



HAL
open science

Le cuchareo dans les lieux d'accueil de jeunes enfants à Bogotá : Une étude comparée des différentes pratiques alimentaires

Carmen Maria Sanchez Caro

► **To cite this version:**

Carmen Maria Sanchez Caro. Le cuchareo dans les lieux d'accueil de jeunes enfants à Bogotá : Une étude comparée des différentes pratiques alimentaires. *Pratiques sociales et apprentissages*, Jun 2017, Saint-Denis, France. hal-01695435

HAL Id: hal-01695435

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01695435>

Submitted on 29 Jan 2018

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.

Le *cuchareo*¹ dans les lieux d'accueil de jeunes enfants à Bogota : Une étude comparée des différentes pratiques alimentaires

Carmen Maria SANCHEZ CARO

Laboratoire EXPERICE, Paris 13

Cet article fait partie du travail de thèse de l'auteure sur les modalités d'accueil à la petite enfance à Bogota, en Colombie. Plus précisément, la thèse vise à comprendre les enjeux de la mise en place d'une politique basée sur la discrimination positive et sa traduction par la formalisation des deux modalités d'accueil des jeunes enfants à Bogota : *Casas de Pensamiento Intercultural* (CPI) et *Cre-siendo en Familia* (CF).

Pour cet article nous centrerons notre sujet sur la nourriture et les moments de repas des enfants de 2-3 ans dans différentes modalités d'accueil. Notre objectif, pour cet article, est de questionner la pratique du *cuchareo*, et de comprendre ses différentes appropriations, par les enfants et par les adultes, et la relation avec l'éducation à la santé auprès des enfants de 2-3 ans à Bogota. Pour cette raison, nous avons décidé de faire une analyse des expériences de quatre modalités différentes: CDI- Centre de Développement Intégral, Un CPI- Casa de Pensamiento Intercultural, un jardin d'enfants privé, et un jardin d'enfant géré par une fondation.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette étude est située à Bogota, Colombie, 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 districts. A 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). C'est dans ce contexte que nous réfléchissons sur les moments du repas dans les relations entre adultes et enfants, et la place de l'éducation à la santé.

Pour le faire, nous avons choisi quatre type d'institution pour cette article, d'abord pour montrer la diversité des modalités, dans un panorama général des institutions d'accueil collectif que nous avons rencontrées lors de notre travail de terrain. Nous avons choisi d'analyser un CDI ou Centre de Développement Intégral, qui est une structure d'accueil à la petite enfance de l'État mais opérée par un tiers, dans notre cas par une fondation ou association à but non lucratif. Il a une capacité d'accueil de 230 enfants entre 3 mois et 5 ans et 11 mois, et l'objectif est de garantir que les enfants soient accueillis intégralement, cela

¹ Cuchareo est le terme utiliser par les professionnels et les enfants, pour designer l'action de donner à manger avec la cuillère. L'importance de cette pratique se porte dans l'objet : une grosse cuillère d'adulte, qui appartient à la maitresse, qui ne mange sur place avec les enfants mais qui a une cuillère pour aider les enfants à manger.

veut dire que tous les aspects sont tenus en compte et suivis dans la même institution. Un CPI ou *Casa de Pensamiento Intercultural*, est un espace d'accueil avec un projet éducatif construit à partir d'une cosmovision propre à un groupe ethnique déterminé. L'accueil est ouvert à tous les enfants, mais la priorité est pour les enfants d'origine ethnique reconnue et appartenant aux peuples originaires. Le troisième lieu choisi est un jardin d'enfant à vocation sociale géré par une fondation privée. Le fonctionnement est à la base le même que pour tout autre jardin, mais le projet éducatif est choisi par la fondation et leur service est nettement éducatif. Dans la perspective, notre dernier lieu est un jardin d'enfant privé, mais il n'a pas de projet éducatif et il n'accueille les enfants que le matin.

METHODOLOGIE

Nos analyses sont développées sous deux angles : d'un côté, l'idée d'approche mosaïque de Clark et Moss, (2001) en conjuguant l'observation des enfants, l'analyse des objets, les dialogues, et des entretiens ou conversations avec les différents acteurs ; et de l'autre la proposition d'ontographie, ou l'action de cibler un individu et le suivre au détail, fait par Piette (1996, 2009, 2012). Ces deux approches permettront de prendre au sérieux ce que Rayna et Garnier analysent comme le point de vue des enfants, parmi les points de vue des adultes (Garnier et Rayna, 2016). Nous partons de la construction de portraits des institutions, c'est-à-dire une courte description de quelques catégories pour présenter et donner le contexte de l'institution suivie. Par la suite, nous présenterons des ontographies, en suivant la proposition d'Albert Piette (1996) pour analyser les situations. C'est-à-dire, que nous décomposons le moment de repas dans chaque institution en actions et gestes et, avec ces informations, nous analysons les données à l'aide des paroles des professionnels et des parents lors des entretiens et commentaires des enfants lors de la prise en main des caméras, et mes notes de terrain lors des observations participantes pour "donner sens" aux pratiques (Dalberg & Moss, 2012). Cela nous permettra d'analyser la pratique du *cuchareo* et sa relation avec les apprentissages chez les jeunes enfants.

CADRE THEORIQUE

Nous voudrions montrer la relation entre les pratiques sociales et l'apprentissage, et comment les enfants de 2-3 ans apprennent par la pratique, en participant à différents moments en communauté. Nous revenons à la question de la socialisation comme un processus de négociation entre les acteurs, enfants et/ou adultes, où les deux sont impliqués (Mead, 1970). Nous partons du fait que les pratiques du quotidien représentent une introduction à la vie en communauté (Bruner, 2008 ; Brougère, 2009 ; Lave and Wenger, 1991), pour les enfants comme pour les adultes. Dans ce cadre, la pratique du *cuchareo*, et les significations qui lui sont données dans les différentes espaces, nous semble une question intéressant à poser. D'ailleurs, cela nous renvoie à la question des discours globalisants et l'idée de normativité ou de standardisation des images sur l'enfance (Sirota, 2013) ou l'enfant comme s'il était possible de réduire cette expérience d'enfant à un seul cas, une seule image d'enfant. C'est le débat qui est toujours d'actualité sur les droits de l'enfance et les propos « normatifs » ou généralistes que nous pourrions trouver dans la convention internationale des droits de l'enfant des Nations Unies, mais aussi sur le débat ancien en philosophie et en linguistique sur l'idée des mots très généraux, nécessaires pour l'échange et pour l'appréhension du monde,

mais qui en même temps peuvent nous amener à des discours homogénéisant (Bequer, 1962) et qui peuvent soit idéaliser une étape de la vie, soit la rendre « ajena », c'est-à-dire

C'est ainsi que cet article se positionne dans une sociologie de l'enfance qui se préoccupe des expériences situées de l'enfance, ou pour reprendre les mots de Haraway sur le féminisme, (1991) des enfances incorporées (188). C'est-à-dire nous nous focalisons sur les expériences de l'enfance par les enfants suivis, en reconnaissant leur point de vue mais aussi notre positionnement d'adulte chercheuse avec un point de vue qui « permet de nommer là où nous sommes, et nous ne sommes pas »(190) . Haraway poursuit en expliquant que l'objectivité c'est le fait de se situer, dans un moment et un espace particuliers : « seulement un point de vue partial, peut devenir un point de vue objectif » (1991, 190) cela revient aussi à la notion de être géographique de Casey (2001, 2009) qui propose de penser les expériences de la vie réelle là où elles existent, et qui cherche à se placer dans la possibilité de l'être et non pas dans le modèle, loin de cela. *In fine*, nous voudrions montrer les points de vue des enfants, leurs enfances, dans une construction quotidienne et propre à chaque enfant. Nous prétendons juste démontrer le caractère situationnel et contextuel de chaque moment du repas.

LE CUCHAREO EN PRATIQUE

Avec l'idée de comprendre comment les enfants appréhendent le monde et, dans notre cas, comment ils apprennent à manger, ou au moins le partage d'un repas en collectivité, nous essayerons de montrer le moment du repas dans quatre institutions d'accueil des jeunes enfants à Bogota, pour comprendre le cuchareo, et sa relation avec l'apprentissage.

CPI Emberas: Pour les plus jeunes et les plus gourmands

Le projet pédagogique de cette CPI est conçu à partir de la cosmovision *Emberas* mais "traduit" dans les espaces par une fondation d'occidentaux, selon les professionnels qui sont des leaders *Emberas*. Cet espace accueille 13 enfant au total, tous appartient à la communauté *Emberas*, et la langue parlé est l'*emberas*. Pour le moment du repas, nous avons choisi la journée de suivi général pour comprendre les gestes, les moments et les relations autour du cuchareo. Au moment de ce repas il y avait deux éducatrices et 10 enfants, assis autour des tables. Les assiettes arrivent déjà servies, il y a une assiette de soupe, une assiette avec le plat principal et un verre de jus. Lors du repas nous avons distingué trois situations de cuchareo:

1. Pour les plus jeunes

La première action des éducatrices après avoir réparti les assiettes, c'est de s'approcher aux enfants plus jeunes pour les aider à manger. C'est le cas de G (2 ans) et P (1 an et 10 mois). La position des éducatrices 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 intéressant: l'enfant montre avec son doigt sa bouche et l'éducatrice lui donne à manger.

2. Pour le plus gourmands

Dans la salle *Emberas*, le cuchareo se fait aussi à la fin, avec les enfants qui n'ont pas fini et ceux qui veulent encore manger, comme c'est le cas d'A (2 ans, 8 mois). Pendant la fin du

repas, A accompagne les enfants qui n'ont pas encore fini et il prend de temps en temps aussi des cuillères de leurs assiettes.

3. *Avec l'accord de l'enfant*

Une autre scène intéressant lors du repas c'est le moment du refus de la cuillère. Dans le cas de V (2 ans, 5 mois) qui n'a pas encore mangé sa soupe. L'éducatrice s'assoit sur une chaise à côté d'elle et prend un peu de soupe avec la cuillère et lui dit « allez V 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 l'éducatrice 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 l'éducatrice prend l'assiette de V et le place en dehors de la table à côté d'elle. V la regarde et puis quelques secondes après, reprend sa cuillère, bouge sa soupe et repose la cuillère. Après quelques minutes, l'éducatrice finit par reprendre la soupe et la propose à d'autres enfants, et elle donne le plat principal à V, qui le mange sans aide.

Jardin infantil Privé

La particularité de cette institution d'accueil c'est le fait ne pas être soumise à aucune gouvernance, ni de l'état ni de la ville. C'est une entreprise privée, gérée par ses fondatrices qui fonctionne depuis plus de 40 ans à Bogota. Il accueille les enfants entre 10 mois et 5 ans et 11 mois, entre 8h30 et 12h30, et en centre de loisir de 13h30 à 17h. Dans cette institution, nous avons suivi pendant le repas une fille MA (2 ans, 6 mois), la seule de son âge à rester pour le centre de loisir. Nous avons trouvé trois caractéristique du *cuchareo*.

1. *Le cas de la négociation*

Pendant le repas, plusieurs fois nous entendons MA négocier avec les professionnels et avec la chercheuse. La plupart du temps cette négociation est du genre "si je prends une cuillère, tu me donne un dessert ou un bonbon à la fin". Nous entendons les professionnels même lui proposer de finir sa soupe, par exemple, en échange d'un bonbon quand elle sera au parc. C'est qui est intéressant c'est que tous les enfants ont des bonbons à la fin, or à chaque fois qu'un professionnel s'approchait de MA lui parlait du dessert: « et ici alors ? Tu vas rester sans dessert ? », « Qui veut du dessert ? ». Nous aurions envie de dire que ce n'est pas le bonbon qui compte, mais le fait qu'elle a compris que manger lui donne une récompense à la fin, qu'elle doit en quelque sorte négocier lors du repas.

2. *Les gestes sont guidés, plutôt que faits*

Les gestes du *cuchareo* sont appropriés différemment dans cette institution: les professionnels prend la main avec la fourchette de MA et la guide pour piquer un morceau dans son assiette et puis guide la main vers la bouche. Dans un deuxième temps ils font simplement la première partie du geste, et laisse l'enfant finir tout seul. Nous voyons cela à plusieurs reprises et de la main des différents professionnels.

3. *Organisation de l'assiette*

« Alors F on va manger le poulet, ma belle. Tu manges le poulet, je te laisse aussi une tomate, as-tu mangé le plantain ? Tu l'as goûté ? Bon je coupe un morceau, et c'est ça que tu vas manger, ok ? Ça on laisse ». Ce genre de phrase revient vers la fin du repas. Nous voyons la professionnelle « organiser » l'assiette des enfants entre ce qu'ils continuent à manger et ceux qu'ils ne mangeront pas. Plus encore, cela a l'air d'organiser aussi le *cuchareo*, car dès qu'il revient vers l'assiette organisée, elles font allusion à cette nouvelle organisation : « c'est ce côté que tu manges et celui-là tu ne le manges pas, ok ».

CDI public de l'Institut Colombien du Bien-être

Un CDI c'est un centre d'accueil intégral, cela veut dire que l'accueil est pour les familles et les enfants. Tous les aspects du développement de l'enfant sont pris en compte et le suivi est fait par la même institution. C'est une fondation à but non lucratif qui gère la structure, mais les politiques et normes sont données par la politique d'ICBF. Il accueille les enfants entre 3 mois et 5 ans et 11 mois, de 7h à 16h30. Dans cette institution, nous avons suivi un groupe d'enfants âgés entre 2 ans et 3 mois et 2 ans et 10 mois. Pendant nos observations nous avons souligné quelques points en rapport au *cuchareo*:

1. A la demande de l'enfant pour aller jouer

JP (2 ans et 5 mois) a commencé à manger tout seul, il a mangé avec les doigts ce qu'il pouvait, mais depuis un moment il regarde son assiette et il ne mange plus. Il se retourne vers la chercheuse et lui demande « *me cucharea ?* ». L'enfant demande qu'on lui donne à manger en utilisant le terme *cuchareo*. A la demande de la chercheuse l'enfant explique que « comme ça, je peux aller jouer ». Mais ce n'est pas le seul: nous avons eu aussi le cas de J (2 ans, 9 mois) qui prend son assiette et sa cuillère et va vers un des professionnels, lui donne son assiette et lui demande de lui *cucharear*. Le professionnel répond à la demande et commence à lui donner la soupe une cuillère après l'autre. Il faut noter que J reste debout et très rapidement il finit sa soupe et il part au parc à jouer.

2. Le passage entre le plat et la soupe

Une autre particularité du *cuchareo* dans cette institution, c'est les transitions: dès que l'assiette est presque vide et qu'il reste une cuillère de nourriture, les professionnels souvent reprennent cette dernière « bouchée » et la donnent aux enfants trempée dans la soupe ou ils débarrassent l'assiette dans la soupe pour faire la transition.

3. Entre le refus et l'écoute, une course contre la montre

Il faut souligner qu'il y a 2 professionnels pour aider manger 30 enfants dans une période de 25 minutes, avant que l'autre classe arrive. Le temps du repas est donc contraint : les professionnels sont concentrés sur l'efficacité/efficience et non pas sur le processus. Ce qui compte, comme ils nous l'ont expliqué, c'est d'assurer que les enfants mangent tout et que la table soit libre pour l'autre classe. Une situation qui peut s'avérer difficile dans le cas d'un refus de nourriture: M (2 ans 10 mois) bouge sa tête d'un côté à l'autre en disant non, et elle repousse avec sa main la cuillère. Elle déplace son corps vers le derrière pour éviter la main du professionnel, qui essayait de prendre autre partie du repas et l'amène vers MA qui continue

à dire non avec sa tête. Un moment donné, MA montre du doigt une autre partie du repas, la professionnelle s'en aperçoit et reprend un peu de nourriture de l'endroit signalé par l'enfant et, cette fois-ci, MA a mangé et la professionnelle profite pour redonner une deuxième cuillère.

Jardin d'enfants géré par une fondation privée à raison sociale

En Colombie les grandes entreprises ont un devoir social ou raison sociale, qui est garanti via une fondation à but non lucratif. Cette structure fait partie d'un réseau d'espaces d'accueil aux enfants en âge préscolaire avec un projet pédagogique basé sur la méthode *Reggio Emilia*. Il accueille les enfants entre 10 mois et 5 ans et 11 mois, entre 8h et 16h30. Nous avons suivi deux classes dites d'« explorateurs » (2-3 ans). Étant donné leur projet éducatif, le moment du repas nous propose des pistes intéressantes sur les appropriations du *cuchareo* :

1. La position des adultes envers les enfants

Dans cet espace d'accueil, nous voudrions souligner la position des adultes et ses actions. Dès que les assiettes sont à table, nous voyons de chaque côté de la table une professionnelle, un couteau et une cuillère en main, elles coupent en morceaux le contenu de l'assiette, et passe vers l'assiette de l'enfant à côté et font la même chose. Une d'entre elles, donne une cuillère après avoir coupé et passe à l'assiette suivante. Du côté de la position, nous la voyons soit assise sur une chaise derrière l'enfant et ses bras autour de l'enfant et sa main avec la cuillère en face de l'enfant; ou debout derrière les enfants, avec le dos arqué sur les enfants et leurs têtes sur la tête des enfants mais un peu devant. Les bras des professionnelles entourent l'enfant, dans les deux cas, et ce sont des bras devant les enfants en train de faire : couper, donner à manger, etc.

2. La journée « mange seul » : le repas pratique

Nous avons suivi une deuxième journée d'observation générale, et dans le cas de cet article nous avons repris juste un point de cette journée, et c'est la journée du « repas facile ». Les professionnelles nous ont présenté le repas comme « asseyez-vous qu'aujourd'hui c'est repas facile, vous verrez ils vont manger seuls ». La nourriture est composée de frites, de tomates cerise, de concombre et de brochette de viande. Ce qui est intéressant dans cette journée c'est qu'il n'y a eu des « tentatives » de *cuchareo* qu'à la fin du repas. Alors la question sur la pratique du *cuchareo* s'est posée aussi dans la pratique: le fait que le contenu du repas soit à manger sans les couverts, renvoie à un moment du repas qui laisse toute la participation et le choix à l'enfant. À notre sens il y a un sujet à développer sur la relation entre le type de nourriture et les manières de manger à creuser, notamment sur les usages normés d'une culture matérielle

*3. Le *cuchareo* entre enfants*

Un moment donné une des professionnelles s'est assise vers le milieu de la table, cette fois-ci, à côté des enfants. Elle donne à manger aux enfants assis à côté d'elle mais aussi aux enfants devant elle, de l'autre côté de la table. Par exemple S (2 ans 2 mois) n'a pas encore fini son assiette et la professionnelle essaye de lui *cucharear* depuis l'autre côté de la table. À côté de S il y a D (2 ans 6 mois), qui n'a pas encore fini sa soupe, et L (2 ans 4 mois) qui a « tout

mangé ». L. Regarde à la professionnelle, et depuis un moment elle commence à donner la soupe à D, de la même façon que la professionnelle le fait avec S. D mange bien sa soupe à l'aide de L, qui se redresse pour passer sa main derrière D, le même geste de la professionnelle. Dans cette vignette, nous avons voulu montrer à quel point il y a différents niveaux de participation et comment les apprentissages se jouent à plusieurs niveaux : notamment sur les règles collectif à table, et le fait de « devoir » finir le contenu de l'assiette.

DISCUSSION

Ces exemples permettent de retrouver les réflexions de Shatzki (2017) et de Latour (1999), dans le sens où chaque pratique est construite par ses relations et aussi par ces objets, raison pour laquelle nous avons voulu montrer quelques vignettes des moments du repas, comme des pratiques qui renvoient à des expériences situées : chaque communauté adapte et s'adapte aux pratiques et aux expériences que se construisent et que, au fur et à mesure, construisent leurs pratiques alimentaires. Chaque individu donne du sens à cette pratique du *cuchareo* (tout manger, négociation, type de nourriture, pour le plus gourmands, etc.). Les raisons sont assez diverses mais sont propres aux acteurs. Par exemple, dans le cas du CDI et la CPI Emberas, il y a une consigne: « Tout doit être mangé », que renvoient à des discours entendus « dans les couloirs » et transmis entre professionnels, qui leur rappellent qu'ils n'ont pas le droit de renvoyer de la nourriture vers la cuisine. Or, lors des entretiens et conversations avec les professionnels et les directrices, aucune d'entre elles savent d'où venait cette « règle », mais elle a un sens « évident » pour chacune : il ne faut pas gaspiller, pour les directrices c'est ainsi qu'elles garantissent 70 % de base nutritive aux enfants pendant leur temps d'accueil.

D'après ces vignettes sociologiques, nous pourrions résumer quelques idées large sur la relation entre pratiques sociales et apprentissages. Comme nous l'avons vu, la pratique du *cuchareo* est un pratique construite entre les différents acteurs, dans une situation donnée, où les relations établies avec les personnes mais aussi avec les objets est à prendre en compte (Latour, 1999; Callon, Lascoumes & Barthe, 2001 ; Garnier, 2017). Nous avons voulu montrer l'importance du moindre détail, et des petit gestes qui font qu'une expérience n'est pas la même. Pour revenir à Mead (1970) nous voyons que la question se pose aussi dans cette négociation à double sens entre adultes et enfants, car la difficulté se pose dans les pratiques des adultes (« *behaviour of adults* ») (1970, 72), et non pas dans l'apprentissage *per se*. Notre posture d'ontographe nous permet de voir dans les petits détails de ces relations une co-construction d'une pratique, où dans les termes de Wenger, (2000) un apprentissage qui se fait dans la participation de notre expérience de vie (2000, 3). Nous proposons ainsi de placer la question de l'apprentissage comme partie intégrante de notre expérience de vie (Bruner, 2008 ; Brougère, 2009). Ainsi en participant aux pratiques du quotidien, comme le *cuchareo*, nous apprenons par le fait de participer à une communauté (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2000). Nous voyons que les pratiques se construisent dans ce réseau, dans les associations possibles d'une communauté de pratiques, dans nos cas les groupes d'enfants, les professionnels et leurs espaces de repas.

En résumé, nous considérons que les apprentissages existent dans des contextes particuliers qui les nomment comme tels ou pas, et que ces apprentissages et la manière dont ils intègrent l'expérience de vie dépendra de la manière de l'approprier de chaque individu,

Colloque international « Pratiques sociales et apprentissages » (Saint-Denis, 8-9 juin 2017)

<https://praso.scienceconf.org/>

selon son point de vue, selon son être géographique (Casey, 2001). Les pratiques quotidiennes auprès, avec et des enfants dans une société déterminée, sont des situations sociales, porteuses d'apprentissage, qui prennent forme dans chacune des modalités d'accueil à Bogota que nous avons montrées, les situer par rapport aux autres, a été la démarche qui nous a permise de prêter attention à l'importance des gestes, et la répétition des gestes, pour démontrer le caractère routinier des pratiques, mais aussi les appropriations que font les enfants de ces moments et ces pratiques notamment le *cuchareo* entre enfants, ou la demande d'être *cuchareado*.

Nous dirons pour finir que le moment du repas est un espace constructeur des expériences et de pratiques différentes qui se tissent entre les adultes et les enfants, mais aussi entre les enfants (Sirota, 2013). Nous avons essayé de montrer, par les vignettes sociologiques, comment chaque moment du repas dans chaque structure renvoie à une construction sociale d'un « espace-temps » (Casey, 2001) que fait vivre aux enfants des expériences différentes (Schatzki, 1997, 2017). Notre idée n'est pas de comparer pour valoriser une certaine image de l'enfant (« à protéger » vs « acteur »), mais plutôt de 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, y compris celui de l'enfant.

Bibliographie (ordre à revoir)

- Butler, J. (2004) *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Canon B., D. (1995) Bogotá, ciudad de todos ciudad de nadie en cuatro actos [Videocassete]. Santafe de Bogotá : Caracol - TV Cine.
- Casey, E. (2001) Between Geography and Philosophy: What Does It Mean to Be in the Place-World? In: *Annals of the Association of American Geographers*, 91(4) pp. 683-693.
- Casey, E. (2009) *Getting Back into place*, Indiana University Press.
- Clark, A. & Moss, P. (2011) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach. Second edition*. London: NCB.
- Dalhberg, 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*. Toulouse, Eres.
- Garnier, P. (2014), Childhood as a Question of Critiques and Justifications: Insight into Boltanski's Sociology, *Childhood*, 21(4), 447-460.
- Garnier P. (2017). Enfants, parents, professionnelles : regards croisés sur la culture matérielle, in P. Garnier & S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*. Bruxelles, Peter Lang, p. 111-133.
- Garnier, P. & Rayna, S. (2017) *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Haraway, D. (1991), Conocimientos Situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial In: *Ciencia, Cyborgs y Mujeres. La reinención de la naturaleza* Madrid: Cátedra. pp. 313-346.
- Latour, B. (1999), *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris: La Découverte.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mead, M. (1970) *Culture and commitment: A study of the generation gap*. The natural history press.
- Piette, A. (1996) *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris: Métailié.
- Piette, A. (2009) « L'action en mode mineur : une compétence impensée » In Marc Breviglieri, Claudette Lafaye et Danny Trom (éds), *Compétences critiques et sens de la justice*, Paris, Economica, pp.251-260.

- Piette, A. (2010) « Ontographies comparées : divinités et êtres collectifs », *Ethnologie Française*, 2/40, p. 357-363.
- Brougère, G. (2009). Vie quotidienne et apprentissages. Dans *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 21-31). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, JS. (2008). L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris: Éditions Retz.
- Ricoeur P. (1985), *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*, 1a ed., editorial Docencia, Buenos Aires.
- Callon, M ; Lascoumes P & Barthe, Y (2001) *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique* Paris : Éditions du seuil.
- Schatzki T. (1997), «Practices and Actions », In *Philosophy of the Social Sciences*, 27:3, 283-308.
- Schatzki T. (2017) *Practices and Learning*. In: Grootenboer P., Edwards-Groves C., Choy S. (eds) *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education*. Springer, Singapore
- Sirota R. (2013) «Enfance modèle, modèle d'enfance ? La représentation de l'enfance au travers du rite de l'anniversaire dans la littérature enfantine », *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*. Toulouse, Eres, pp. 23-39.
- Wenge E. (2000) *Communities of Practice: Learning, Meaning, And Identity: Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*, New York: Cambridge University Press.