrez en général, et ils s'approprient, ils s'identifient à lui, c'est quelque chose de très naturel, le processus est naturel... (Notes de terrain, CasaC)

Charla 14, page 271-272

PI1 : Soudain, quand vous voyez un enfant qui soudainement... ne s'identifie pas, ou par exemple, vous voyez des enfants non-CasaC qui disent "bien" et je dis "bien" parce que je ne porte pas mes vêtements, et bien, là vous avez une explication ou une approche différente. Mais en général, c'est très naturel que cela se passe... l'activité se développe de manière naturelle, nous le faisons avec tous les enfants, tout le monde participe, et ils s'identifient... par exemple il y a des enfants non-CasaC qui apprennent les noms, et les paroles des chansons, et ils aiment les chanter et ils le font. Ils ne considèrent pas que je chante quelque chose qui ne m'appartient pas, mais ils le voient comme... un partage général

PI2 : ils apprennent tout, ils sont à l'âge de tout apprendre. Eh bien, pour nous, il s'agit plutôt de leur parler... vous n'intervenez pas... vous leur dites pourquoi vous êtes venu au jardin... vous soulignez pourquoi nous sommes ici... c'est une autre partie de l'apprentissage, je viens dans mon jardin pour partager, pour chanter, pour jouer et pour apprendre...

PPE : Ce que dit le professeur est intéressant, parce qu'il est vrai qu'ils sont plus comme ça... c'est comme un travail plus quotidien... nous sommes plus comme ça... parce que vous ne devez pas agir quand quelque chose se passe, mais plutôt comme une prévention... comme PI2, elle est tout le temps dans la recommandation, tout le temps elle leur dit que nous sommes venus au jardin, toute la journée leur rappelle les enfants... Je crois qu'avec les enfants c'est que, il faut leur rappeler constamment les routines, souligner quand ils vont bien, très bien, renforcer le positif... et j'ai réalisé que le travail est

quotidien... ce qu'ils disent est de... c'est plus d'être comme eux toute la journée en se rappelant, en se rappelant, au jardin nous sommes venus à cela, nous allons partager cela

PI1 : et on profite de tout... alors par exemple on va partager ce jouet, et c'est à vous de leur dire comment c'est de partager, pas de se battre... de leur montrer comment c'est... soudain de parler, de pouvoir dire, de parler... Notes de terrain, CasaC)

Charla 15, page 272

PI2 : ce qu'il dit, c'est que nous faisons à la maison une partie de ce que l'on peut appeler l'apprentissage coopératif, c'est-à-dire que les plus grands aident les plus jeunes, et s'ils sont capables de le faire, alors on les motive pour que celui qui sait puisse aider l'autre enfant... Je pense que ce serait comme l'intervention que l'on fait... par exemple, si je vois qu'il y en a un qui ne le fait toujours pas, ou qu'il est paresseux, alors je dis à l'autre de venir m'aider pour celui-ci... et donc, avant d'intervenir, c'est plus entre eux, les plus grands aident les plus jeunes.

PPE1 : c'est ce que font les CasaC... nous qui apprenions à connaître les enfants et la communauté et leurs coutumes, nous voyons que... vous les voyez quand ils vont au parc, tous les grands en prennent un petit, sans que vous leur disiez

PI1 : Eh bien, ils ont des petits frères, des cousins dans la même maison, et donc les parents prennent soin d'eux.

PPE : Nous avons vu que c'était très courant dans le CasaC et en termes pédagogiques, c'est très positif, parce qu'il y a l'échafaudage et nous nous y sommes un peu accrochés (rires). (Notes de terrain, CasaC)

Annexe 4 : profil professionnel petite enfance selon la CNO

Ocupación: Auxiliares de educación para la primera infancia Código: 4311

Descripción

Apoyan las actividades educativas bajo la supervisión de un educador infantil, orientadas a promover el desarrollo integral de las niñas y los niños. Están empleados por modalidades de educación inicial, Centros de Desarrollo Infantil, jardines infantiles, preescolares, guarderías, centros de estimulación, sala cunas, sala materna, hogares comunitarios, museos, bibliotecas, ludotecas, parques o particulares.

Jerarquía

Area de desempeño: Ciencias sociales, educación, servicios gubernamentales y religión

Nivel de Cualificación: Nivel 3,4 (C): Las funciones de estas ocupaciones combinan actividades físicas e intelectuales, en algunos casos variadas y complejas, con algún nivel de autonomía para su desempeño.

Area Ocupacional: Ocupaciones Auxiliares en Servicios Sociales, Educativos y Religiosos

Campo Ocupacional: Ocupaciones Auxiliares en Servicios Sociales, Educativos y Religiosos

Funciones y Normas

01 Asistir la educación en la primera infancia de acuerdo con las orientaciones y el plan de trabajo definido.

Norma: 240201077 Orientar la autoevaluación de programas académicos según procedimiento y normativa técnica Mesa sectorial: Cód. 40201 SECTOR EDUCATIVO

02 Orientar acciones de salud de acuerdo con protocolos y políticas de primera infancia.

03 Asistir actividades de la vida cotidiana (higiene, protección y alimentación) de acuerdo con protocolos y políticas de primera infancia.

Norma: 240201080 Atender ni? Os y niñas según proceso pedagógico y normativa de educación inicial Mesa sectorial: Cód. 40201 SECTOR EDUCATIVO

04 Participar en las actividades educativas con las familias y la comunidad para promover el desarrollo de los niños y las niñas de acuerdo con las orientaciones y el plan definido.

Norma: 240201077 Orientar la autoevaluación de programas académicos según procedimiento y normativa técnica Mesa sectorial: Cód. 40201 SECTOR EDUCATIVO

Posibles denominaciones

- Asistente de preescolar
- Asistente de primera infancia
- Auxiliar de educación para la primera infancia
- Auxiliar de guardería infantil
- Auxiliar de jardín infantil
- Auxiliar de maestro de educación inicial
- Auxiliar de preescolar

- Auxiliar del educador infantil
- Auxiliar en primera infancia
- Auxiliares de educación para la primera infancia
- Jardinera cuidado niños
- Madre comunitaria o Padre comunitario

Habilidades

Relaciones interpersonales
Escucha activa
Comunicación asertiva
Pensamiento crítico
Evaluación y control de actividades
Primera infancia
Servicio al cliente

Conocimientos

Leyes y gobierno
Manejo de las TIC
Manipulación de alimentos

Ocupación: Profesores de Preescolar Código: 4143

Descripción

Planean, organizan y guían las actividades de niños de primera infancia; estimulando el desarrollo de las dimensiones intelectuales, físicas, psicomotoras y emocionales, a través de experiencias grupales de socialización e integración, como requisito para la admisión en la educación básica primaria. Están empleados por establecimientos públicos y/o privados de jardines infantiles y colegios.

Funciones y Normas

01 Estimular el desarrollo de las dimensiones humanas: socio: afectivas, comunicativas, ética, espiritual, corporal, cognoscitiva y estética

Norma: 240201056 Orientar formación presencial de acuerdo con procedimientos técnicos y normativa. Mesa sectorial: Cód. 40201 SECTOR EDUCATIVO

Norma: 230101255 Orientar acciones de salud de acuerdo con protocolos y políticas de primera infancia. Mesa sectorial: Cód. 30101 SERVICIOS A LA SALUD

02 Inducir a los niños en las actividades de aprendizaje por medio de la narración o lectura de historietas, enseñanza de canciones, demostración del uso de instrumentos musicales simples, preparación y manejo de material artístico.

Norma: 240201057 Orientar formación a distancia de acuerdo con procedimientos técnicos y normativa. Mesa sectorial: Cód. 40201 SECTOR EDUCATIVO

Norma: 250603021 Estructurar programas culturales según tipo de usuario y norma técnica. Mesa sectorial: Cód. 50603 BIBLIOTECAS

Norma: 260101021 Negociar productos o servicios de acuerdo con objetivos estratégicos. Mesa sectorial: Cód. 60101 MERCADEO

Norma: 230101248 Sensibilizar a los actores sociales y comunitarios, en los deberes, derechos, gestión del autocuidado y corresponsabilidad social de acuerdo con lineamientos en seguridad sanitaria nacionales e internacionales Mesa sectorial: Cód. 30101 SERVICIOS A LA SALUD

Norma: 250603029 Orientar actividades de lecto-escritura de acuerdo con estrategias de promoción y animación a la lectura Mesa sectorial: Cód. 50603 BIBLIOTECAS

03 Orientar a los niños en el desarrollo de hábitos apropiados de alimentación, vestuario e higiene

Norma: 230101255 Orientar acciones de salud de acuerdo con protocolos y políticas de primera infancia. Mesa sectorial: Cód. 30101 SERVICIOS A LA SALUD

04 Identificar en los niños comportamientos que dificulten su proceso de aprendizaje integral

05 Tomar las acciones necesarias para tratar el comportamiento que dificulta el aprendizaje del niño

06 Realizar seguimiento de las acciones tomadas para tratar el comportamiento que dificulta el aprendizaje del niño

07 Discutir progresos o problemas de los niños con sus padres y otro personal docente

08 Concurrir a reuniones y talleres para desarrollar y discutir nuevos métodos de enseñanza

Norma: 210601021 Organizar reuniones administrativas de acuerdo con procedimientos técnicos Mesa sectorial: Cód. 10601 GESTION ADMINISTRATIVA

09 Supervisar a los niños durante sus actividades preescolares para garantizar su seguridad y resolver los conflictos que puedan suceder.

Jerarquía

Área de desempeño: Ciencias sociales, educación, servicios gubernamentales y religión

Nivel de Cualificación: Nivel 1 (A): Las funciones de estas ocupaciones suelen ser muy variadas y complejas, su desempeño exige un alto grado de autonomía, responsabilidad por el trabajo de otros y ocasionalmente por la asignación de recursos.

Área Ocupacional: Ocupaciones profesionales en ciencias sociales, educación, servicios gubernamentales y religión

Campo Ocupacional: Profesores y Orientadores de Educación Preescolar, Básica y Media

Posibles denominaciones

Docente preescolar

Educador preescolar

Maestro preescolar

Profesor de Preescolar

Profesores de Preescolar

Habilidades

Relaciones interpersonales

Trabajo en equipo

Escucha activa

Comunicación asertiva

Estrategias para el aprendizaje

Conocimientos

Sicología

Educación y capacitación

Idioma extranjero

Seguridad pública

Servicio al cliente