



Patrimoines alimentaires enfantins

Eclairages anthropologiques

Children's food heritage, Anthropological approaches
Patrimonios alimentarios infantiles, Aproximaciones
antropológicas

Edited by **Charles-Edouard de Suremain and Clarice Cohn**

Charles-Édouard de Suremain and Clarice Cohn

Patrimoines alimentaires enfantins : Éclairages anthropologiques [Full text]

Patrimonios alimentarios infantiles: Aproximaciones antropológicas

Children's food heritage: Anthropological approaches

Géraldine Comoretto

Le goûter de 16h30 comme symbole du patrimoine alimentaire enfantin ? Analyse des transactions non marchandes dans deux cours de récréation (France) [Full text]

The afternoon snack as emblematic of children food? Analysis of non-commercial transactions in French schoolyards

Carolina Remorini

El papel de los niños en la obtención, elaboración, circulación y consumo de alimentos en comunidades Mbya (Argentina) [Full text]

The role of children in the procurement, processing, circulation and consumption of food in Mbya communities (Argentina)

Le rôle des enfants dans la production, la transformation, la circulation et la consommation d'aliments dans des communautés Mbya (Argentine)

Zofia Boni

Negotiating Children's Food Culture in Post-socialist Poland [Full text]

Négocier la culture alimentaire enfantine dans la Pologne postsocialiste

Marie-Claude Léonelli

Une enfance provençale : la nourriture et ses rites [Full text]

A childhood in Provence : foodways

José A. Torralba and Barbara Atie Guidalli

Examining Children's Food Heritage in Spanish schools: A Process of Learning to Become "Eaters-in-Context"? [Full text]

Le patrimoine alimentaire enfantin dans les écoles espagnoles. Un processus d'apprentissage pour devenir « mangeurs-en-contexte » ?

Aliyah Morgenstern, Camille Debras, Pauline Beaupoil-Hourdel, Marine Le Mené, Stéphanie Caët and Tami Kremer-Sadlik

L'art de l'artichaut et autres rituels: transmission de pratiques sociales et alimentaires dans les dîners familiaux parisiens [Full text]

The art of the artichoke and other rituals: transmission of food and social practices in Parisian family dinners

Aurélie Maurice

L'ambivalence du bonbon dans les interactions entre préadolescents au collège (France) [Full text]

The ambivalence of sweets in the interactions among 12-13 year-old teenagers at school (France)

Christine Tichit

Du repas familial au snack entre copains : le point de vue des enfants sur leur alimentation quotidienne (enquête en milieu scolaire à Paris, France) [Full text]

Patrimoines alimentaires enfantins : Éclairages anthropologiques

Patrimonios alimentarios infantiles: Aproximaciones antropológicas
Children's food heritage: Anthropological approaches

Charles-Édouard de Suremain et Clarice Cohn

fr

- 1 Ce numéro étudie les patrimoines alimentaires enfantins, une déclinaison particulière des patrimoines matériels et immatériels peu étudiée dans une perspective anthropologique. L'enfant est placé au centre du numéro, lequel ambitionne d'étudier sens, formes et fonctions de ces patrimoines alimentaires particuliers afin de mieux comprendre les processus de construction et de transmission des identités enfantines.
- 2 La notion de « patrimoine alimentaire » est une déclinaison particulière de la notion de « patrimoine culturel » (Unesco 2003). À l'instar de ce dernier, le patrimoine alimentaire renvoie à des dimensions « matérielles » et, surtout, « immatérielles » aux contours difficiles à cerner (Colloque de Cerisy 2012, Csergo 2011). Dans ses dimensions matérielles, il s'agit, dans une aire culturelle et géographique donnée, de l'ensemble, clairement défini, des plats, des ingrédients, des modes de production et de distribution, des techniques culinaires, des modes de préparation, de conservation, de traitement des déchets et de consommation des aliments qui se transmettent de générations en générations. Dans ses dimensions immatérielles, le patrimoine alimentaire relève de l'hospitalité, de la convivialité, des savoir-faire, de l'apprentissage et de l'acquisition de connaissances, des « manières de table », des représentations, des discours, des imaginaires ou encore de la ritualisation symbolique qui se jouent autour de la transmission des pratiques alimentaires. Irréductible à ses productions concrètes, le patrimoine alimentaire immatériel explicite l'identité d'une communauté ou d'un groupe social¹.

- 3 Dans une perspective anthropologique, la question des patrimoines alimentaires est régulièrement débattue². En revanche, celle des « patrimoines alimentaires enfantins » a été peu étudiée, exception faite des travaux d'Annie Hubert (1994)³. Les études sur les enfants, en effet, ont davantage porté sur les jeux (Griaule 1938 ; Rabain 1979 ; Augustins 1988), la ritualité (Bonnet et Pourchez 2007 ; Duchesne 2007 ; Jonckers 2007 ; Tonda 2008 ; Yengo 2008), la problématique de l'enfant-acteur (De Boeck 2000), la construction de l'enfant en général (*Anthropologie et Sociétés* 1980 ; *Journal des Africanistes* 2002 ; *Terrain* 2003) – en somme sur la production de « cultures enfantines » spécifiques (Delalande 2001 ; *Ethnologie Française* 2007 ; Arléo & Delalande 2011).
- 4 Dans ce numéro d'*Anthropology of Food*, on se demandera si la notion de patrimoine alimentaire – matériel comme immatériel – a un sens pour les enfants et ce qu'elle signifie alors pour eux⁴ ? Comment se caractérisent et s'élaborent les patrimoines alimentaires enfantins ? De quoi se composent-ils ? Comment se transforment-ils ? Comment se diffusent-ils entre les enfants ? En quoi les patrimoines alimentaires enfantins se distinguent-ils des patrimoines alimentaires des adultes ? Dans quelle mesure les premiers sont-ils susceptibles de modeler les seconds ? Est-il finalement pertinent de parler de « patrimoine » alors que l'enfant est le principal acteur d'une construction qui se transmet essentiellement de manière « horizontale »⁵ ?
- 5 Ces questions éclairent diverses problématiques anthropologiques : celle de la dimension dynamique des patrimoines, à travers la place du changement et des transformations alimentaires au sein de ce qui apparaît, au premier abord, comme immuable et de l'ordre de la conservation. Elle permet aussi de réfléchir sur la façon dont l'alimentation (préparation, offre, consommation...) et les valeurs liées à la commensalité constituent des modes spécifiques de construction du corps, de la personne, des relations sociales et des rôles sociaux dès le plus jeune âge selon les sociétés. Ces pistes de réflexion éclairent diverses problématiques de l'anthropologie de l'enfance : la diversité des notions et des significations sociales relatives à l'enfance, les rapports de sexe, la répartition des tâches, le rapport au corps, les techniques du corps, les différences sociales entre les enfants et, enfin, l'acquisition de valeurs culturelles et identitaires (individuelles et/ou collectives). Plus largement, le numéro vise à mettre au jour les modalités de transmission des représentations, des pratiques et des discours en rapport avec l'alimentation de l'enfant, processus auquel participent ses différents entourages (parents, pairs, voisins, acteurs institutionnels, médias).
- 6 Enfin, l'ambition de ce numéro est de montrer que l'alimentation ne peut être seulement appréhendée pour ce qu'elle véhicule en termes de modèles ou de normes (de consommation, de comportement). Ici, l'alimentation est envisagée comme un *vecteur* essentiel de la fabrication sociale de l'enfant ; elle est également un *support* privilégié de la réappropriation du monde des adultes par l'enfant ; enfin, l'alimentation est l'un des principaux *outil* du façonnement du monde propre à l'enfant, au cœur de sa vie quotidienne.

es

- 7 Este número estudia los patrimonios alimentarios infantiles, una declinación particular de los patrimonios materiales e inmateriales poco investigada desde una perspectiva antropológica. El niño ocupa el centro de este número, el cual ambiciona estudiar los

sentidos, las formas y las funciones de estos patrimonios alimentarios particulares con la finalidad de entender mejor los procesos de construcción y de transmisión de las identidades infantiles.

- 8 La noción de « patrimonio alimentario » es una declinación particular de la noción de « patrimonio cultural » (Unesco 2003). A semejanza de este último, el patrimonio alimentario remite a dimensiones « materiales » y, sobre todo, « inmateriales » con contornos difíciles de delimitar (Coloquio de Cerisy 2012, Csergo 2011). En sus dimensiones materiales, se trata, en un área cultural y geográfica particular, del conjunto, claramente definido, de platos, ingredientes, modos de producción y distribución, técnicas culinarias, modos de preparación, conservación, depuración de desechos y consumo de alimentos que se transmiten de una generación a otra. En sus dimensiones inmateriales, el patrimonio alimentario refiere a la hospitalidad, convivencia, savoir-faire, aprendizaje y adquisición de conocimientos, a las « maneras de mesa », representaciones, discursos, imaginarios y a la ritualidad simbólica en torno a las prácticas alimentarias. Irreductible a sus formas concretas, el patrimonio alimentario inmaterial vuelve explícita la identidad de una comunidad o grupo social⁶.
- 9 Desde una perspectiva antropológica, los patrimonios alimentarios son regularmente estudiados⁷. En cambio, los « patrimonios alimentarios infantiles » lo son mucho menos, con excepción de los trabajos de Annie Hubert (1994)⁸. Los estudios sobre niños, en efecto, se focalizaron más en los juegos (Griaule 1938 ; Rabain 1979 ; Augustins 1988), la ritualidad (Bonnet & Pourchez 2007 ; Duchesne 2007 ; Jonckers 2007 ; Tonda 2008 ; Yengo 2008), la problemática del niño-actor (De Boeck 2000), la construcción del niño en general (Anthropologie et Sociétés 1980 ; Journal des Africanistes 2002 ; Terrain 2003) – en resumen en la producción de « culturas infantiles » específicas (Delalande 2001 ; Ethnologie Française 2007 ; Arléo & Delalande 2011).
- 10 En este número de *Anthropology of Food*, nos preguntaremos si la noción de patrimonio alimentario – material como inmaterial – tiene sentido para los niños y si significa algo para ellos⁹. ¿Cómo se caracterizan y se elaboran los patrimonios alimentarios infantiles? ¿De qué se componen? ¿Cómo se transforman? ¿Cómo se transmiten entre los niños? ¿En qué medida los patrimonios alimentarios infantiles se distinguen de los patrimonios alimentarios de los adultos? ¿En qué medida los primeros son susceptibles de moldear los segundos? ¿Es, finalmente, pertinente hablar de « patrimonio » cuando el niño es el actor principal de una construcción que se transmite esencialmente de manera « horizontal¹⁰ »?
- 11 Estas preguntas esclarecen diversas problemáticas antropológicas: la de la dimensión dinámica de los patrimonios, a través de las transformaciones alimentarias dentro de lo que parece, a primera vista, como inmutable y ligado a la conservación. Permite también reflexionar sobre la manera en que la alimentación (preparación, oferta, consumo...) y los valores asociados a la convivencia constituyen modos específicos de construcción del cuerpo, de la persona, de las relaciones sociales y de los roles sociales desde la edad más temprana, en función de cada sociedad. Estas pistas de reflexión aclaran diversas problemáticas de la antropología de la niñez: la diversidad de nociones y significados sociales relativos a la infancia, las relaciones de género, la distribución de las tareas, la relación al cuerpo, las técnicas del cuerpo, las diferencias sociales entre niños y, por fin, la adquisición de valores culturales e identitarios (individuales y/o colectivos). Además, este número ambiciona actualizar las modalidades de transmisión de las representaciones, prácticas y discursos en relación a la alimentación del niño, proceso en el cual participan sus diferentes entornos (parientes, pares, vecinos, actores institucionales, los media).

- 12 Finalmente, este número ambiciona demostrar que la alimentación no puede ser únicamente aprehendida por lo que transmite en términos de modelos o normas (de consumo, de comportamiento). Aquí, la alimentación es considerada como un *vector* esencial de la fabricación social del niño; como un *soporte* privilegiado para la reapropiación del mundo adulto por parte del niño y una de las principales *herramientas* para la construcción del mundo infantil, arraigada en el corazón de su vida cotidiana.

en

- 13 This issue intends to examine children's food heritage which, in an anthropological perspective, is a specific and little studied area of material and immaterial heritage. The child is placed at the heart of the issue, which aims at studying the shapes and functions of such particular food heritages in order to understand better the processes of construction and transmission of children's identities.
- 14 The notion of "food heritage" is a specific division of the notion of "Cultural Heritage" (UNESCO 2003). Similarly food heritage refers to "material" and "immaterial" dimensions, which are difficult to define (Cerisy Conference, 2012; Csergo 2011). Material dimensions refer, within a given cultural and geographic area, to a clearly defined group of dishes, ingredients, production and distribution modes, culinary techniques, preparation modes, preservation, waste disposal and food consumption which are passed from one generation to the next.
- 15 Immaterial dimensions include hospitality, conviviality, know-how, training and learning, "table manners", representations, discourse, imagination or symbolical ritualisation which take place with the transmission of food practices. Irreducible to tangible products, the immaterial food heritage expresses the identity of a community or a social group¹¹.
- 16 The issue of food heritage is frequently discussed from an anthropological perspective¹². However, the issue of "children's food heritage" has been very little studied, with the exception of works by Annie Hubert (1994)¹³. Studies concerning children have in fact rather dealt with games (Griaule 1938; Rabain 1979; Augustins 1988), rites (Bonnet et Pourchez 2007; Duchesne 2007; Jonckers 2007; Tonda 2008; Yengo 2008), children as actors (De Boeck 2000), children's upbringing in general (*Anthropologie et Sociétés* 1980; *Journal des Africanistes* 2002; *Terrain* 2003) – the production of specific "children's cultures" (Delalande 2000; *Ethnologie Française* 2007; Arléo & Delalande 2011).
- 17 In this issue of *Anthropology of Food*, we wish to examine whether the notion of food heritage - material as well as immaterial - is meaningful as regards children, and therefore what does it mean to them?¹⁴ What characterizes children's food heritage and how is it made up? What does it include? How does it change? How is it disseminated among children? What are the differences between adult and children's food heritages? To what extent may the former shape the latter? Is it relevant to use the term "heritage" while children are the main protagonists of a construction which is mainly passed on "horizontally"?¹⁵
- 18 Such questions tackle diverse anthropological issues: the dynamics of heritage, through the place assigned to food changes and transformations within the framework of what appears at first glance to be immutable and in the realm of conservation. They feed the reflection on the way food (preparation, offer, consumption, etc.) and values attached to

commensality, are in fact specific modes for the construction of the body, person, social relations and social roles from an early age, according to societies. Similarly such thoughts enlighten children's anthropological issues: the diversity of child-related notions and social significance, gender relations, task division, the relationship to the body, body techniques, social differences among children and the acquisition of cultural and identity values (individual or collective). More largely, this issue aims at revealing the transmission modes of representations, of practices and discourse in relation to children food, a process to which different categories of persons take part (parents, peers, neighbours, institutional actors, media).

- 19 Eventually the aim of this issue is to show that food cannot solely be approached by what it conveys in terms of models or norms (of consumption, of behaviour). Food is here considered as a major vector for children's social construction; it is also a valuable aid, a unique medium, the primary medium, for the reappropriation by children of the adult world; lastly, food is one of the major tools for children to shape their own world, right at the heart of their daily lives.

BIBLIOGRAPHIE

- AUGUSTINS, G. (1988). Le jeu de billes, lieu de la raison, lieu de la passion. *Ethnologie Française*, 1, 5-14.
- ARLEO, A., & DELALANDE, J. (Eds.). (2011). *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Paris: Presses Universitaires de Rennes.
- COHN C. (2002a). A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In LOPES DA SILVA A., MACEDO A.V.L.S. & NUNES A. (Eds.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos* (117-149). São Paulo: Global.
- Colloque Enfance & Culture, 2010 (15-16-17 décembre), Musée du Quai Branly-Université paris Descartes
- CROS, M. (1992). Les nourritures d'identité ou comment devenir lobi. In S. Lallemand, Journet, O., Ewombé-Moundo, E., Ravololomanga, B., Dupuis, A., Cros, M., Jonckers, D. (Ed.), *Grossesse et petite enfance en Afrique noire et à Madagascar* (pp. 103-118). Paris: L'Harmattan.
- De BOECK, P. (2000). Le « deuxième monde » et les « enfants-sorciers » en république démocratique du Congo. *Politique Africaine*, 80, 32-57.
- DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- DIASIO, N. (2004). *Au palais de Dame Tartine. Regards européens sur la consommation enfantine*. Paris: L'Harmattan.
- DUCHESNE, V. (2007). Le rituel de possession: un jeu d'enfants? Jeux enfantins et pratique religieuse. In D. Bonnet & L. Pourchez (Eds.), *Du soin au rite dans l'enfance* (pp. 231-240). Paris: Érès.

- FISCHLER, C. (1982). Biological and Social Determinants of Tastes for Foods in Children and Their Relevance For Nutrition Education and Intervention: an Overview. *Nutrition and the Development of the Child*, 402-407.
- GLOWCZEWSKI, E. (1995). *Adolescence et sexualité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GRIAULE, M. (1938). *Jeux dogons*. Paris: Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie.
- HUBERT, A. (1994). Les dînettes d'enfants Yao de Thaïlande. In J. Koubi & J. Massard-Vincent (Eds.), *Enfants et sociétés d'Asie du Sud-Est* (pp. 119-129). Paris: L'Harmattan.
- JONCKERS, D. (2007). Les vieilles petites personnes autonomes. Pratiques de la transe et des sacrifices par les enfants minyanka bamana du Mali. In D. Bonnet & L. Pourchez (Eds.), *Du rite au soin dans l'enfance* (pp. 211-230). Paris: Erès.
- LANCY, D. (1996). *Playing on the Mother-Ground. Cultural Routines for Children's Development*. New York: The Guilford Press.
- MIGNOT, J.-M. (1996). Exemples de techniques d'acquisition de produits alimentaires mises en œuvre par les enfants massa Bugudum. In I. de Garine, A. Froment, Ch. Binam Bikoi, J.-F. Loung (Ed.), *Bien manger et bien vivre. Anthropologie alimentaire et développement en Afrique intertropicale: de la biologie au social* (pp. 425-432). Paris: Orstom-L'Harmattan.
- Numéro Spécial. (1980). L'usage social des enfants. *Anthropologie et sociétés*, 4(2).
- Numéro Spécial. (1997). Pratiques alimentaires et identités culturelles. *Ethnologie française*, 1.
- Numéro Spécial. (1998). Dynamique des pratiques alimentaires. *Techniques & Culture*, 31-32.
- Numéro Spécial. (2002). L'enfant dans le bassin du lac Tchad. *Journal des Africanistes*, 72(1).
- Numéro Spécial. (2003). Enfant et apprentissage. *Terrain*, 40.
- Numéro Spécial. (2003). Passages à l'âge d'homme. *L'Homme*, 167-168.
- Numéro Spécial. (2007). Anthropologie de l'école. *Ethnologie Française*, 37(4).
- Numéro Spécial. (2011). Patrimoines alimentaires. *Anthropology of Food*, S2011.
- Observatoire Ocha Patrimoine alimentaire [<http://www.lemangeur-ocha.com/synindex/patrimoine-alimentaire.html>]
- RABAIN, J. (1979). *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal*. Paris: Payot.
- RAZY, É. (2007). *Naître et devenir. Anthropologie de la petite enfance en pays Soninké (Mali)*. Nanterre: Société d'Ethnologie de Nanterre.
- SUREMAIN (de), C.-É. (2000). Dynamiques de l'alimentation et socialisation du jeune enfant à Brazzaville (Congo). *Autrepart*, 15, 73-91.
- SUREMAIN (de), C.-É. (2010). S'alimenter pour les enfants de la rue. Entre stratégie de survie et transmission horizontale (La Paz, Bolivie), *Colloque International Consommations alimentaires, cultures enfantines et éducation*. Université de Poitiers: 1 Avril 2010. V.-I. de La Ville (coord.).
- TONDA, J. (2008). La violence de l'imaginaire des enfants-sorciers. *Cahiers d'Études Africaines*, 189-190, 325-343.
- YENGO, P. (2008). Le monde à l'envers. Enfance et kindoki ou les ruses de la raison sorcière dans le bassin du Congo. *Cahiers d'Études Africaines*, 189-190, 297-343.

NOTES

1. C'est à ce titre que le « repas gastronomique des français » figure à l'inventaire du patrimoine culturel immatériel de l'Unesco.
2. Observatoire Ocha, *Ethnologie Française* (1997), *Techniques & Culture* (1998), *Anthropology of Food* (2011).
3. Cros (1992), Lancy (1996), Suremain (2000), Cohn (2002), Mignot (2002), Razy (2007). En sociologie, cf. entre autre Fischler (1982), Diasio (2004) et le colloque Enfance & Cultures (2010).
4. Les notions d'« enfance » et d'enfant », comme les modalités du passage de l'enfance à l'âge adulte sont fort variables selon les sociétés. Il peut s'agir de rituels d'initiation, de cérémonies ou encore d'expérience (spirituelle, sexuelle, alimentaire...). Cf. entre autre Glowczewski (1995), *L'Homme* (2003).
5. La notion de « matrimoine » est parfois employée pour les transmissions de mères à enfants, mais il n'existe pas de notion rendant compte de la transmission d'enfants à enfants, hormis celle de « transmission horizontale » (Suremain 2010).
6. Cf., por ejemplo, la « comida gastronómica de los Franceses », que ahora pertenece al inventario del patrimonio cultural inmaterial de la Unesco.
7. Observatoire Ocha, *Ethnologie Française* (1997), *Techniques & Culture* (1998), *Anthropology of Food* (2011).
8. Cros (1992), Lancy (1997), Suremain (2000), Cohn (2002), Mignot (2002), Razy (2007). En sociología, cf. entre otros Fischler (1982), Diasio (2004) y el coloquio Enfance & Cultures (2010).
9. Las nociones de « infancia » y de « niño », como modalidades del paso de la niñez a la edad adulta son muy variables según las sociedades. Se puede tratar de rituales de iniciación, de ceremonias o de experiencias (espirituales, sexuales, alimentarias...). Cf. entre otros Glowczewski (1995), *L'Homme* (2003).
10. La noción de « matrimoine » es a veces usada para las transmisiones de madres a niño(a)s, pero no existe una noción que permita dar cuenta de las transmisiones de niños a niños, excepto la de « transmisión horizontal » (Suremain 2010).
11. This is why the « repas gastronomique des français » (French gastronomic meal) is listed in the UNESCO Inventory for immaterial cultural heritage.
12. Observatoire Ocha, Jeudy ed. (1990), *Ethnologie Française* (1997), *Techniques & Culture* (1998), *Anthropology of Food* (2011).
13. Cros (1992), Lancy (1997), Suremain (2000), Cohn (2002), Mignot (2002), Razy (2007). In sociology, cf. among others Fischler (1982), Diasio (2004) and the Children and Culture Conference (2010).
14. Notions such as « childhood » and « child », just like the modes of transition between childhood into adulthood vary a lot according to societies. There may be initiation rites, ceremonies or experiences (spiritual, sexual, involving foods,...). Cf. among others Glowczewski (1995), *L'Homme* 2003, *Culture & Sociétés* (2011).
15. The French term for Heritage is Patrimoine (what is passed from *pater*, fathers). The notion of « matrimoine » (from *mater*, mother) is sometimes used for transmissions from mothers to their children. But there is no specific notion expressing the transmission from child to child, except for « horizontal transmission » (Suremain 2010).

AUTEURS

CHARLES-ÉDOUARD DE SUREMAIN

Chargé de recherche en anthropologie à l'UMR 208 PaLoc « Patrimoines Locaux » (IRD-MNHN).

CLARICE COHN

Professeur d'anthropologie, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos (Brésil).

Le goûter de 16h30 comme symbole du patrimoine alimentaire enfantin ? Analyse des transactions non marchandes dans deux cours de récréation (France)

The afternoon snack as emblematic of children food? Analysis of non-commercial transactions in French schoolyards

Géraldine Comoretto

Introduction : le goûter, entre fonction nourricière et dimension symbolique

- 1 Par sa composition aux saveurs douces et sucrées, le goûter constitue dans les sociétés occidentales une prise alimentaire aisément associée à l'enfance, au plaisir et à la gourmandise. Généralement consommé aux alentours de 16h30, souvent composé de produits ludiques et édulcorés, le goûter apparaît comme la prise alimentaire réservée aux enfants. Tantôt encas, tantôt collation, grignotage pour les uns, « vrai » repas pour les autres (Diasio, 2008), dans sa terminologie comme dans les diverses formes qu'il revêt, le goûter est polymorphe. Il peut être consommé sur le trajet du retour à la maison, partagé entre frères et sœurs au domicile familial ou entre pairs à la garderie. Il se révèle également empreint de temporalités différentes : s'il est parfois consommé dans la précipitation avant un cours de danse ou de judo, il peut aussi être minutieusement orchestré, ritualisé et longuement savouré lors d'une fête d'anniversaire (Sirota, 1998, 2006). Toutefois, les goûters d'anniversaire, au même titre que les goûters partagés occasionnellement au domicile d'un voisin ou d'un copain, se démarquent par leur caractère festif et exceptionnel, à l'inverse du goûter de 16h30 consommé

quotidiennement après une journée d'école. C'est à ce dernier type de goûter, préparé au domicile familial et consommé chaque jour à l'étude surveillée, que nous nous intéressons dans cet article. Quelles sont les implications de ce goûter de l'après-midi lorsqu'il est chaque jour partagé entre pairs à l'école ? Qu'apprend-t-on des relations d'égal à égal, de la « transmission horizontale » (Suremain, 2010) entre enfants lorsque le goûter n'est plus un événement exceptionnel mais une pratique régulière et instituée ? Le goûter de 16h30 peut-il être appréhendé comme le symbole d'un patrimoine alimentaire propre aux enfants ?

- 2 La routinisation et l'institutionnalisation dans le cadre scolaire de cette prise alimentaire modifient son caractère originellement individuel, faisant naître des formes singulières de relations enfantines autour du goûter. Puisque le partage de ce « petit repas » entre élèves est amené à se reproduire régulièrement, c'est l'occasion pour eux de se l'approprier et de le transformer : l'espace de la cour de récréation et le temps du goûter sont réinvestis par les enfants afin d'en faire un moment de partage et de transmission entre pairs (Delalande, 2004). Une fois sortis du cartable, les goûters sont exposés, comparés, partagés, échangés, donnés, troqués. Ces « transactions non marchandes », au sens de Marcel Mauss dans son *Essai sur le don* (1925), répondent à des règles et à des codes édictés par le groupe d'appartenance et auxquels les adultes sont étrangers. Se déroulant à l'abri des regards sous les préaux, elles se démarquent des préoccupations nutritionnelles des adultes : prendre son goûter dans la cour de récréation ne signifie pas simplement ingérer des aliments afin de combler un besoin énergétique journalier. Partager son goûter c'est aussi communiquer et échanger, construire un lien avec autrui au détour d'une prise alimentaire qui associe goût et émotions (Chiva, 1985 ; Hubert, 2006). En ce sens la fonction première du goûter, nourricière et nutritive, est détournée. Les propriétés sociales de l'acte alimentaire – convivialité, commensalité (Fischler, 1979 ; Herpin, 1988) – se substituent à sa dimension matérielle. Il favorise la circulation entre les pairs d'un patrimoine alimentaire immatériel incarné par des valeurs telles que le respect de l'autre, des règles du groupe d'appartenance et de la notion de partage.
- 3 Notre approche du partage alimentaire s'inspire dans cet article des travaux de Jacqueline Rabain sur le sevrage chez les enfants Wolof du Sénégal (1979). L'anthropologue y montre comment la nourriture et les échanges alimentaires agissent comme signifiants : « Manger, modalité essentielle du donner et du recevoir, devient un élément de premier plan de l'échange social global » (Rabain,[1979]1994 : 56). Nous proposons de réaliser une « ethnographie des transactions » (Weber *in* Mauss, [1925]2007 : 30) à l'heure du goûter à l'école élémentaire afin de montrer en quoi il constitue, bien au-delà d'une prise alimentaire, une pratique sociale propre à l'enfance, à la fois singulière, intégratrice et discriminante. « Quelle force y a-t-il dans la chose qu'on donne qui fait que le donataire la rend ? » (*ibid.* : 66). Notre analyse reprend ainsi le questionnement à l'origine des travaux de Mauss sur les échanges de biens dans les sociétés primitives et archaïques et l'enrichit d'une dimension propre à notre objet : comment s'appliquent les règles de l'échange entre pairs lorsque les choses que l'on donne ne peuvent être rendues dans la mesure où elles sont littéralement incorporées ? Que révèlent les transactions de goûters des relations entre enfants à l'école ? Et, plus largement, dans quelle mesure l'étude de cette pratique enfantine singulière permet-elle d'appréhender et de comprendre les mécanismes de la différenciation sociale, de genre et d'âge entre enfants ?

- 4 Après avoir présenté le dispositif méthodologique de la recherche, nous verrons dans une première partie que les transactions de goûters peuvent revêtir diverses formes : les logiques de don et d'échange alimentaires à l'œuvre dans la cour de récréation diffèrent en fonction des affinités, des inimitiés et de la composition des divers groupes de pairs. Mais, si ces transactions sont non marchandes et se déroulent entre pairs, nous constaterons dans un second temps que tous les produits n'ont pas la même valeur sur le marché de l'échange, et que selon les choix et les contextes familiaux, les enfants ne sont pas tous égaux dans la pratique, notamment selon leur origine sociale.

Qualifier et quantifier les transactions de goûters à l'étude surveillée

- 5 Afin de quantifier et analyser cette pratique enfantine, il nous semble au préalable essentiel de qualifier ce que nous entendons par la notion de « transactions », comme il apparaît nécessaire de définir le terme « goûters ». En effet, si notre démarche initiale visait à étudier ce que les enfants apportaient du domicile familial, l'observation minutieuse et quotidienne nous a permis de réaliser que ce que les enfants *apportent* à l'école diffère souvent de ce qu'ils *mangent*. L'écart entre ce qui est initialement apporté et ce qui est effectivement consommé correspond aux transactions accomplies par l'enfant lors du goûter. Nous faisons le choix d'employer le terme générique de « transactions » afin de faire état d'une relation non marchande entre deux élèves ou plus, au cours de laquelle circulent des produits alimentaires, et dont les formes d'expression varient selon les contextes et les relations internes au groupe social.
- 6 Notre analyse de ces transactions alimentaires renvoie à une forme particulière de goûters qui ne concerne pas l'ensemble des enfants mais uniquement ceux scolarisés à l'école élémentaire et inscrits à l'étude surveillée. Le goûter y est consommé entre 16h30 et 17h dans la cour de récréation où les enfants sont sous la responsabilité des surveillants avant de retourner en classe faire leurs devoirs. Contrairement à d'autres pays européens où les enfants terminent l'école vers 13h ou 14h, la journée d'un écolier français se déroule sur une matinée et une après-midi (Ananian & Bauer, 2007). Le choix de fournir ou non un goûter aux enfants lors de l'étude revient à la municipalité¹. Les communes ayant fait le choix de la sous-traitance à une société de restauration collective étendent parfois leur contrat avec ledit prestataire en lui demandant de fournir le goûter à l'étude. D'autres municipalités font à l'inverse le choix de ne pas se charger de cette mission de service public et demandent aux familles de fournir elles-mêmes le goûter. C'est notamment le cas dans les deux écoles élémentaires dont l'analyse comparative proposée dans cet article est issue².
- 7 Les deux établissements, situés en région parisienne, accueillent des enfants provenant de milieux sociaux et culturels contrastés. L'école Les Coryphées accueille des élèves issus des classes sociales supérieures. Elle se situe dans le centre ville d'une commune de 8000 habitants comptant près de 25 % de cadres et professions intellectuelles supérieures et moins de 5 % d'ouvriers. Près de 80 % des logements de la commune sont occupés par des ménages propriétaires de leur résidence principale³. Les élèves de l'école Les Opalines appartiennent aux classes populaires et comptent parmi eux une importante proportion d'enfants de migrants. Dans cette commune de 25000 habitants, plus de 23 % de la population âgée de 15 ans ou plus sont des employés et 13 % sont ouvriers. L'école se situe

au cœur d'une Zone Urbaine Sensible (ZUS) et est classée Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Dans la première école, une cinquantaine d'élèves sont inscrits à l'étude surveillée chaque jour, contre un peu plus d'une centaine aux Opalines.

- 8 Le dispositif méthodologique s'est déroulé en deux temps : tout d'abord une période de prise de contact avec les enfants et d'observation du moment du goûter, permettant de repérer les modes d'organisation de la prise alimentaire (occupation de l'espace de la cour de récréation, rituels d'installation, durée), mais aussi d'identifier dans chaque école les élèves présents de façon régulière à l'étude (soit trois ou quatre jours par semaine). Dans un second temps, un journal de bord des goûters a été instauré afin de recenser avec précision le goûter des élèves les plus souvent présents à l'étude (soit une trentaine d'enfants par école). La tenue de ce journal nous a permis de recueillir des informations aussi riches que diversifiées sur ce qui est consommé par les enfants selon le sexe, la classe (du CP au CM2), mais aussi des éléments sur le type et la quantité de produits échangés avec les pairs en fonction du sexe et de la classe des partenaires de transactions. Le parti pris méthodologique d'une recension minutieuse et répétée des goûters d'un échantillon restreint d'élèves se justifie au regard de la densité des faits observables dans la cour de récréation dans le laps de temps circonscrit du goûter. Le traitement secondaire réalisé sur ces données, à savoir la transformation d'un matériau originellement qualitatif en données statistiques, permet de quantifier les goûters en fonction de leur composition afin de proposer une comparaison des grandes tendances de consommation entre les deux établissements scolaires, ainsi que des modèles types de transactions entre les élèves. Ces données ethnographiques ont été complétées par la conduite d'entretiens au domicile familial auprès des parents des deux écoles (parfois en présence des enfants). Il leur a été demandé quelle personne au sein du foyer était en charge de l'approvisionnement et du choix du goûter, et dans quelle mesure les enfants étaient associés à cette prise de décision.

Donner, recevoir et rendre ? Logiques électives et relations de pouvoir dans l'échange de goûters

- 9 Les transactions non marchandes s'établissant entre les enfants au moment de la prise du goûter dans la cour de récréation revêtent diverses formes. Si l'aliment est toujours au cœur de la relation et qu'il provoque l'interaction, les modalités de la transaction sont quant à elles définies en fonction de la relation qui unit les pairs devenus pour un temps partenaires. Certaines prestations sont de l'ordre du don : une partie du goûter d'un enfant est partagée avec un autre élève sans qu'une contrepartie soit exigée ; d'autres à l'inverse relèvent bien de l'échange : le don réalisé appelle à un contre-don, instantané ou ultérieur. Les mécanismes qui sous-tendent cette distinction entre don et échange alimentaires peuvent être appréhendés au regard des logiques électives qui guident les enfants lors de ces prestations : affinités de sexe et d'âge, poids des relations fraternelles et des rapports de force.

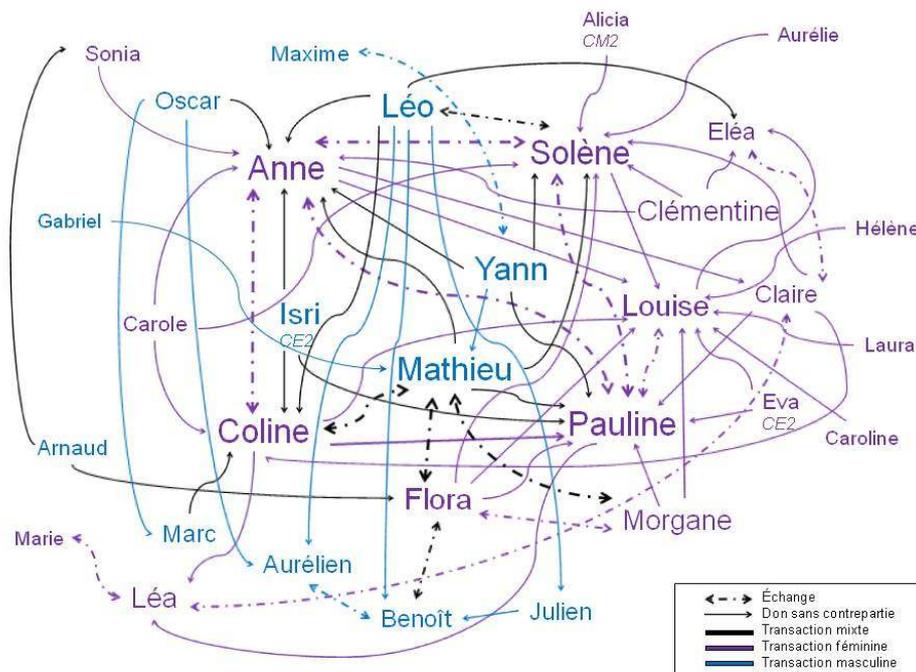
Les échanges de goûters, de la réciprocité à la dépendance

- 10 Les transactions de goûters que nous qualifions d'échanges impliquent l'établissement d'une relation de réciprocité entre deux partenaires : lorsque les enfants donnent une partie de leur goûter, ils reçoivent une contrepartie de la part de leur donataire. Dans

cette logique de « dons échangés » (Mauss, [1925]2007 : 77), le temps écoulé entre le don et le contre-don est variable. Si bien souvent l'échange se déroule à l'échelle d'une demi-heure (le temps du goûter à l'étude), le contre-don s'opère parfois quelques jours plus tard, seulement lorsque le goûter du donataire lui permet de rendre l'équivalent de ce qu'il a su recevoir.

- 11 Nous avons pu constater que dans cette forme de transaction par l'échange, l'identité du partenaire n'est pas anodine. Les enfants partagent leur goûter avec des élèves avec lesquels ils ont des affinités particulières, essentiellement des membres de leur groupe de pairs. Ainsi dans un microcosme comme l'école élémentaire où les enfants appartiennent à un même groupe-classe pendant plusieurs années, les échanges intra-classes dominent très nettement. Il nous semble ainsi plus approprié de parler des transactions internes à un niveau de classe plutôt qu'à une classe d'âge. La figure 1 représente l'ensemble des transactions non marchandes recensées à l'école Les Coryphées lors de la période d'observation pour un échantillon d'enfants : les élèves de CM1 inscrits à l'étude surveillée⁴. Les flèches en pointillés symbolisent les échanges et la relation de réciprocité entre deux partenaires ; les flèches pleines renvoient à des dons sans contrepartie. Le code couleur permet de distinguer les transactions mixtes (en noir) des transactions exclusivement féminines ou masculines (respectivement en violet et bleu).

- 12 Figure 1 : Réseau des transactions de goûters des élèves de CM1, école Les Coryphées



Source : Exploitation complémentaire des données recueillies par observation par l'enquêtrice à l'école Les Coryphées, année scolaire 2010-2011.

- 13 Si, d'un point de vue quantitatif, les échanges sont moins nombreux que les dons sans contrepartie, la force des relations entre les différents partenaires se dessine clairement. En effet, les prénoms des enfants ont été placés en fonction de leur fréquence de transactions : plus un prénom occupe une position centrale sur le graphique, plus il interagit fréquemment et avec un nombre croissant de partenaires. Nous pouvons voir qu'un noyau d'élèves forme un groupe autour duquel se greffent des amitiés

complémentaires : Anne, Solène, Coline et Pauline constituent le cœur du réseau des transactions internes à la classe de CM1. Les quatre élèves sont constamment ensemble, elles forment l'une des « bandes » de filles de la classe. Les transactions de goûters réalisées par des élèves comme Yann, Léo, Flora et Louise élargissent ensuite un peu plus le réseau. Seuls trois élèves font exception à cette logique élective intra-classe : Eva et Isri, tous deux en CE2 et Alicia, élève en CM2. La position centrale et singulière de Mathieu mérite aussi d'être soulignée dans la mesure où il est le seul garçon à partager de manière récurrente et réciproque son goûter avec les filles de sa classe. À des âges où le rapport à l'autre sexe se construit et évolue constamment entre le CP et le CM2, l'observation d'une cour de récréation montre que les relations entre pairs sont fortement genrées à l'école élémentaire (Delalande, 2001). « Les enfants choisissent plus souvent des enfants du même sexe qu'eux et excluent plus souvent les enfants de l'autre sexe » (Gayet, 1998 : 266). Pourtant, Mathieu apprécie de rester assis à bavarder avec ses amies pendant les récréations alors que Flora par exemple interagit beaucoup avec les garçons et aime participer de temps en temps à leurs parties de football. Ces élèves aux amitiés atypiques pour leur classe d'âge ont la particularité de se reconnaître autant voire davantage dans les pratiques et les discours des enfants du sexe opposé. Ils nous renseignent ainsi sur la façon dont les enfants acquièrent et transforment des dispositions sexuellement différenciées pendant l'enfance (Court : 2010). Mais, d'une manière générale, la lecture de ce graphique confirme qu'en matière de dons comme d'échanges alimentaires, les transactions s'opèrent avant tout entre enfants du même sexe (en atteste la faible proportion de flèches de couleur noire). Les relations nouées autour de l'échange de goûters sont bel et bien marquées par un double cloisonnement selon le sexe et la classe.

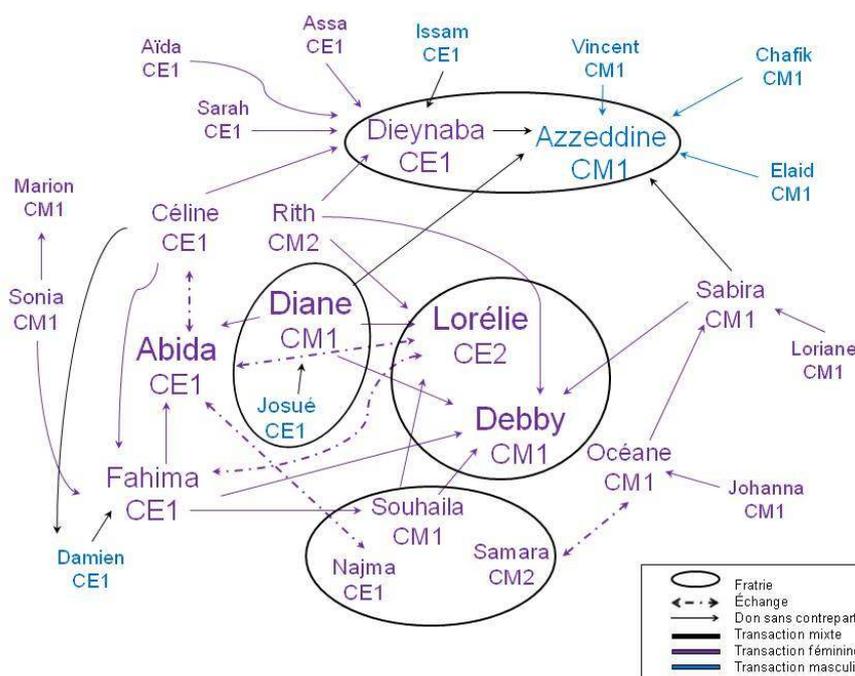
- 14 À l'instar du groupe de copines de Solène, cette prégnance des relations électives conduit à une fidélisation des partenaires d'échange. Des cliques de deux à cinq partenaires récurrents apparaissent dans toutes les classes et dans les deux écoles. La réciprocité s'observe alors dans la régularité des échanges. Selon Mauss ([1925]2007) si la chose donnée doit être rendue, elle reste imprégnée de son donateur. La force de la transaction réside dans la relation qu'elle crée entre le donateur et le donataire dans la mesure où « la nourriture porte tout particulièrement la marque de l'autre, de l'échange » (Rabain, [1979]1994). Ainsi même incorporé, le goûter reste symboliquement relié à celui qui l'a donné, d'où l'importance de bien choisir son partenaire. Au fil de l'année scolaire, les échanges de goûters se routinisent et s'inscrivent pleinement dans le quotidien des élèves. De véritables circuits d'échanges voient le jour, pour lesquels la réciprocité est implicitement de mise. Il faut savoir donner, recevoir mais pas trop, et rendre. Le respect du triptyque maussien assure la pérennité des relations au sein du groupe de pairs. Toutefois, ce modèle de transaction crée également une forme de dépendance entre les partenaires, notamment lorsque le contre-don est différé et qu'une autre transaction s'opère entre temps, chargeant un peu plus la dette du donataire. Dans les cas les plus aboutis de don et de contre-don, la quantité d'aliment échangée est calibrée : si une *Paille d'or* est échangée contre un *Kinder*, un cookie au chocolat est troqué contre deux biscuits au citron. Tous les produits n'ont pas la même valeur sur le marché de l'échange de goûters : les produits sucrés comme les bonbons et les gâteaux, et notamment ceux au chocolat dont la valeur d'échange (Diasio, 2008) est très élevée, sont très prisés par les enfants. À l'inverse, les fruits ne font que rarement l'objet d'une transaction. Ainsi la valeur du produit donné est évaluée et comparée à celle du contre-don, qui doit être équivalente sous peine de créer une dissymétrie entre les partenaires.

Les dons de goûters sans contrepartie, entre réseaux parallèles et logique opportuniste

- 15 Les dons de goûters sans contrepartie constituent la forme de transaction la plus usitée aux Coryphées et aux Opalines. Occasionnel et à sens unique, ce type d'interaction impose moins de contraintes aux enfants que les dons échangés dans la mesure où le donataire ne se voit pas assigné d'une dette envers son donateur. Pour autant, le don alimentaire n'est pas que liberté, générosité et altruisme. Bien qu'aucune contrepartie matérielle ne soit attendue, il peut être intéressé et revêtir une dimension opportuniste, voire dans certains cas agonistique lorsque naissent des conflits autour du partage.
- 16 À l'image des échanges de goûters, les dons sans contrepartie sont le plus souvent le fait d'élèves du même sexe et de la même classe (comme en atteste les flèches pleines de la figure 1). Les logiques affinitaires qui guident les enfants dans leurs pratiques d'échange s'appliquent aussi aux dons : partager son goûter avec un camarade de classe considéré comme un ami est une preuve d'amitié et de loyauté. L'absence de réciprocité est parfois même revendiquée afin de mettre en lumière la générosité du donateur : « La satisfaction même du don est plus celle de n'en avoir plus que d'en avoir eu beaucoup aux yeux des autres » (Rabain, [1979]1994 : 69). Guillaume, élève en CM2 aux Coryphées, partage régulièrement son goûter avec son camarade de classe Thomas : « *J'ai toujours trop de goûter alors je lui en donne. Je demande rien en échange, c'est une sorte de contrat entre nous* » (Guillaume, école Les Coryphées, 15/03/2010). L'élève se valorise auprès de ses pairs non pas par la quantité ou la valeur des produits qu'il apporte à l'étude mais par sa disposition à partager. Si aucun contre-don alimentaire n'est attendu, le donateur espère recevoir en retour quelque chose de plus grand, de l'ordre de l'immatérialité : la reconnaissance de ses camarades et le maintien de sa position dans le groupe de pairs (Gayet, 2003).
- 17 Malgré cette prégnance des transactions internes à une classe ou à un sexe, des affinités particulières se développent parfois entre les enfants au point de supplanter les clivages d'âge ou de genre pourtant fortement établis. En l'occurrence, nous avons constaté que des duos mixtes se forment, souvent au sein d'un même groupe-classe mais en incluant une dimension genrée aux dons de goûters. Ainsi dans la classe de CM1 des Coryphées, Mathieu, Léo et Yann donnent régulièrement une partie de leur goûter aux filles de la clique formée par Solène, Anne, Coline et Pauline, sans que celles-ci ne leur offrent un contre-don. Les quatre élèves, non seulement au cœur du réseau des transactions internes à la classe de CM1, font également l'objet d'une attention particulière de la part des garçons, parfois « *annonciatrice des premières amours* » (Monnot, 2009 : 106).
- 18 Ces transactions à sens unique, de par leur caractère moins contraignant, permettent donc de développer un réseau de partenaires plus étendu que celui des dons échangés. L'ouverture à des réseaux parallèles est notamment facilitée par l'important degré d'interconnaissance qui caractérise les relations à l'école élémentaire. En effet, au-delà du fait que les enfants restent dans la même classe d'une année sur l'autre, ils sont également amenés à se fréquenter régulièrement en dehors de l'école (relations de voisinage et proximité géographique avec le principe de sectorisation, activités extrascolaires en commun, relations amicales des parents et des frères et sœurs). Le rôle de la fratrie ne semble pas étranger aux dons interclasses et inter-sexes : connaître le grand frère ou la grande sœur d'un camarade permet aux plus jeunes d'aller demander du goûter auprès d'élèves des grandes classes et le mécanisme est le même des plus grands

vers les petits. Pour un aîné, avoir son frère ou sa sœur dans la même école que soi implique de le défendre, face aux tentatives de vols de goûter par exemple, en endossant « son rôle de protecteur et de consolateur vis-à-vis du cadet » (Rabain, [1979]1994 :71). L'analyse des transactions de goûters des diverses fratries montre que les relations fraternelles à l'école favorisent l'intégration d'un frère ou d'une sœur au sein de son réseau.

- 19 Figure 2 : Réseau des transactions de goûters des fratries présentes à l'étude surveillée à l'école Les Opalines



Source : Exploitation complémentaire des données recueillies par observation par l'enquêtrice à l'école Les Opalines, année scolaire 2010-2011.

- 20 Comme l'indique la figure 2, les membres de la fratrie font parfois office d'intermédiaires dans les transactions entre élèves de sexe et de classe différents. C'est par exemple le cas pour Lorélie et Debby, deux sœurs scolarisées aux Opalines qui, en raison de leur lien de parenté, sont fréquemment amenées à côtoyer les camarades de l'une et de l'autre et à ouvrir leur réseau de transactions à des élèves qui n'appartenaient pas initialement à leur groupe de pairs. Comparativement à la figure 1, ce réseau donne à voir une multiplication des prestations entre des élèves appartenant aux classes du CE1 au CM2. Malgré tout, ces transactions restent fortement genrées et prennent presque exclusivement la forme de dons sans contrepartie lors desquels les relations amicales et fraternelles, en s'entremêlant, provoquent l'interaction.
- 21 Le caractère unilatéral du don sans contrepartie ne met pas seulement en lumière des affinités particulières liées aux sentiments amicaux, amoureux ou aux liens fraternels. Puisqu'aucune règle explicite n'oblige à rendre ce qui a été donné, les élèves sont parfois enclins à adopter une logique de l'opportunité. L'occasion d'obtenir d'un pair un produit attrayant et apprécié pousse ainsi certains enfants à solliciter de manière récurrente une partie du goûter d'un camarade, bien qu'ils sachent qu'ils ne seront pas en mesure de répondre par un contre-don. C'est par exemple ce qui se produit aux Coryphées lorsque

Louise (cf. Figure 1), qui n'apporte pratiquement jamais de goûter à l'étude, reçoit presque quotidiennement une partie du goûter de ses camarades de classe (neuf filles) ou d'autres classes (comme Lola par exemple) sans qu'aucune contrepartie ne lui soit jamais demandée. Alors que les parents de l'élève ne lui préparent jamais de goûter, les autres enfants lui en proposent spontanément⁵. Pour autant, un tel accord – tacite – entre les partenaires n'est pas toujours de mise. Lorsque les élèves sont en désaccord sur la nature de la transaction effectuée, le don perd quelque peu de son caractère noble et magnanime. Certains élèves transgressent les règles de l'échange implicitement instaurées au sein du groupe de pairs. Ainsi Sihem (élève en CE2 aux Opalines) prenait un jour conscience, après avoir partagé son paquet de *Mikados* avec trois garçons de sa classe, que ces derniers ne comptaient aucunement répondre à son don : « *Karim, tu m'as rien remboursé toi ! Ils me prennent tout !* » (Sihem, école Les Opalines, 31/03/2011). Comme ici, les relations conflictuelles autour du goûter entre les élèves d'une même classe s'accompagnent parfois d'une discrimination liée au genre. « C'est donc dans le rapport aux pairs – et tout particulièrement au sein d'une même classe – que se construisent les situations de violence ». (Carra, 2008 : 325). Dans les cas les plus extrêmes, les transactions de goûter peuvent ainsi prendre la forme de pressions et d'intimidations pour obtenir quelque chose de l'autre. Trois garçons de la classe de CE2 se disputent à propos du goûter. Deux d'entre eux s'en prennent au troisième qui n'a rien apporté pour le goûter :

Garçon 1 : - T'es un pédé toi !

Garçons 2 : - Tes parents ils t'achètent rien ?

Garçon 1 : - Je vais te donner mais quand ton père il achète pourquoi t'amène rien ?

(École Les Opalines, 07/03/11)

- 22 Ces formes déviantes de transactions, bien qu'occasionnelles, ont davantage été observées dans l'école de milieu populaire et chez les élèves des grandes classes. Les tensions et les conflits qui entourent la prise alimentaire ont d'ailleurs conduit le directeur de l'école à interdire les échanges de goûter depuis quelques années, n'empêchant pas pour autant les transactions de perdurer. Ainsi, au regard des rapports de force qu'ils suscitent parfois, les dons de goûter « en apparence libres et gratuits » se révèlent « en réalité obligatoires et intéressés » (Weber *in* Mauss, [1925]2007 : 48).

Les inégalités sociales dans l'échange au prisme des choix familiaux d'approvisionnement

- 23 Si le moment du goûter à l'étude constitue un cristallisateur des relations horizontales entre pairs, il peut aussi agir tel un révélateur des inégalités sociales entre enfants. Lorsque le goûter n'est pas fourni par la municipalité, sa préparation est à la charge des familles. Les parents le composent en fonction de leurs moyens financiers, de leur fréquence et de leur mode d'approvisionnement, des préférences alimentaires de leurs enfants, mais aussi selon la perception qu'ils ont de ce goûter et de ce qu'il devrait apporter selon eux à leurs enfants en termes d'équilibre alimentaire et d'apport énergétique.

Choisir, acheter et composer le goûter de son enfant : des préoccupations parentales socialement contrastées

- 24 Dans les deux écoles élémentaires, le choix du goûter apparaît comme une pratique féminine et surtout maternelle, vraisemblablement corrélée à la répartition des tâches domestiques au sein du couple et plus encore à la place centrale qu'occupe la mère dans l'alimentation familiale (Garabuau-Moussaoui, 2001 : 3). Le plus souvent le goûter des enfants est choisi, préparé et glissé dans le cartable par les mères de famille⁶ – qui confirment en entretien qu'elles sont aussi en charge de l'achat du goûter lors des courses. Ainsi aux Coryphées et aux Opalines la mère prépare le goûter des enfants dans respectivement 34 % et 31 % des cas⁷. Toutefois, si la répartition entre les parents quant à la préparation du goûter est sensiblement la même dans les deux écoles (c'est-à-dire en faveur de la mère), nous constatons que la proportion d'enfants préparant eux-mêmes leur goûter est nettement supérieure dans l'école de milieu populaire. En l'occurrence, 30 % des 99 élèves observés à l'étude surveillée aux Opalines déclarent le préparer seuls alors que seulement 17 % des enfants des Coryphées (76 élèves suivis) sont dans cette situation. Les élèves des Opalines sont finalement aussi nombreux à être autonomes dans la gestion de leur goûter que ceux pour qui la mère est responsable de ce choix. Pour autant, si les enfants préparent eux-mêmes leur goûter avant de partir à l'école, ils font leur choix parmi les produits alimentaires que leurs parents ont achetés. Leur marge de manœuvre se joue donc sur la quantité et la combinaison de produits choisis plus que sur le choix-même de ces produits lors des courses par exemple. Lorsque les élèves préparent seuls leur goûter, divers critères influent sur la force du contrôle parental, tels que l'âge des enfants ou les horaires de travail des parents. Cet écart significatif entre les deux écoles quant à la participation des enfants à la préparation du goûter constitue un élément décisif dans la lecture des différences de composition. En effet, enfants et parents ne manifestent pas les mêmes préoccupations à l'égard de la prise alimentaire : si le goûter est avant tout associé au plaisir pour les premiers, les seconds mobilisent davantage des arguments en lien avec la santé et l'équilibre nutritionnel.
- 25 Au-delà d'une divergence de point de vue d'ordre générationnel, le goûter suscite également des attentes socialement diversifiées selon les familles : les préoccupations parentales envers l'alimentation à l'école diffèrent d'une famille à l'autre. Les goûters des enfants sont dans les deux écoles très majoritairement composés de gâteaux, viennoiseries et autres biscuits. Afin d'accompagner ces produits solides, riches en sucres et en graisses, la plupart des parents veillent à ajouter un élément à base de fruits au goûter des enfants : fruits entiers, jus de fruits ou compotes à boire. Cette volonté d'équilibrer la prise alimentaire ne semble pas revêtir la même importance selon les milieux sociaux ; or le choix de l'un ou l'autre de ces produits à base de fruits n'est pas anodin au regard de leur valeur nutritionnelle et de leur coût respectifs. Ainsi les élèves des Coryphées sont plus nombreux que ceux des Opalines à consommer des fruits entiers (14 % des goûters contre 6 %) et des compotes à boire (33 % des goûters contre 20 %). Les élèves des Opalines à l'inverse sont fortement amateurs de jus de fruits conditionnés en briques individuelles : pratiquement la moitié des goûters recensés dans cette école (49 %) comporte un jus de fruits (contre 16 % aux Coryphées). Le choix entre un jus de fruits et une compote se révèle riche de sens au regard des caractéristiques et des motivations des individus qui procèdent à ces choix. D'un point de vue financier, la compote à boire n'est pas un produit accessible à tous les ménages. Son coût est généralement plus élevé que

celui des jus de fruits en brique. Cela explique en partie pourquoi la compote à boire est un produit davantage consommé dans les milieux aisés des Coryphées. D'un point de vue nutritionnel ensuite, elle est présentée comme l'équivalent d'une portion de fruits pour ses apports en fibres et en vitamines. Pratique et rapide à préparer (il n'y a qu'à la glisser dans le cartable), elle constitue un substitut convaincant aux yeux des parents qui cherchent à contrôler la quantité de goûter ingérée. Les parents appartenant aux catégories supérieures retrouvent dans la compote à boire les arguments validant leur conception de l'équilibre alimentaire régie par des impératifs diététiques (Régnier, 2009). Un goûter équilibré est composé de gâteaux en quantité limitée et accompagnés d'un produit plus sain comme la compote. On retrouve dans ces préoccupations d'ordre nutritionnel des similitudes avec d'autres pratiques éducatives socialement différenciées, à l'image des activités de loisirs ou des modes d'occupation des enfants durant leur temps libre (Glasman, 2005) : les milieux supérieurs investissent et valorisent plus fortement les pratiques et les activités dont la fonction pédagogique ou éducative est avérée (Thin, 1998).

- 26 Pour autant, les gâteaux, biscuits et autres brioches sont massivement représentés dans les goûters enfantins des deux écoles. Parmi les 99 catégories de produits créées, 72 renvoient exclusivement à des gâteaux industriels, le plus souvent emballés en portions individuelles. Certains gâteaux sont représentés de façon équivalente dans les deux établissements, témoignant de goûts enfantins similaires : c'est par exemple le cas de produits de la gamme *Kinder* ou les produits briochés tels que les pains au lait et les brioches individuelles *Pitch* ou *Doo wap*, qui connaissent un fort succès auprès des enfants et qui détiennent par ailleurs une forte valeur sur le marché du don et de l'échange. Mais la comparaison des catégories de gâteaux les plus consommés dans les deux écoles semble confirmer que les familles n'opèrent pas tout à fait les mêmes choix en termes d'approvisionnement. Alors que les enfants des Coryphées consomment et échangent fréquemment des biscuits de type *BN* et des barres de céréales (*Grany*, *Special k*, *Trésor stick*), les goûters des élèves de milieu populaire comportent dans des proportions équivalentes des viennoiseries et des chips (deux catégories de produits peu présentes aux Coryphées). Ainsi alors que la consommation de chips aux Opalines supplante la consommation de fruits, la présence dans les goûters des élèves des Coryphées de gâteaux moins riches en graisses et en sucres comme les *Paille d'or* ou les barres de céréales corrobore l'idée selon laquelle les familles socialement favorisées se montrent plus attentives à la valeur nutritionnelle des goûters. Néanmoins, comme nous l'avons évoqué précédemment, les élèves des Opalines sont plus nombreux à préparer seuls leur goûter, ce qui peut en partie expliquer la surreprésentation de produits caloriques : les enfants à qui plus d'autonomie est confiée dans la préparation du goûter sont davantage en mesure de s'autoriser ce type de plaisirs alimentaires, notamment lorsque le contrôle parental est moins strict.

Quand *Sonday* concurrence *Lu*, le poids des marques et des effets de mode

- 27 Si les attentes des parents à l'égard du goûter à l'école varient selon les milieux sociaux, un autre élément semble imputable au phénomène de différenciation sociale entre les enfants. Un déplacement de la focale sur le prix des produits permet effectivement de proposer une autre interprétation aux écarts de consommation entre élèves. Aux

questions de santé et d'équilibre alimentaire s'ajoute le paramètre économique : toutes les marques et tous les produits ne se valent pas. Si l'argument financier influe sur les choix d'approvisionnement des parents, les enfants sont plus enclins à être sensibles aux effets de mode. Cet attrait pour les marques et les produits « à la mode » exerce une influence sur les préférences alimentaires des enfants et impacte de fait la teneur des transactions dans la cour de récréation (Comoretto, 2014).

- 28 Les discours des parents des deux écoles s'opposent sur la question des effets de mode. Aux Coryphées, les parents sont nombreux à affirmer que leurs enfants y sont peu sensibles ou qu'en tant que parents ils n'y cèdent pas. Certes ils déclarent choisir les produits composant le goûter en fonction des préférences des enfants mais, selon eux, l'influence des pairs ou des publicités est relativement faible. « - *Et vous avez l'impression qu'elles suivent un peu les effets de mode ou qu'il y a des demandes... ? - Ici non, y'a pas de demandes au niveau des gâteaux. Là-dessus non. Non, non, je suis pas en plus très branchée effets de mode donc avec moi non y'a pas* » (Mme R., mère d'Amélia et Juliette, Les Coryphées, entretien du 06/12/2010). À l'inverse, les parents de l'école Les Opalines confient que les demandes des enfants en matière de goûter, et notamment de gâteaux, sont souvent influencées par les goûts de leurs camarades de classe. Les modes évoluent si vite que les parents peinent parfois à suivre les préférences de leurs enfants comme la mère de Sofiane :
- 29 « *Parfois quand j'achète il mange pas. Il dit 'Non c'est pas bon'. Et la fois d'après 'Ah si j'aime bien maintenant'. [...] Ou sinon il me dit 'Stop je ne veux plus de ça' parce que c'est plus l'effet de mode, parce que les camarades ils en mangent plus et qu'il y en a un qui arrive avec un nouveau truc. C'est ça hein ! À 10 ans c'est la pré-adolescence. Je t'imites, tu m'imites. On s'imites quoi* » (Mme S., mère de Sofiane, Les Opalines, entretien du 02/04/2011).
- 30 Mme S., qui déclare veiller à équilibrer les goûters de Sofiane et à contrôler la quantité de gâteaux qu'il consomme, achète pourtant les biscuits préférés de son fils et se plie à ses envies selon la mode du moment. Même lorsqu'ils sont réfractaires à certains produits, les parents des Opalines se résignent parfois à céder aux demandes des enfants afin que ceux-ci ne se sentent pas en décalage avec leurs pairs.
- 31 Malgré cet écart dans le discours des parents des deux écoles, les fréquences de consommation des goûters montrent qu'en pratique les parents des Coryphées achètent tout autant de produits à la mode que ceux des Opalines. Les gâteaux les plus consommés sont dans les deux établissements des produits de marques célèbres comme *Ferrero* et sa gamme de produits *Kinder* ; les goûters-sourire de la marque *BN* (*Goûters Fourrés* et *Mini BN*) ; mais aussi les produits *Lu*, dont l'hégémonie sur le marché des biscuits se confirme au regard du nombre de produits de la marque présents dans les goûters enfantins (*Pépito*, *Granola*, *Petit écolier*, *Napolitain*, etc.). Si les parents des Coryphées se montrent plus réticents que ceux des Opalines à l'idée de céder à un effet de mode, les préférences alimentaires des enfants sont bel et bien les mêmes d'une école à l'autre. Les industriels de l'agroalimentaire ont bien cerné le potentiel des enfants en tant que consommateurs et leur capacité à influencer sur les choix d'approvisionnement familiaux (La Ville, 2005).
- 32 Pour autant, les goûters des Opalines se distinguent de ceux des Coryphées dans la mesure où ils ne sont pas exclusivement composés de produits de marque très populaires auprès des enfants. Dans la catégorie des gâteaux notamment, de nombreux produits moins connus et moins médiatisés, de marques « discount », ont été recensés alors qu'ils n'apparaissent nullement aux Coryphées. Ces gâteaux, inspirés des produits originaux

créés par les grandes marques, sont en vente dans les magasins comme Lidl ou Leader Price. Ces produits discount offrent l'avantage de coûter moins cher que leur équivalent chez les grandes marques. Les modes d'approvisionnement des familles diffèrent donc d'un milieu social à l'autre : quand les familles des classes supérieures se fournissent essentiellement en produits de marque plébiscités par les enfants, les parents de milieu populaire s'approvisionnent plus régulièrement dans des enseignes de hard-discount, aussi parce qu'elles sont situées à proximité de leur domicile. La composition du goûter des enfants à l'étude surveillée dépend donc vraisemblablement de leurs préférences alimentaires, de leur propension à solliciter des produits à la mode à leurs parents, mais aussi de facteurs objectifs tels que les ressources financières des parents, la part du budget qu'ils s'autorisent à placer dans les dépenses liées à l'alimentation, et enfin la proximité et la diversité des lieux d'approvisionnement par rapport au domicile familial.

- 33 Ces écarts dans la composition des goûters des élèves des deux écoles nous poussent à interroger leur impact sur le contenu des transactions non marchandes opérées à l'étude. Il apparaît que les dons et les échanges alimentaires ne portent pas exactement sur les mêmes produits dans les deux établissements au regard des éléments que nous avons pu pointer sur les choix familiaux d'approvisionnement, les effets de mode et l'influence des produits de marque auprès des enfants. Mais si la comparaison des goûters montre de nettes disparités entre les Coryphées et les Opalines, il est plus difficile de percevoir les effets de la différenciation sociale au sein de chaque établissement dans la mesure où ils se distinguent très clairement en termes de recrutement social et culturel et que chacun d'eux renvoie à un milieu social plutôt homogène. L'observation du goûter dans les deux écoles nous permet toutefois d'affirmer que le fait que le goûter ne soit pas fourni par la commune place tous les élèves en concurrence sur le marché des transactions : les mieux dotés en goûter (en termes de quantité, de marque et de mode) occupent une position centrale dans les réseaux et au sein du groupe de pairs. La valeur d'échange du goûter n'est donc pas sans lien avec sa valeur marchande.

Conclusion : La transmission familiale dans les pratiques d'échange enfantines

- 34 L'analyse des transactions non marchandes à l'heure du goûter à l'étude surveillée nous a permis de montrer que le partage d'une prise alimentaire entre enfants à l'école peut s'entendre de diverses manières. Partager un goûter entre pairs renvoie tout d'abord à la commensalité, au plaisir de passer un moment agréable avec des camarades d'école dont l'enfant se sent proche et avec qui il partage des codes, des règles et des valeurs. Mais, au sens propre, partager son goûter signifie tout autant donner, recevoir, rendre, échanger, troquer. Du don généreux dont l'enfant attend en contrepartie la reconnaissance de ses pairs et la loyauté de ses amis, à l'échange normé où la valeur des biens échangés est qualifiée et quantifiée, les transactions révèlent des rapports latéraux entre enfants fortement établis mais aussi des relations de domination selon le sexe et l'âge. En ce sens, les transactions de goûters peuvent être appréhendées comme un révélateur des enjeux qui animent les relations au sein du groupe de pairs. Loin de n'être qu'une collation visant à fournir un apport énergétique intermédiaire aux enfants entre deux repas, le goûter de 16h30 à l'école cristallise les relations enfantines autour de la transaction alimentaire. Il constitue un moment de détente entre pairs, une prise alimentaire fortement associée au plaisir et symboliquement liée à l'enfance.

35 Ainsi, la focale porte tout autant sur l'efficacité sociale des rites d'interactions que sur leur efficacité matérielle (Weber *in* Mauss, [1925]2007 : 37). En effet, nous avons pu constater que le goûter ne peut être totalement détaché de sa dimension matérielle dans la mesure où il fait naître « un véritable système d'échange qui recouvre une valeur monétaire importante » (Sirota, 1998 : 466). Si les transactions non marchandes se déroulent entre enfants dans la cour de récréation et répondent à des logiques affinitaires propres à l'univers enfantin, l'objet de la transaction est un bien matériel choisi et financé par les parents. Les échanges enfantins de goûters à l'étude surveillée ne fonctionnent donc pas totalement à la marge du monde des adultes et sont tout de même empreints de logiques marchandes. L'analyse révèle des tendances de consommation différenciées entre les deux écoles ou, plus exactement, entre les familles des classes supérieures et les familles de milieu populaire. Conjointement, ces tendances corroborent l'idée selon laquelle l'équilibre alimentaire est une notion prônée par les familles des catégories sociales supérieures et mise en pratique jusque dans la composition des goûters. Toutes les familles n'opèrent pas les mêmes choix en matière d'alimentation : leurs pratiques et leurs habitudes alimentaires sont socialement situées et la question du goûter ne fait pas figure d'exception. S'il y a bien transmission horizontale entre pairs au moment de la consommation, les choix parentaux interfèrent en amont et définissent quelque part la marge de manœuvre des enfants dans leurs pratiques d'échange. La transmission parentale s'opère donc tant d'un point de vue matériel (par l'achat, la composition et la préparation du goûter) qu'immatériel en véhiculant une conception socialement et culturellement différenciée de ce que doit être la prise alimentaire. La transmission horizontale quant à elle prend forme dans les stratégies et les logiques de don et d'échange alimentaire déployées par les enfants. Concevoir le goûter comme un symbole du patrimoine alimentaire enfantin nous pousse ainsi à considérer sa transmission tant dans sa forme matérielle que symbolique, tant dans les rapports ascendants que dans les relations horizontales qu'elle suscite.

BIBLIOGRAPHIE

- ANANIAN S. & BAUER D. 2007. « Le temps périscolaire », *Études et résultats* 611 : 8 p.
- CARRA C. 2008. « Violences à l'école élémentaire », *L'Année sociologique* 58-2 : 319-337.
- CHIVA M. 1985. *Le doux et l'amer : sensation gustative, émotion et communication chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- COMORETTO G. 2014. « Snack market on the playground: an ethnography of trade patterns of snack among French children », *Young Consumers* 15-1 : 47-57.
- COURT M. 2010. *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. Paris : La Dispute.
- DELALANDE J. 2001. *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

- DELALANDE J. 2004. « Goûters “pique-niques” et maisons pour peluches : les modes enfantines face à la consommation », in Diasio N. (ed.) *Au palais de Dame Tartine : regards européens sur la consommation enfantine* : 43-65. Paris : L'Harmattan.
- DIASIO N. 2008. « Grignotages et jeux avec les normes. Une ethnographie des comportements alimentaires enfantins à Paris et à Rome », OCHA, consulté le 18 avril 2012 : [<http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/images/enfants/Diasio-Grignotages-jeux-normes.pdf>].
- FISCHLER C. 1979. « Gastro-nomie et gastro-anomie », *Communications* 31 : 189-210.
- GARABUAU-MOUSSAOUI I. 2001. « La cuisine des jeunes : désordre alimentaire, identité générationnelle et ordre social », *Anthropology of Food*, 0, consulté le 21 octobre 2013 : [<http://aof.revues.org/975>].
- GAYET D. 1998. *École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris : L'Harmattan.
- GAYET D. 2003. *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris : INRP.
- GLASMAN D. 2005. « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? », *Diversité, Ville-École-Intégration* 141 : 51-57.
- HERPIN N. 1988. « Le repas comme institution. Compte rendu d'une enquête exploratoire », *Revue française de sociologie* 29-3 : 503-521.
- HUBERT A. 2006. « Nourritures du corps, nourritures de l'âme. Émotions, représentations, exploitations », OCHA, consulté le 23 septembre 2013 : [http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/images/sciences_humaines/_ANNIE_HUBERT_Nourriture_et__motions_0106.pdf].
- LA VILLE (de) V.-I. 2005. *L'enfant consommateur. Variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché*. Paris : Vuibert.
- MAUSS M. [1925] 2007. *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : PUF.
- MONNOT C. 2009. *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Paris : Autrement.
- RABAIN J. [1979] 1994. *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof au Sénégal*. Paris : Payot.
- RÉGNIER F. 2009. « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *Revue française de sociologie*. 50 : 747-773.
- SIROTA R. 1998. « Les copains d'abord : les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir », *Ethnologie française* 28-4 : 457-471.
- SIROTA R. 2006. « Prendre au sérieux un rite de l'enfance : l'anniversaire », in Sirota R. (ed.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance* : 51-59. Rennes : PUR.
- SUREMAIN (de) Ch.-É. 2010. « S'alimenter pour les enfants de la rue. Entre stratégie de survie et transmission horizontale », conférence présentée le 1^{er} avril 2010 au Colloque International *Consommations alimentaires, cultures enfantines et éducation*, Angoulême.
- THIN D. 1998. *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : PUL.

NOTES

1. Décision régie par la loi relative aux libertés et responsabilités locales n°2004-809 du 13 août 2004 qui confie aux collectivités territoriales la compétence en matière de restauration scolaire.

2. Cet article s'inscrit plus largement dans une recherche sur les aspects sociaux des repas à l'école (à la cantine et à l'étude). L'accès aux terrains fut doublement négocié : auprès des municipalités qui sont en charge de la restauration scolaire et directement auprès des directeurs d'écoles pour les autorisations concernant le goûter. Les informations permettant d'identifier les enfants, les parents et les établissements scolaires enquêtés ont été anonymisés.

3. L'ensemble des données recueillies sur les deux communes proviennent des recensements de la population de 1999 et 2009 de l'INSEE.

4. Au regard de la densité des interactions et afin de faciliter la lecture, nous faisons le choix de présenter ici, à titre d'exemple, le réseau de transactions d'une classe seulement (ce qui implique qu'environ un tiers des élèves suivis à l'étude sont représentés sur ce graphique).

5. N'ayant pas rencontré les parents de Louise, il nous est difficile d'expliquer pourquoi l'élève n'a jamais de goûter à l'étude, mais la situation semble récurrente puisque d'autres parents nous ont spontanément parlé du cas de l'élève en entretien.

6. Lors des recensions quasi-quotidiennes conduites aux Coryphées et aux Opalines, il a été demandé aux enfants qui à la maison était en charge de la préparation du goûter et la même question fut posée aux parents en entretien.

7. Contre seulement 7 % des pères aux Coryphées et 6 % aux Opalines.

RÉSUMÉS

Par sa composition aux saveurs douces et sucrées, le goûter de 16h30 constitue dans nos sociétés occidentales une prise alimentaire associée à l'enfance. L'heure à laquelle il est consommé fait écho au rythme des écoliers. Il se veut festif et occasionnel lors d'un anniversaire ou d'une invitation chez un camarade. Mais que se passe-t-il lorsque le goûter est au quotidien partagé entre pairs à l'école ? Qu'apprend-t-on des relations d'égal à égal, de la « transmission horizontale » entre enfants lorsque le goûter n'est plus un événement exceptionnel mais une pratique quotidienne et instituée ? Le goûter de 16h30 peut-il être appréhendé comme un symbole du patrimoine alimentaire des enfants ? Cet article propose d'étudier les formes que prennent les relations entre pairs autour du partage du goûter à l'école, dans le cadre de l'étude du soir. Il s'appuie sur une recherche ethnographique de deux années conduite dans deux écoles élémentaires où les enfants apportent leur goûter du domicile familial. La recension et l'observation quotidiennes des goûters permettent de mettre au jour des pratiques de dons et d'échanges guidées par des logiques électives et affinitaires selon le sexe, la classe ou la fratrie, mais également des inégalités sociales entre enfants dans la pratique de ces transactions.

Due to its sweet and sugary flavours, snack time represents a food intake which is easily associated with childhood in our western societies. The time of the day when it is consumed also echoes more specifically schoolchildren's rhythm. It is festive and occasional as in a birthday party or on an afternoon-invitation at a friend's. But what happens when snacks are shared on a daily basis among schoolmates? What does one learn from the relationships between equals and from the "horizontal transmission" between children, when snack time is no longer an exceptional event, but rather an established daily practice? Can 4pm snacks be viewed as a symbol of children's food heritage? This article examines the shapes of the relationships between peers, around the sharing of snacks at school, in the framework of study period. It is based on a 2-year ethnographic research in two elementary schools, where children bring home-made

snacks. The daily observation and review of snacks help to identify giving and sharing practices led by elective affinities and depending on the gender, the class or the siblings, as well as on social inequalities between the children while practicing these transactions.

INDEX

Keywords : snacks, peer group, playground, ethnography of transactions, elective affinities, social differentiation

Mots-clés : goûter, groupe de pairs, cour de récréation, ethnographie des transactions, affinités électives, différenciation sociale

AUTEUR

GÉRALDINE COMORETTO

Doctorante en sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, PRINTEMPS UMR
8085-Institut National de la Recherche Agronomique, ALISS UR 1303.
geraldine.comoretto@hotmail.fr

El papel de los niños en la obtención, elaboración, circulación y consumo de alimentos en comunidades Mbya (Argentina)

The role of children in the procurement, processing, circulation and consumption of food in Mbya communities (Argentina)

Le rôle des enfants dans la production, la transformation, la circulation et la consommation d'aliments dans des communautés Mbya (Argentine)

Carolina Remorini

Este trabajo está dedicado a los niños Mbya por haber compartido conmigo experiencias y conocimientos así como inolvidables momentos durante el trabajo de campo. Quiero agradecer al CONICET por financiar mi investigación y a Charles-Édouard de Suremain y Clarice Cohn por el estimulante debate sobre estos temas que promovieron en el 54 ICA (2012). Finalmente, a los revisores de este manuscrito por su lectura crítica y sugerentes comentarios.

Introducción

- 1 Los saberes y prácticas alimentarias Mbya Guaraní han sido abordados clásicamente desde enfoques que han priorizado los aspectos simbólicos ligados a la alimentación y su relación con la salud, bienestar y alcance de la perfección espiritual en el marco de las relaciones entre hombres, dioses, animales y vegetales. La fuente principal de estos estudios ha sido los discursos de líderes espirituales. Aquello resultó en una abundante narrativa que expresa valores, prescripciones y tabúes acerca de los alimentos “perfectos” y sus consecuencias sobre el bienestar individual y colectivo (Cadogan, 1997). En esta narrativa ha prevalecido una visión normativa que prioriza “la palabra” de adultos y ancianos, invisibilizando perspectivas y prácticas de otros actores, incluidos los niños.

- 2 En la actualidad hallamos diversas formulaciones acerca del patrimonio cultural, que van desde aquellas que lo consideran de manera generalizada y en estrecha relación con nociones de memoria, cultura e identidad, hasta aquellas que lo conceptualizan en un sentido más restringido; desde las que lo consideran como “acervo cultural” versus posiciones que lo definen como resultado de un proceso de construcción social y cultural, a través del a cual se incluyen y valorizan determinados bienes y producciones y se excluyen otros. En este último sentido, el patrimonio resulta de una selección, interpretación y valoración del pasado o de la “tradicción” en función de intereses, posiciones y contextos presentes (Mantecón, 1998 ; Arévalo, 2004 ; Perez Ruiz, 2004).
- 3 En base a ello, en este trabajo proponemos pensar la noción de “patrimonio alimentario” en un sentido amplio, asociado a la noción de identidad, de construcción dinámica a la que aportan los sujetos a partir de sus prácticas cotidianas. En este sentido retomamos la noción de “food heritage”, tal como es definido aquí (Suremain & Cohn, Call for articles, this issue), la que incluye “... a clearly defined group of dishes, ingredients, production and distribution modes, culinary techniques, preparation modes, preservation, waste disposal and food consumption which are passed from one generation to the next. Immaterial dimensions include hospitality, conviviality, know-how, training and learning, ‘table manners’, representations, discourse, imagination or symbolical ritualisation which take place with the transmission of food practices. Irreducible to tangible products, the immaterial food heritage expresses the identity of a community or a social group”. De este modo, nos interesa recuperar las diferentes dimensiones materiales e inmateriales de la alimentación Mbya, no sClo aquellas que refieren a los alimentos o “platos” (preparaciones) que conforman la “cocina Mbya”, tema que ha sido abordado en trabajos previos (Crivos *et al.*, 2002) así como por otros autores (véase Tempass, 2012 por ejemplo). Así, el conocimiento sobre los alimentos “perfectos” o “verdaderos” dados a los Mbya por *Nãnde Ru Ete*, los procedimientos para obtenerlos y prepararlos, las reglas que rigen su distribución y consumo, las pautas de comensalidad y reciprocidad propias del *Mbya Reko* (modo de ser Mbya) conforman el patrimonio alimentario, transmitido y actualizado desde el tiempo de los “antiguos”. Estos saberes, valores y prácticas constituyen un emblema identitario, un diacrítico que permite pensar la diferencia entre los *Mbya* y los *jurua* (“blancos”), los *Mbya* y otros pueblos indígenas, los animales y los dioses. No obstante las modificaciones en el modo de vida ocurridas a través de los siglos, estos valores, saberes y prácticas permanecen como núcleo fuerte de sus discursos (sobre todo frente a interlocutores no Mbya) al momento de plantear derechos sobre territorios y recursos y de explicar – como consecuencia del contacto interétnico- las transformaciones en la dieta y la salud.
- 4 Teniendo en cuenta estas consideraciones, en este artículo proponemos que las actividades de obtención, circulación, procesamiento y consumo de alimentos protagonizadas por niños/as constituyen contextos en los que se recrea y actualiza el patrimonio alimentario Mbya-Guarani. En línea con los desarrollos recientes en el campo de la antropología de la niñez, consideramos a los niños/as como actores sociales plenos que ponen en juego sus intereses, experiencias y conocimientos en estas actividades compartidas con adultos y pares. En base a ello, nos preguntamos, por un lado, si estas actividades realizadas por niños contribuyen a la reproducción, actualización e innovación del patrimonio alimentario Mbya. Por otro, nos preguntamos si estas actividades pueden ser contenidas dentro del concepto de “patrimonio alimentario infantil”, es decir, si es pertinente esa distinción, en base a nuestro análisis de las

actividades e interacciones vinculadas con la alimentación. Finalmente, veremos de qué modo estas actividades aportan a la construcción de sus trayectorias e identidad de los niños/as como miembros del pueblo Mbya.

La investigación

- 5 La información presentada aquí surge de una investigación etnográfica sobre representaciones y prácticas en torno a la crianza, el desarrollo y la salud infantil en comunidades Mbya de la provincia de Misiones (Argentina) como parte del trabajo de tesis doctoral de la autora (Remorini, 2009). En términos metodológicos, nuestra investigación se basa en una utilización complementaria de técnicas observacionales, entrevistas semi-estructuradas y registro audiovisual.
- 6 Con respecto a las primeras, realizamos observaciones estructuradas, cubriendo la mayor parte de la jornada durante varios días, con el objeto de caracterizar las actividades rutinarias de los integrantes de diferentes unidades domésticas (UD). Posteriormente, realizamos observaciones estructuradas durante intervalos de dos horas en diferentes momentos del día elegidos al azar (Daltaubuit Godás, 1992). En este caso, focalizamos en interacciones entre pares y entre niños y adultos, en las actitudes y comportamientos orientados específicamente hacia el cuidado de los niños y en el tipo de participación de éstos en actividades domésticas. El registro audiovisual – fotografía, video – permitió un registro detallado y continuo de secuencias de comportamientos e interacciones cotidianas de niños y adultos.
- 7 Con respecto a las entrevistas, éstas se realizaron a cuidadores adultos y “expertos locales”. Su propósito fue conocer las perspectivas, conocimientos, valores y experiencias de los cuidadores en torno a la crianza de los niños que se integran en “etnoteorías parentales” (Harckness & Super, 1986). Así, indagamos en aspectos vinculados prescripciones y tabúes alimentarios durante la infancia, diferencias en el tipo de alimentación según género y etapa de la vida, transiciones alimentarias, relaciones entre alimentación y salud en la niñez, entre otros.
- 8 Como resultado, obtuvimos 190 horas de observaciones sistemáticas en 5 UD, 96 horas de observaciones a intervalos fijos en 9 UD en ambas comunidades y 45 horas de registro oral.
- 9 El procesamiento analítico de información discursiva se realizó mediante el software N vivo, y en el caso de las observaciones se han construido grillas especiales a tal fin, orientadas a identificar y describir actores, comportamientos e interacciones relacionados con la alimentación, intercambios, su contexto espacial y temporal.

Las comunidades Mbya-Guaraní de Argentina: ambiente y modo de vida

- 10 De acuerdo con fuentes oficiales de Argentina, existen en la Provincia de Misiones 3.975 personas que se reconocen miembros del Pueblo Mbya Guarani (ECPI 2004-2005). Por otra parte, según estimaciones más recientes (Grumberg, 2008), los Guaraníes suman más 6.500 en Argentina, con muy altas y sostenidas tasas de crecimiento.

- 11 Existe consenso en la literatura acerca de la presencia Mbya en el territorio de la provincia de Misiones desde mediados del siglo XIX, cuando iniciaron su expansión desde el centro-sur de lo que hoy es Paraguay, hacia Argentina y Brasil, presionados por la expansión de frentes extractivistas y ganaderos y por la Guerra de la Triple Alianza (Remorini, 2001).
- 12 Las comunidades Mbya en las que hemos desarrollado esta investigación (Ka'aguy Poty e Yvy Pytã) se asientan en el centro de la provincia de Misiones, entre los Departamentos Caingua y Libertador General San Martín (Figura 1). Desde el punto de vista biogeográfico, estas comunidades se encuentran asentadas en la Selva Paranaense, uno de los sistemas naturales de mayor diversidad biológica de Sudamérica. Como resultado de una serie de factores, los Mbya se han desplazado a través de la selva (el "monte" o *ka'aguy*) desde tiempos prehispánicos, ampliando su territorio significativamente en la búsqueda de espacios que proveyeran las condiciones materiales y simbólicas que hacen posible el modo de ser Mbya (Remorini, 2001).
- 13 Desde fines del siglo XIX, la actividad agrícola-ganadera y la explotación forestal han ido ganando los espacios necesarios a la vida de estas comunidades. Junto a la colonización agrícola-ganadera, la extracción selectiva de maderas, el reemplazo del bosque nativo por plantaciones forestales exóticas y la instalación de represas hidroeléctricas, entre otras, han generado importantes cambios y transformaciones en la economía, movilidad y distribución espacial de las poblaciones locales (Remorini, 2009).
- 14 En este escenario actual, las estrategias de subsistencia combinan actividades "tradicionales" – caza, recolección y pesca en el "monte" (*ka'aguy*) y agricultura en "chacras" o huertos (*kokue*) – junto con la comercialización de artesanías y trabajo asalariado temporario en "colonias"¹. Asimismo, algunos individuos reciben pensiones, subsidios estatales y/o ingresos por ser auxiliares docentes o agentes sanitarios. En la actualidad hay notables diferencias entre y dentro de las comunidades Mbya en cuanto a la dedicación a las actividades de subsistencia "tradicionales". Esta situación es atribuida principalmente en el discurso de adultos y ancianos a las transformaciones en el ambiente y consecuentemente, en la "educación tradicional", ya que es principalmente la ausencia de monte en buen estado de conservación lo que impide transmitir a sus hijos lo que ellos aprendieron de sus antepasados.
- 15 La mayor disponibilidad de dinero producto del trabajo asalariado ha posibilitado la adquisición de alimentos industriales, con mayor presencia en la dieta. Asimismo, las políticas públicas tendieron a cubrir las necesidades alimenticias de las comunidades indígenas principalmente a través de la provisión de alimentos ajenos a su cultura. De este modo, se promueve una dieta en la que predominan los alimentos de aporte calórico, lo que se traduce, entre otras consecuencias, en la cronicidad de ciertas patologías y cambios en el perfil nutricional (Remorini, 2010a)
- 16 En cuanto a la organización social y espacial, la familia extensa patrilocal continúa vigente junto con unidades domésticas conformadas por familias nucleares neolocales. Las viviendas que ocupan los miembros de una familia extensa suelen disponerse, en general, alrededor de un mismo patio central (Remorini, 2009). En cada una de las viviendas Mbya se reconocen espacios destinados a comer y cocinar. El patio (*oka*) y la galería son los espacios utilizados y frecuentados durante la mayor parte del día, donde se encienden fogones (*tata*) para diferentes usos. Las comidas son preparadas allí o en la cocina (*oguyrei*), dependiendo de las condiciones del clima y de la estación del año. Ese

también es un ámbito de reunión y trasmisión de conocimientos y experiencias entre los miembros de la unidad doméstica. Cada vivienda está conectada por senderos que adultos y niños utilizan en sus desplazamientos cotidianos y que conducen a otras viviendas, a espacios para el cultivo, vertientes y arroyos, al salón comunal, al opy (templo), a la escuela o la ruta.

Figura 1: Localización de las comunidades Mbya estudiadas.

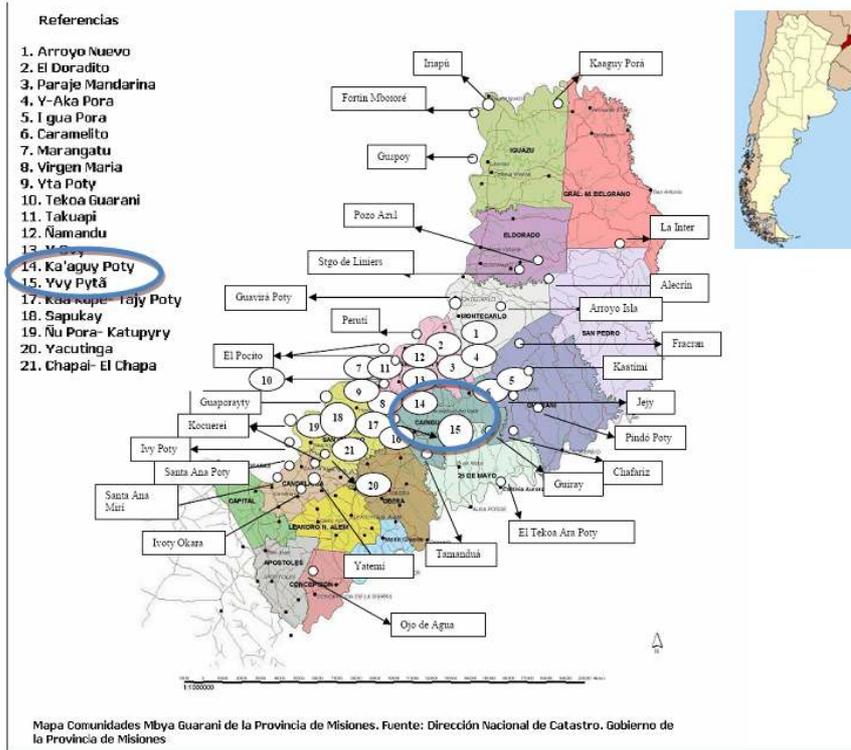
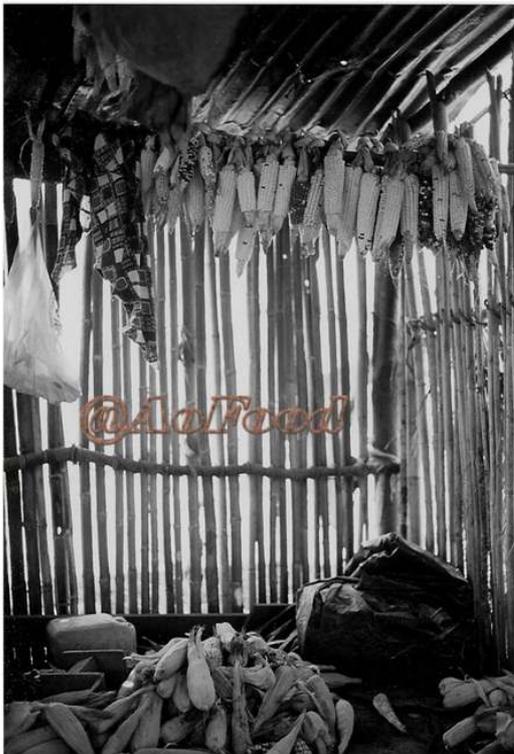


Figura 2: Espacios utilizados para la preparación y consumo de alimentos



Source=© Carolina Remorini

Figura 3: Espacios utilizados para la preparación y consumo de alimentos



Source=© Laura Teves

Qué comen los Mbya? Alimentación “tradicional” en el marco de transformaciones ecológicas

- 17 Cuando los Mbya Guaraní hablan de su alimentación “tradicional” se refieren a aquella que aprendieron de los “antiguos”, basada en la explotación de los recursos del “monte” a través de la caza, recolección, pesca y la agricultura en chacras o huertos.
- 18 La literatura de cronistas y antropólogos respecto de los Guaraníes destaca la agricultura y la caza como actividades que proveen la mayor cantidad y variedad de recursos necesarios para la subsistencia (Bartolomé, 1969; Martínez Crovetto, 1968; Schaden, 1998; Chase-Sardi, 1989). El desarrollo de estas actividades no sólo cobra importancia para la subsistencia sino por su profundo contenido simbólico y social, destacándose la recreación y fortalecimiento de redes sociales y una estrecha y particular relación con su entorno. En esta “alimentación tradicional” ocupa un rol central el maíz (*avachi*) (*Zea mays*), por su asociación con rituales clave para el ciclo anual y ciclo de vida individual, tales como el *Ñemongarai* (Cadogan, 1992, 1997; Remorini, 2009). Los cultivos más importantes incluyen, además del maíz, batata (*Ipomoea batatas*), mandioca (*Manihot esculenta*), maní (*Arachis hypogaea*), zapallo (*Cucurbita spp.*), sandía (*Citrullus lanaris*), melon (*Cucumis melo*), y poroto rojo (*Phaseolus vulgaris*), entre otros.
- 19 Con los granos de otros tipos de maíz, del *avachi para* (moteado) o *avachi tupi*, las mujeres preparan *mbaipy*, especie de pan o torta de sabor dulce. También la *chipa* se elabora con harina de maíz, trigo o mandioca, es de forma circular y se fríe en aceite o grasa. Es preparada principalmente por las mujeres, se come acompañando guisos, o en el desayuno con el mate. Otro plato a base de maíz es el *mbojape* o *mbyta*, tipo de pan que se cocina cubierto con cenizas calientes. La mandioca y la batata se comen hervidas y esta última también asada. Asimismo, la mandioca acompaña guisos cuyos ingredientes son variados. Porotos, maníes y zapallos son productos que no se encuentran en todas las chacras, y por consiguiente, no forman parte de los platos cotidianos en todas las familias.
- 20 En cuanto a la recolección, incluye frutos, mieles y larvas de algunos coleópteros. Los frutos consumidos más frecuentemente son *yvaporovyty* (*Plinia rivularis*), *guavira* (*Campomanesia xanthocarpa*), *guembe* (*Philodendron bipinnatifidum*), *arachiku* (sin det.), *pytanga* (sin det.), *guabiju* (*Myrcianthes pungens*) y *guaviroba* (sin det.). La mayoría de estas especies tienen frutos carnosos. El fruto de la palmera *pindó* (*Arecastrum romazoffiana*) se denomina *guapita* y también es muy apreciado por su sabor dulce. Por otra parte, en los troncos derribados se crían larvas comestibles de un coleóptero que, fritas en aceite con cebolla, constituyen uno de los “platos” preferidos de los Mbya. La miel silvestre constituye asimismo un alimento importante para estos grupos, particularmente apreciado por los niños.
- 21 Por último, los productos de la caza y la pesca contribuyen actualmente en menor medida a la dieta. Los productos de la caza incluyen carne de mamíferos como el pecarí chico (*Pecari tajacu*), armadillo (*Dasypus novemcinctus*), coati (*Nasua nasua*), venado (*Mazama sp.*), aguti (*Dasyprocta azarae*) y diversas variedades de roedores y aves. La carne de mamíferos y aves se come hervida con mayor frecuencia, y frita en raras ocasiones. El producto de la pesca – bogas (*Leporinus sp.*; *Schizodon sp.*), mojarra (*Astyanax spp.*) y bagres (*Rhamdella sp.*; *Rhamdia quelen*) – se recoge en bolsas y se cocina sobre las brasas o frito en aceite.

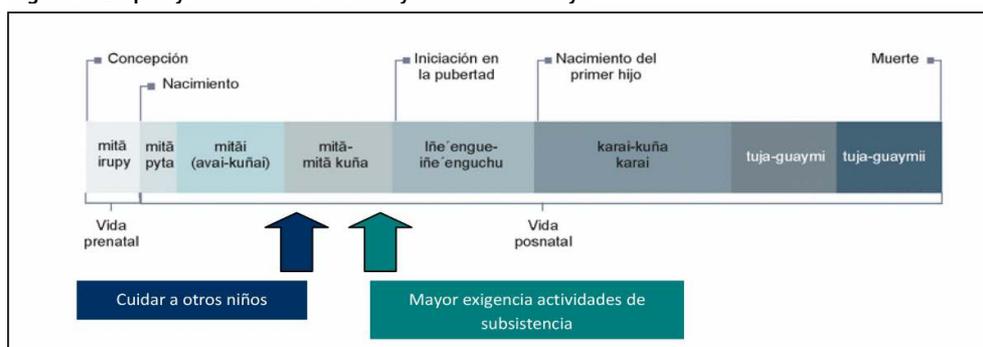
- 22 No obstante, la respuesta a la pregunta “¿Qué comen los Mbya?” no puede limitarse a estos alimentos provenientes del monte, denominados “tradicionales” o “verdaderos” (*ete*). Al contrario, debe contemplar una variedad de alimentos que fueron progresivamente incorporados a través del contacto interétnico, y que hoy son parte constitutiva de las comidas diarias. Tanto los primeros como algunos de estos últimos funcionan como diacríticos, ya que son utilizados discursivamente en la delimitación de la “frontera” Mbya/jurua². Un ejemplo de ello es el reviro³. Actualmente, y considerando las transformaciones referidas, la dieta Mbya está compuesta entonces por ambos tipos de alimentos, que son valorizados y resignificados de manera diferencial en función de diversos contextos de uso. El consumo de ciertos productos obtenidos de los “jurua” (golosinas, gaseosas, snacks) puede ser percibido como signo de diferenciación social, pero en otras situaciones son clasificados como “peligrosos” (Remorini, 2009). Asimismo, las cualidades atribuidas a ambos tipos de alimentos y sus consecuencias sobre el bienestar y salud, también varían en función de diferentes situaciones. Al respecto, los Mbya clasifican los alimentos en “pesados” y “livianos”, y en términos generales los alimentos “livianos” son de origen vegetal y prescriptos en las ocasiones que el individuo se halla en una condición de vulnerabilidad. Al contrario, los alimentos “pesados” son de origen animal (animales de caza) y/o provenientes de los jurua. Estos son evitados en determinados momentos del ciclo vital y cuando el individuo está atravesando una enfermedad (Remorini, 2009). El consumo inadecuado de estos alimentos, considerados “pesados”, no sólo es la causa de numerosos padecimientos sino también de la pérdida de parte de su patrimonio alimentario. Al respecto, los ancianos plantean una ruptura en la transmisión intergeneracional de hábitos alimentarios así como también de conocimientos y habilidades necesarias para la obtención de alimentos “del monte”.

Niñez, subsistencia y alimentación

- 23 La contribución de los niños/as a la subsistencia doméstica en las sociedades rurales e indígenas ha sido largamente documentada etnográficamente. Estas investigaciones subrayan la relativamente temprana iniciación de los niños en las habilidades de supervivencia inherentes a su cultura y han abordado los procesos de aprendizaje infantil mediante la observación y participación en actividades de subsistencia (Hawkes, O’Connell & Blurton Jones, 1995; Mignot, 1996; Rogoff et al, 2003, 2007; Gaskings, 2000; Suremain, 2000; Paradise & de Haan, 2009; Cervera, 2009, Lancy, 2012). En relación a comunidades Mbya de Argentina, los trabajos de Cebolla Badie (2000) y Padawer & Enriz (2009) hacen referencia a los conocimientos de los niños sobre el medio ambiente selvático a través de su participación en actividades cotidianas.
- 24 De la mayoría de las investigaciones etnográficas se desprende que casi universalmente los adultos esperan que los niños ayuden en el hogar y aporten de alguna manera a la economía doméstica, a la edad más temprana posible. Al respecto, Lancy (2012) plantea que los niños adquieren muy precozmente habilidades cruciales para su supervivencia. En este sentido, Lancy (2012) propone que existe en cada sociedad una idea de “currículum” que los niños deben ir cumplimentado, graduado según dificultad y complejidad de las tareas y aprendizajes, la edad y el sexo del niño, hasta llegar a tareas más exigentes. Estos planteos pueden extenderse a las comunidades Mbya estudiadas por nosotros, tal como hemos mostrado en otro lugar (Remorini, 2009, 2011; Remorini & Rende, 2012).

- 25 Asimismo, estudios en el campo de la etnobiología muestran que un gran porcentaje del conocimiento sobre el entorno se adquiere durante la infancia, asociado a eventos en los cuales los niños participan junto a otros sujetos (obtención de alimentos, de plantas medicinales, etc.) (Cruz García, 2006; Setalaphruk & Price, 2007). Estos estudios enfocan no sólo en lo que saben los niños sino también en las técnicas y modos de transmisión intergeneracional o entre pares de tales conocimientos, habilidades y técnicas.
- 26 De este modo, visibilizar y valorizar los conocimientos y prácticas de los niños, cuyas posibilidades de acción social han sido minimizadas desde ciertas perspectivas teóricas – que los conciben sólo como sujetos pasivos y objetos de cuidado –, abre la posibilidad de analizar las múltiples interacciones y actividades de subsistencia en las que se desempeñan progresivamente según sus posibilidades (Cohn, 2005; Codonho, 2007; Remorini, 2009). El foco en la vida cotidiana de los niños conlleva necesariamente atender a su papel en la dinámica social y a su puesta en práctica de diversos conocimientos y habilidades en actividades específicas junto a pares y adultos, con quienes las comparte, aprende, modifica y actualiza saberes y prácticas.
- 27 Como resultado de nuestra investigación etnográfica en estas comunidades Mbya, hemos podido caracterizar creencias, saberes y valores que se integran en etnoteorías (Harcnness & Super, 1986) sobre el crecimiento y desarrollo infantil, y sobre las características, aptitudes y habilidades esperados y valorados para los niños en las diversas etapas que se reconocen en los primeros años del trayecto vital. De acuerdo con estas etnoteorías existen transiciones entre etapas que dan cuenta de cambios en las aptitudes y competencias de los niños que los habilitan a participaren nuevos contextos o hacerse responsables de ciertas tareas⁴.

Figura 4: Etapas y transiciones en el trayecto de vida Mbya



Source=Elaboración propia.

- 28 Una de las transiciones principales refiere al tipo de alimentos que los niños pueden consumir según su edad⁵. Al respecto, los niños menores de un año deben ser alimentados casi exclusivamente con leche materna, pudiendo incorporarse algunos alimentos en forma paulatina luego de los 6 meses. Al respecto, "okambu rive tery" designa al niño/a que se alimenta sólo con leche (*kamby*). (Cadogan, 1992). Cuando se considera que el niño está en condiciones de procesar alimentos sólidos, se brindan frutas, *reviro* con leche, pan, mandioca hervida, batata asada, fideos. Los frutos silvestres que las madres mencionan como adecuados para los niños de esta edad – *guavira*, *pytanga*, *yvaporovyty* – son carnosos y dulces.

- 29 En general, la “frontera” temporal que aparece más claramente marcada con relación a la alimentación (además del destete) es el primer año de vida o bien “cuando ya camina”, umbral a partir del cual el niño consume prácticamente los mismos alimentos que los adultos.

Tabla 1. Alimentos consumidos por los niños.

Edad del niño	Alimentos consumidos*
Menores de un año	- Leche materna y envasada (75) - Alimentos sólidos: caldo, sopas, mandioca hervida, <i>reviro</i> con leche (38), frutos silvestres
Mayores de un año “los que ya caminan”	- Leche envasada (13) - Frutas cultivadas: Sandía (7) - Frutas compradas o colectadas en propiedades de colonos: mandarinas (8); maranjas (7); bananas (2) - Frutos silvestres (<i>guapita</i> , <i>yva</i>) (9) - Alimentos cultivados: batata asada (4); mandioca hervida (8); porotos (2) manies (1); maíz tostado (2); maíz en tortilla (1); maíz en <i>mbojape</i> (1); - Alimentos obtenidos por caza/pesca: pescados (3); roedores (<i>aperea</i> ; <i>aguti</i>) (2) - Alimentos /ingredientes de origen industrial/comprados: galletitas (6); pollo (4); carne (2); fideos (6); golosinas (5); <i>reviro</i> (19); guisos (7); <i>chipa</i> (13); pan (7); gaseosas (4); arroz + <i>reviro</i> (3); arroz(1); arvejas (1); mate cocido con leche (1); <i>reviro</i> con leche (5); embutidos (2)

Source=Elaboración propia.

Legend=*Los números entre paréntesis indican la frecuencia con la que el consumo de este alimento fue registrado.

- 30 Resulta importante destacar que no hemos registrado preparaciones culinarias elaboradas para el consumo exclusivo de los niños, sino que luego del primer año de vida, estos comen lo mismo que los demás miembros de la familia. Sin embargo, hay algunos alimentos que son obtenidos, preparados y consumidos preferentemente por ellos, como el *avachi mitã* (“maíz de niño”)⁶, la batata y las frutas dulces (tanto silvestres como las mandarinas obtenidas en los campos de los colonos).
- 31 Tampoco hay momentos especiales en el ciclo diario para alimentar a los más pequeños. Aunque en general a los más pequeños los alimenta su madre, pueden asumir esta tarea también su padre o hermanos. Así no hay horarios, espacios ni personas exclusivos para esta tarea. Si bien hay momentos del día donde se preparan comidas – durante la mañana hasta alrededor de las 10 hs y luego de las 15 hs –, no necesariamente todos los integrantes de un hogar comen juntos al mismo tiempo. Cuando se prepara *reviro* por ejemplo, en diferentes momentos los niños o adultos pueden servirse de la olla y comer en forma individual (ver figura 5).

- 32 Otra transición relevante a los fines de este trabajo, es la que señala el reconocimiento por parte de los padres, de la capacidad del niño/a para participar en diversas tareas domésticas. La asignación de responsabilidades está basada en la evaluación de la conducta del niño en función de su edad y género.
- 33 Mientras que los *mitã i* (niños entre 1 y 4-5 años) “sólo juegan” y desde la perspectiva de los adultos “no trabajan”, aunque a veces realicen algunas tareas sencillas, a los niños/as mayores, denominados *mitã* (entre 6 y 12 años aproximadamente), “se aprieta más para que hagan todas las cosas”, esto es, se les exige mayor compromiso con tareas que hacen a la subsistencia del grupo doméstico. En este sentido, una expresión utilizada para referir a los pequeños en el lenguaje religioso es *ñevanga porangüei*, esto es, “los privilegiados que juegan” (Cadogan, 1992).
- 34 Si bien desde muy pequeños los niños son incentivados para que aprendan habilidades clave a la subsistencia y colaboren en diversas tareas⁷, desde el discurso de los adultos suelen minimizarse las tareas que realizan los niños pequeños, que muchas veces consisten sólo en “mandados” (recados) o transportar agua o leña, los que son llamados “trabajitos”.
- 35 Los padres consideran que recién a partir de los 6 años se puede “exigir” a los niños que realicen diferentes tareas, acorde a sus posibilidades. Algunos cuidadores utilizaron la expresión *mitã guasu*⁸ para designar a los niños que ya “trabajan” colaborando con su padre o “tarefeando”⁹ en las colonias. El interés e iniciativa de los niños en participar de estas actividades son especialmente valoradas por los adultos, ya que implica que los niños se involucran en ellas y aprenden habilidades cruciales a estas tareas siguiendo la orientación y consejo de sus parientes adultos.
- 36 El tránsito entre una etapa y otra del trayecto vital está marcado además por un desarrollo progresivo del “entendimiento”. Ello les permite “ser responsables” y por lo tanto intervenir en diversas tareas, entre ellas, cuidar a sus hermanos, aunque al comienzo sea por períodos breves y bajo la supervisión de los adultos. Así, en cada unidad doméstica, siempre hay un niño/a – el/la hermano/a mayor – que se ocupa de cuidar al menor (bebé o infante). Esta tarea constituye uno de los indicadores del tránsito entre etapas de la “niñez” (de *mitã i* a *mitã*).
- 37 La asignación diferencial de tareas a los niños de una unidad doméstica se basa en la existencia de una jerarquía entre hijos e hijas que se vincula a patrones tradicionales de organización social y política de los Guaraní (Gorosito Kramer, 1982; Remorini, 2009). Al respecto, la expresión “*tujai*” (viejito) que se utiliza para referir a un niño (varón) cuando se le ordena que realice una tarea o se le reprende por comportarse de una manera no adecuada a su edad, da cuenta de expectativas diferentes respecto de la conducta de sus hermanos menores.
- 38 Las tareas de cuidado infantil a cargo de hermanos mayores incluyen algunas relacionadas con la alimentación, tales como preparar leche en biberón (17 registros), brindar alimentos sólidos preparados por él u otra persona de la UD (11 registros) y distribuir la comida entre pares (7 registros).

Figura 5: Niños comiendo de la olla juntos en el patio.



Source=© Carolina Remorini

Tareas relacionadas con la obtención, procesamiento, distribución y consumo de alimentos

- 39 A partir de la observación de las rutinas diarias a escala doméstica, identificamos y describimos situaciones en las que los niños participan en actividades relacionadas con el manejo de alimentos. En las tablas 2 y 3 se detallan las tareas y espacios involucrados, así como la cantidad de ocasiones en la que se registró la participación de niños en las mismas.
- 40 En relación a las instancias de obtención, excepto en dos actividades (colecta de maíz y recolección de frutos silvestres), los niños participantes fueron exclusivamente varones y mayores de 6 años. Respecto de los espacios de recolección, observamos que se trata –en su mayoría– de aquellos ubicados en las cercanías de las viviendas (huertos y *capueras*¹⁰). Asimismo, cuando se trata de actividades que exigen el desplazamiento hacia el monte, éstas son siempre realizadas en compañía de adultos.
- 41 Sobre este último aspecto es preciso remarcar que existen actividades relacionadas con la obtención y manejo de recursos para la alimentación que ofrecen diversos grados de dificultad para los niños. Por ejemplo, la caza es probablemente la actividad económica que requiere mayores y más complejas habilidades – construcción de trampas, arcos, flechas u otros objetos diferentes según la presa – además de conocimientos sobre los hábitos de las presas. Así, esta representa un desafío no sólo para los niños sino también para los adultos jóvenes, pues implica la adquisición gradual y puesta en práctica de un amplio conjunto de habilidades cognitivas y motrices. A ello se suma la consideración de

los “peligros” que existen en los espacios destinados a la caza (“el monte”) y su relación con la vulnerabilidad atribuida a los niños más pequeños. Por estas razones, raramente los niños menores de 8-9 años de edad se ven comprometidos en la participación de una expedición de caza, las que, por otra parte, son cada vez menos frecuentes en las aldeas Mbya, por las razones expuestas anteriormente.

- 42 Aunque los niños no estén en condiciones de participar de la caza, desde pequeños ensayan movimientos y manejo de arco y flecha como parte de diversas situaciones lúdicas, siendo los adultos quienes fabrican estos objetos a pequeña escala e incentivan a los niños a representar escenas de caza y pesca con arco y flecha. Lo mismo ocurre con la fabricación de trampas en miniatura (Remorini 2009; 2012).
- 43 Recién a partir de los 8-9 años de edad los varones comienzan a acompañar a los adultos en las excursiones al monte, ya sea para revisar trampas, pescar o recolectar. En muchas de estas excursiones, además de obtener recursos alimenticios se colectan plantas medicinales y diversas fibras para la fabricación de artesanías. Es importante remarcar que estas no son actividades en las que se espere que participen las niñas, en virtud de la división de trabajo según género. En relación a ello, es importante señalar que el monte es un espacio considerado aún más “peligroso” para las niñas, ya que se plantea que éstas no poseen las mismas habilidades físicas que los varones para desempeñarse en este lugar y son más vulnerables a la acción de espíritus maléficos que pueden causarles enfermedades (Remorini, 2009).
- 44 En el caso de la agricultura es más común que los niños (de ambos sexos) acompañen a sus padres y abuelos en las tareas en la chacra. Muchas veces, los niños solamente juegan entre sí cerca de donde sus padres trabajan y los observan. Hemos observado niños de dos y tres años colaborar en la siembra de semillas bajo la guía de un adulto, quien le indicaba la cantidad de semillas y la distribución en los distintos pozos que fueron abiertos usando palo cavador.
- 45 La recolección, siempre grupal, es la tarea en la que más frecuentemente participan los niños/as y ello les permite conocer gradualmente diversos espacios y recursos alimenticios disponibles en cada momento del año. Si bien los lugares transitados por los niños y niñas cambian según la edad, generalmente se trata de áreas aptas para la recolección de frutos, con gran presencia de árboles y arbustos así como arroyos o ríos donde los niños y niñas suelen ir a pescar, nadar y lavar ropa.
- 46 En vista de que participan desde muy pequeños en la actividad hortícola y en la tarea de recolección, los niños conocen las especies cultivadas y silvestres así como las técnicas involucradas en estas actividades (Tempass, 2012; Cebolla Badie, 2000). En los recorridos por el monte acompañando expediciones de caza y/o recolección, los niños mayores aprenden a reconocer el canto de las aves, las huellas de mamíferos, los lugares donde los animales obtienen su alimento y que, por lo tanto, son apropiados para colocar trampas. Al mismo tiempo, aprenden acerca de los riesgos que presenta este ámbito para ellos y las áreas por donde no les está permitido circular (por ejemplo, en las cercanías de cementerios) por considerarlos vulnerables a la acción de espíritus de los muertos y “dueños” de animales.
- 47 Por último, la recolección de mandarinas y naranjas en las áreas cercanas a las propiedades de los colonos, constituyen verdaderas “expediciones” en las que participa un número elevado de niños y niñas (a veces hasta 15) de diferentes edades. A diferencia de otras instancias de recolección de otros productos (fibras, frutos silvestres, miel), en

esta actividad nunca participan adultos. Los niños colectan estas frutas de los árboles de mayor altura, ayudándose con palos de diferente longitud, y una vez colectadas son consumidas durante el trayecto, y las restantes son llevadas para compartir con otros miembros de su UD. En relación a ello, existe diferencia desde la perspectiva adulta, entre la recolección “en el monte” realizada por adultos y acompañada por niños, y la que se desarrolla en las *capueras* o en las zonas de árboles frutales cercanos a las comunidades, a cargo de grupos de niños. Se considera esta última como una actividad de menor complejidad que la que se desarrolla en el monte, pues en él deben “hallarse” los frutos y fibras, lo que requiere cierto nivel de experiencia y conocimiento del monte para “procurarlos”.

Figura 6: Niños con sus cañas de pescar.



Source=© Carolina Remorini

- 48 En el caso de las tareas vinculadas a la preparación y procesamiento de alimentos se observa la participación tanto de varones como niñas, con un rango de edad más amplio que en el caso de la obtención de alimentos. Como muestra la Tabla 3, niños y niñas realizan asimismo diferentes tareas vinculadas al proceso de preparación y consumo de alimentos, por ejemplo, manutención del fuego, acarreo de agua o lavado de vajilla e instrumentos utilizados en la elaboración y consumo de las comidas. Estas tareas son típicamente asignadas a los niños/as, aunque también las realizan las mujeres adultas cuando no hay niños que estén en condiciones de realizarlas en la unidad doméstica.
- 49 Finalmente, es interesante destacar que el modo “tradicional” de preparar ciertos alimentos se aprende luego de que las niñas tuvieron la menarca, instancia a partir de la cual son instruidas por las mujeres ancianas en sus “responsabilidades” futuras. Por otra parte, es a partir de esta etapa de la vida (en la que las niñas son denominadas *iñengue*) que participan activamente del procesamiento de alimentos en instancias rituales, como

la ceremonia de “bautismo” del maíz y de los niños nacidos durante el último año. En esta ceremonia, denominada *Ñemongarai*, también participan los varones (*ñé'enguchu*), quienes recolectan frutos del *güembe* y miel, los que, junto con las preparaciones basadas en maíz elaboradas por mujeres, constituyen la comida central de esta ceremonia. Estos tres alimentos (maíz, *güembe* y miel) se consideran “alimentos perfectos” y, por lo tanto, deben consumirse en estas y otras instancias rituales.

Tabla 2: Obtención de alimentos.

Tarea observada	Espacio	Cantidad de registros
<i>1. Junto a otros miembros adultos de la UD</i>		
Recolección de miel	Monte	2
Captura de roedores	Capuera (alrededor de la UD)	1
Recolección de frutos silvestres	Monte y capuera	4
Cosecha de mandioca	Chacra	2
Siembra de mandioca	Chacra	1
Revisión de trampas de aves	Monte	1
<i>2. Junto a otros niños o solos</i>		
Colecta de maíz (choclos)	Chacra	7
Pesca	Arroyo (cercano a la UD)	3
Recolección de mandarinas y naranjas	Alrededores de la UD; propiedades linderas de los colonos	8

Source= Elaboración propia.

Tabla 3. Procesamiento de alimentos

Tarea	Espacio	Participantes	Cantidad de registros
<i>Directamente relacionadas con el procesamiento de alimentos</i>			
Colaborar en alguna instancia de la preparación (por ej: pelar mandioca, desgranar maíz, vigilar cocción, preparar masa para <i>chipa</i> , cortar carne, preparar <i>reviro</i> , etc.)	Unidad doméstica	Niños y niñas mayores de 3 años	11

Asar batatas	Unidad doméstica	Niños y niñas mayores de 5 años	2
Preparar mate	Unidad doméstica	Niños y niñas mayores de 7 años	8
<i>Indirectamente relacionadas con el procesamiento de alimentos</i>			
Acarreo de agua	Vertientes cercanas a la UD	Niños y niñas mayores de 2 años (acompañados por adultos)	11
Recolección y acarreo de leña	Capueras	Niños y niñas mayores de 6 años (sólos) o de 3-4 años junto con adultos	8
Lavado de vajilla	Unidad doméstica	Niños y niñas mayores de 5 años	8
Armado, desarmado de fogones - manutención del fuego	Unidad doméstica	Varones mayores de 6 años	5
Compra de ingredientes ("mandados")	Comercio cercano a la comunidad	Varones mayores de 10 años	2

Source=Elaboración propia.

- 50 Finalmente, hemos registrado la participación de niños en la distribución y circulación de alimentos dentro y entre UD emparentadas. Si bien los niños que aún no caminan son alimentados por su madre, a medida que adquieren mayor movilidad se integran en grupos de niños que comen solos en diversos espacios abiertos. En estas ocasiones, el niño/a a cargo del cuidado del menor es quien se encarga de alimentarlo o vigilarlo mientras éste lo hace solo (n=7). Asimismo, los niños/as son quienes en general circulan por las UD emparentadas, ya que sus padres envían a solicitar o a llevar alimentos, ingredientes o utensilios, cuando alguien lo necesita o no tiene lo necesario para preparar la comida (n=12). Lo mismo ocurre cuando algún adulto llega del monte, de la chacra o del pueblo con algún producto, pues se considera una "obligación" moral convidar a los parientes (n=5). Los niños también son los encargados de llevar comida a los ancianos de la comunidad (n=4), quienes al estar imposibilitados de obtener y preparar los alimentos por sí mismos, dependen de la comunidad para su subsistencia. Por último, los niños que asisten a la escuela almuerzan en ella y llevan la comida sobrante para ser consumida por otros miembros de su familia (n=10).

Consideraciones finales

- 51 Para concluir, nos interesa señalar algunos aspectos relacionados con la discusión que se propone en el marco de este volumen.
- 52 En este trabajo hemos considerado de manera sintética diversos aspectos relativos a la participación de los niños en actividades relacionadas a la obtención, preparación y consumo de comida, y a través de ello destacamos el valor que estas actividades suponen en términos de trayectorias de desarrollo y construcción de su identidad como miembros del pueblo Mbya. La observación etnográfica de las actividades infantiles nos permite plantear que más allá de la disminución en la dedicación a las actividades de subsistencia “tradicionales”, aún se observan ámbitos en los cuales los niños y jóvenes aprenden de sus mayores y pares habilidades relevantes al desempeño en tales actividades, mediante la observación atenta, la imitación y la participación (Remorini, 2009; Remorini y Rende, 2012). A pesar de la reducción de los territorios indígenas y su transformación, nuestra investigación y la de otros autores (Cebolla Badie, 2000; Padawer y Enriz, 2009) muestran que los niños conocen una amplia gama de nombres de especies animales y vegetales, sus hábitos y características morfológicas, sus usos como alimento o remedio, aunque no necesariamente los utilicen efectivamente. En relación a ello, como señalan Setalaphruk y Price (2007) el conocimiento “teórico” de los niños suele superar el conocimiento derivado del manejo y uso efectivo de los recursos (dominio técnico), en especial en sociedades que atraviesan procesos de transición ecológica. Es decir, que a pesar de las transformaciones ecológicas y de la tendencia de los ancianos a enfatizar las “pérdidas” y “rupturas”, continúan registrándose procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito doméstico que involucran a niños de diferente género y edad.
- 53 Numerosos estudios señalan también que si bien el contexto doméstico y las relaciones con las generaciones mayores adquieren un rol importante en la trasmisión y aprendizaje, hay que tener en cuenta los múltiples contextos y, por ende, las relaciones interpersonales de las que participan los niños cotidianamente. Al respecto, estos estudios sostienen que una importante proporción de conocimientos es transmitido por el grupo de pares, en circunstancias ajenas a la intervención de los adultos (Codonho, 2007). Ello es particularmente importante en el caso de los niños/as Mbya a partir de 6 años, quienes participan más activamente de actividades domésticas de obtención y elaboración de alimentos, en ocasiones fuera de la mirada e intervención de los adultos.
- 54 Y sobre este punto, cabe preguntarnos: ¿Son diferentes los modos de obtener, procesar y consumir alimentos según se trate de niños o de adultos?, ¿Podemos identificar “saberes” y “reglas” que sólo circulan y son compartidos entre los niños sin intervención adulta? En función de ello, ¿es adecuado hablar de “patrimonio alimentario infantil” en el caso estudiado?
- 55 Teniendo en cuenta que la integración entre edades es una característica de la organización de la vida cotidiana en estas comunidades, no es posible pensar las actividades infantiles como independientes o totalmente ajenas de la mirada e intervención adulta, salvo en algunos casos específicos que hemos descrito en estas páginas. Las actividades vinculadas con el manejo de alimentos requieren, en general, de la participación de individuos de diferentes generaciones, y es en el marco de sus interacciones y participación conjunta que observan, escuchan, imitan e intercambian

habilidades y saberes diversos. Es en el marco de estas interacciones que los niños experimentan y ensayan y en ese contexto actualizan la tradición

- 56 Partiendo de las consideraciones realizadas en la introducción a este artículo, incluimos dentro de la noción de “patrimonio alimentario” tanto sus dimensiones materiales como inmateriales. Es decir, no sólo los alimentos y objetos involucrados en su obtención, procesamiento y consumo, sino los modos de interacción y sociabilidad asociados y todo aquello que podemos denominar el *savoir-faire*. Desde esta perspectiva, el patrimonio es entonces una invención cotidiana (Bessiere & Tibere, 2010), no algo “trasmitido” o “legado” por las generaciones mayores. En este sentido, los niños, así como otros sujetos, contribuyen diariamente a su reproducción, actualización e innovación. Es así que el abordaje etnográfico hace posible reconocer el rol que los diversos grupos etarios/generacionales juegan en la transmisión, continuidad y cambio de saberes y prácticas vinculadas con el patrimonio alimentario en un determinado momento.
- 57 En síntesis, este trabajo propone más interrogantes que respuestas y constituye sólo un punto de partida para un examen sistemático y en profundidad de la evidencia etnográfica que aporte a la discusión sobre el alcance del concepto de patrimonio y, en particular, del concepto de patrimonios infantiles, en función de las particularidades que asumen las experiencias cotidianas de los niños y niñas en contextos específicos.

BIBLIOGRAPHIE

ARÉVALO J.M. 2004. « La tradición, el patrimonio y la identidad », *Revista de estudios extremeños* 60 (3) : 925-956.

BARTOLOMÉ M.A. 1969. « La situación de los Guaraníes (Mbyá) de Misiones (Argentina) », *Suplemento Antropológico* 4(2) : 161-184.

BESSIERE J. & TIBERE L. 2010. « Innovation et patrimonialisation alimentaire : quels rapports à la tradition ? Enquête dans trois territoires ruraux de Midi-Pyrénées », *OCHA*, consultado el 15 de febrero de 2013 : [<http://www.lemangeur-ocha.com/texte/innovation-et-patrimonialisation-alimentaire-quels-rapports-a-la-tradition/>].

CADOGAN L. 1992. *Diccionario Mbyá-Guaraní-Castellano*. Asunción : Fundación León Cadogan.

CADOGAN L. 1997. *Ayvu Rapyta. Textos Míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá*. Asunción : Fundación León Cadogan.

CEBOLLA BADIE M. 2000. « El conocimiento Mbya-Guarani de las aves. Nomenclatura y clasificación », *Suplemento Antropológico* XXXV(2) : 9-188.

CERVERA MONTEJANO M.D. 2009. « ¿Quién me cuida?: Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y sus cuidadores », *Estudios de Antropología Biológica* XIV(X) : 547-565.

CHASE-SARDI M. 1989. « El *tekoha*. Su organización social y los efectos negativos de la deforestación entre los Mbyá-Guaraní », *Suplemento Antropológico* XXIV(2) : 33-41.

- CODONHO C.G. 2007. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)*, Disertación de Maestría. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina.
- COHN C. 2005. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor.
- CRIVOS M., MARTÍNEZ M.R., REMORINI C. & TEVES L. 2002. « Comer y cocinar en una aldea Mbya », *Enciclopedia de Misiones*: [<http://www.encyclopediademisiones.com>]
- CRUZ GARCÍA G.S. 2006. « The mother-child nexus. Knowledge and valuation of wild food plants in Wayanad, Western Ghats, India », *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, consultado el 16 de febrero de 2013 : [<http://www.ethnobiomed.com/content/2/1/39>]
- DALTAUIT GODÁS M. 1992. *Mujeres Mayas. Trabajo, nutrición y fecundidad*. México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- DE SUREMAIN Ch.-É. 2000. « Dynamiques de l'alimentation et socialisation du jeune enfant à Brazaville (Congo) », *Autrepart* 15 : 73-91.
- ENCUESTA COMPLEMENTARIA DE PUEBLOS INDÍGENAS (ECPI). 2004-2005. Provincia de Misiones: Instituto Nacional de Estadística y Censos. [www.indec.gov.ar]
- FEIXA Carles. 1996. « De las edades » in J. Prat & A. Martínez (ed). *Ensayos de Antropología Cultural*. Barcelona : Ed. Ariel.
- GASKINGS S. 2000. « Children's Daily Activities in a Mayan Village: A Culturally Grounded Description », *Cross-Cultural Research* 34(1) : 375-389.
- GOROSITO KRAMER A.M. 1982. *Encontros e desencontros: relações interétnicas e representações em Misiones, Argentina*. Tesis de Maestría en Antropología. Brasília : Universidade de Brasília.
- GRUMBERG G. & MELIÀ B. (éd). 2008. *Guarani Retã 2008: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai*. São Paulo : CTI.
- HAWKES K., O'CONNELL J.F. & BLURTON JONES N. 1995. « Hazda Children's foraging: Juvenile dependency, social arrangements and mobility among hunter-gatherers », *Current Anthropology* 36(4) : 688-700.
- HARKNESS C. & SUPER S. 1986. « The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture », *International Journal of Behavioral Development* 9(1) : 545-569.
- LANCY D.F. 2012. « Children's work and apprenticeship », in H.K. Montgomery (ed.) *Childhood Studies*. Oxford Bibliographies Online
[<http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791231/obo-9780199791231-0007.xml?rskey=hasEXH&result=1&q=Lancy#firstMatch>]
- MANTECÓN A.R. 1998. « Presentación ». *Revista Alteridades* 8(16) : 3-9.
- MARTÍNEZ CROVETTO R. 1968. « La alimentacion entre los indios guaranies de Misiones (República Argentina) », *Etnobiológica*, 4(1) : 1-24.
- MIGNOT J.M. 1996. « Exemples de techniques d'acquisition de produits alimentaires mises en œuvre par les enfants Massa Bugudum », in I. de Garine, A. Froment, Ch. Binam Bikoi, J.-F. Loung (ed.) *Bien manger et bien vivre. Anthropologie alimentaire et développement in Afrique intertropicale: du biologique au social* : 425-432. Paris : L'Harmattan.
- PADAWER A. & ENRIZ N. 2009. « Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní », *Avá* , 15 : 315-332, Consultado el 2 de febrero de 2013 : [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200017&lng=es&nrm=iso]

- PARADISE R. & DE HAAN M. 2009. « Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices », *Anthropology and Education Quarterly* 40(2) : 187-204.
- PÉREZ RUIZ M.L. 2004. « Patrimonio Material e Inmaterial. Reflexiones Para Superar la Dicotomía », *Patrimonio Cultural y Turismo* 9(1) : 14-28.
- REMORINI C. 2001. « Caminar a través del monte. Una aproximación a la movilidad Mbyá en el pasado y en el presente », *Publicación Especial de las II Jornadas sobre Poblamiento, Colonización e Inmigración en Misiones*. Posadas : Ediciones Montoya.
- REMORINI C. 2009. *Aporte a la Caracterización Etnográfica de los Procesos de Salud-Enfermedad en las Primeras Etapas del Ciclo Vital, en Comunidades Mbya-Guaraní de Misiones, República Argentina* Tesis de Doctorado. La Plata : Universidad Nacional de La Plata.
- REMORINI C. 2010a. « De qué y por qué se enferman los niños Mbya? Representaciones y prácticas en torno a la salud en contextos socioculturales y ecológicos vulnerables », in R. Drovetta & M.L. Rodríguez (ed). *Padecimientos en grupos vulnerable del interior de Argentina. Procesos históricos y actuales de salud, enfermedad y atención*. Córdoba : Editorial Centro de Estudios Avanzados-Unidad Ejecutora de CONICET & Ferreyra Editores.
- REMORINI, C. 2010b. « Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico de la crianza y el desarrollo infantil en comunidades Mbya (Misiones, Argentina) », *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales sobre Niñez y Juventud* 8(2) : 961-980.
- REMORINI C. 2011. « Hermanos que cuidan, hermanos que enseñan. Trayectorias de desarrollo en perspectiva ecológica ». *Proceedings del X° Congreso Argentino de Antropología Social* [<http://www.xcaas.org.ar/actas.php>]
- REMORINI C & RENDE M. 2012. « Play and Child Development. Some Considerations from an Ethnographic Research in Two Rural Argentinian Communities ». *Inter-Congress of the IUAES Commission on Children, Youth And Childhood* : 12 p. KIIT University, Bhubaneswar, India, 26-30 November 2012.
- ROGOFF B., PARADISE R., MEJÍA ARAUZ R., CORREA-CHÁVEZ M., & ANGELILLO C. 2003. « Firsthand learning through intent participation », *Annual Review of Psychology* 54(1) : 175-203.
- ROGOFF B., MOORE L., BEHNOSH N., DEXTER A., CORREA-CHAVEZ M. & SOLÍS J. 2007. « Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices », in J. E. Grusec & P. D. Hastings (ed.). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York : The Guilford Press.
- SCHADEN E. 1998. *Aspectos Fundamentales de la Cultura Guarani*. Asunción : CEADUC-CEPAG.
- SETALAPHRUK C. & PRICE L.L. 2007. « Children's traditional ecological knowledge of wild food resources: a case study in a rural village in Northeast Thailand », *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, consultado el 2 de julio de 2012 [<http://www.ethnobiomed.com/content/3/1/33>]
- TEMPASS M.C. 2012. *A doce cosmologia Mbyá-Guarani : uma etnografia de saberes e sabores*. Curitiba : Editora Appris.

NOTES

1. Colonias: establecimientos rurales originalmente fundados por descendientes de migrantes europeos a fines del siglo XIX, llamados "colonos", dedicadas principalmente a la cosecha de yerba mate, tabaco y tung.

2. Estos procesos dinámicos de incorporación/exclusión de ítems dentro de lo que se considera actualmente la alimentación Mbya merecen una consideración que excede el propósito de este trabajo.
 3. El *reviro* es una comida de consumo frecuente aunque no perteneciente a la tradición de los Mbya, sino de los trabajadores paraguayos de los obrajes. Se prepara en base a harina de trigo, grasa o aceite, agua y sal. Se come generalmente acompañado con mate o té y a los niños pequeños se lo prepara mezclado con leche.
 4. Para un análisis detallado de este tema remitirse a Remorini (2009, 2010a y 2011).
 5. Con este término no hacemos referencia a la edad cronológica, sino a la edad social (Feixa, 1996)
 6. En algunas aldeas se cultiva una variedad de maíz de menor altura y frutos más pequeños denominada *avachi mitã*. En este tipo de maíz, los choclos maduros se hallan a una altura que los niños pequeños alcanzan fácilmente y a ello deben su nombre.
 7. En el caso de los *mitã* algunos de sus juegos consisten en representaciones de escenas en las que utilizan, como juguetes, objetos fabricados por sus padres u otros niños que imitan los instrumentos utilizados por los adultos en diversas actividades (trampas o arcos y flechas en miniatura, por ejemplo). Un análisis de estos aspectos puede encontrarse en Remorini (2009).
 8. El sufijo “-i” significa “pequeño” en lengua guarani, mientras que el adjetivo “guasú” significa grande o mayor. En este contexto, se utilizan para distinguir entre niños pequeños (bebés) y mayores. Para un análisis detallado de este tema remitirse a Remorini (2009).
 9. “Tarefa”: trabajo asalariado en colonias.
 10. *Capuera*: lugares desmontados con vegetación antrópica generalmente arbustiva. En Guaraní se dice “*kokue-re*”, “lo que fue chacra (huerto)” (Remorini, 2009).
-

RÉSUMÉS

Les études sur les savoirs et pratiques alimentaires Mbya-Guarani se sont focalisées sur les dimensions symboliques de la santé, du bien-être et de la recherche de la « perfection spirituelle ». Les leaders spirituels sont les principaux informateurs de ces études qui reposent essentiellement sur l'étude des discours. S'impose finalement une vision très normative de « l'alimentation traditionnelle » qui repose sur la parole des adultes et des personnes âgées, ce qui contribue à invisibiliser les points de vue et pratiques des autres acteurs sociaux, en particulier les enfants. Dans cet article, je m'attacherai à décrire les pratiques alimentaires infantiles dans la sphère domestique. J'analyserai les pratiques d'obtention, d'élaboration, de circulation et de consommation des aliments dans lesquelles les enfants jouent un rôle d'« acteur sociaux ». J'examinerai enfin la contribution des enfants à la reproduction du patrimoine alimentaire Mbya, ainsi qu'à plusieurs innovations.

Los saberes y prácticas alimentarias Mbya-Guarani han sido abordados principalmente priorizando los aspectos simbólicos ligados a la salud, bienestar y alcance de la perfección espiritual. La fuente principal de estos estudios fueron discursos de líderes espirituales. Así, prevalece una visión normativa sobre la “alimentación tradicional” que prioriza “la palabra” de adultos y ancianos, invisibilizando las perspectivas y prácticas de otros actores, incluidos los niños. En este trabajo caracterizamos prácticas alimentarias infantiles en el marco de las actividades cotidianas en el ámbito doméstico. Nos enfocamos en los procesos de obtención,

elaboración, circulación y consumo de alimentos realizados por niños, a los que consideramos como actores sociales plenos. A partir de ello, examinamos la contribución de los niños a la reproducción e innovación del patrimonio alimentario Mbya.

Previous studies on food knowledge and practices of the Mbya Guarani people prioritized symbolic aspects linked to health, well-being and the attainment of “spiritual perfection”. Their main sources are discourses proffered by spiritual leaders. Thus, a normative vision prevails on “traditional food”, which emphasizes adults and elders’ “speech”, while obscuring the attitudes and practices of other stakeholders, including children. In this paper, we characterize children food practices in the context of daily activities. We focus on the children’s role in food obtaining, processing, circulation and consumption. From this basis, we examine the contribution of children to the reproduction and innovation of Mbya food heritage.

INDEX

Mots-clés : enfance, pratiques alimentaires, subsistance, patrimoine alimentaire, Mbya, Argentine

Keywords : childhood, alimentary practices, food heritage, Mbya-Guarani, Argentina

Palabras claves : niñez, prácticas alimentarias, subsistencia, patrimonio alimentario, Mbya, Argentina

AUTEUR

CAROLINA REMORINI

Profesor Adjunto, Cátedra Etnografía I, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata (UNLP) & Investigador Asistente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), La Plata, Buenos Aires, Argentina.
carolina.remorini@gmail.com

Negotiating Children's Food Culture in Post-socialist Poland

Négocier la culture alimentaire enfantine dans la Pologne postsocialiste

Zofia Boni

Introducing Children's Food Culture

- 1 Adults and children usually have different ideas of what is “proper” and “improper” food. They attach different values to it. In Poland, adults' ideas of what is good to eat are usually influenced by the nutritional discourse. And while children often recognize what is healthy food and what is not, they relate to a different food morality. Adults and children have different food cultures. By “food culture”, I understand not only the foods consumed, but also the norms and values, meanings and practices related to these foods shared by a certain group of people in a certain historical context (Fischler 1988). Children's food culture is not homogenous: it is filled with contradictions and tensions. To some extent, it is created in opposition to the hegemonic adult world and the dominating norms. It is created against what, how and when is eaten by adults and against their ideas of how children should eat. Yet, at the same time, children's food culture incorporates the food culture of adults. As Allison James explains in her classic article: “There is a creative process of interdependence: children construct their own ordered system of rules by reinterpreting the social models given to them by adults. It is through this creative reordering of adult perception (...) that the social world of children generates its own system of meanings” (1979: 83).
- 2 That is why many things perceived as inedible by adults are popular among children—for example extremely sweet confectionery shaped like mice or spiders; and vice versa children often perceive what adults eat as disgusting. Children's food culture is created both by adults and children through their everyday practices: through negotiations at the dinner table, at school, when watching TV and through children's relations with their parents, grandparents, siblings and peers. It is shaped by different groups of adults: parents, teachers, marketers; and created among children. Most of all, it is negotiated

between adults and children. Building on Michel de Certeau's practice theory and his distinction between strategies and tactics (1984), I argue that adults implement diverse strategies which have the status of the dominant order and attempt to set certain behaviors and courses of action; while children use tactics which are much more flexible and are developed to evade or negotiate strategies towards their own purposes and desires. Children's food culture is a result of what children make of adults' rules and strategies regarding food and eating. Children's agency has a double meaning here (Ortner 2006). It relates to the intentionality, but is not necessarily always intentional as many social consequences are in fact unintended effects of certain actions: children do not always negotiate their food culture intentionally and purposefully. Agency is also about power and acting within the relations of social inequality, asymmetry and force. For children, exercising their agency often means engaging in resistance practices.

- 3 What children eat is an important part of their food culture and in what follows I critically engage with the category of "children's food" and discuss its new meanings. Children's food culture is however created not only through what is eaten, but also through why, when, how and with whom it is eaten; it refers not only to the materiality of the eaten and not eaten foods, but also to related norms and practices. It is created and negotiated on everyday basis and influenced by what it was before. In this paper, I show how children's food culture has changed and how it is negotiated in post-socialist Poland.

Methods

- 4 This article is based on the research I conducted for my PhD thesis in the Anthropology and Sociology Department, School of Oriental and African Studies, University of London¹. I realized 12 months of fieldwork in Warsaw from September 2012 until August 2013.
- 5 In my research, I focus on a group of children aged between 6 and 12 years old—the age of primary school students in Poland. My research was based on the combination of various methods and field sites. I did research with fifteen diverse families (from lower and middle classes), including interviews with mothers, fathers, grandparents and children whom I treat as separate actors (Mayall 1994; James *et al.* 1998). While working with children, I also used other methods such as drawing, filling vignettes, taking photographs (e.g. Christensen & James 2000). I also conducted ethnographic research in three public primary schools in Warsaw. In each of them, I spent two to two and a half months observing the school food life, talking to principals, teachers, school shop owners, cooks and children themselves. Moreover, I focused on children's food market: I studied companies producing food addressed to and intended for children, and conducted a series of interviews with food producers and marketers.

The Category of Children's Food

- 6 In the literature, "children's food" is often perceived as a recent category and refers to products designed having children in mind and marketed to them (Roos 2002; Elliott 2011). Jing (2000b: 7) for example explains that "children's food" is a relatively new category in China. She distinguishes between "children's diet" and "children's food", and while the former refers to what children actually eat on an everyday basis, the latter relates to what is often intended specifically for them as a special category of edibles.

Similarly, in Poland, the distinction between children and adult food became more explicit in the 1990s, which I will discuss shortly.

- 7 Children's food is often understood as "children friendly food", and includes such foodstuff as pizza, chicken nuggets, spaghetti, sweets and other forms of junk food (Curtis *et al.* 2010). This view is also shared in Poland. When people talk about "*jedzenie dla dzieci*" (food for children) or "*dzieciowe jedzenie*" (children's food), they usually refer to diverse sweets and snacks, as 36-years-old Kasia told me about her daughter: "*Like any child, she likes crisps and cola*"; but also to meals intended for children, as 35-years-old Marcin explained to me: "*It is known that children eat in the same way, they have similar tastes, and they will all eat pasta with some sauce*"².
- 8 Adults often assume that all children like and dislike certain things: they all like chocolate and do not like fruits and vegetables. But children—in the same way as adults—have their own taste preferences. Nevertheless, there is a certain expectation, both among children and adults that children are supposed to favor certain foods (Ludvigsen & Scott 2009). Elliott (2011) shows that according to children, children's food is related with fun, colors, being interactive, while adults' food entails seriousness, health, responsibility and is rather boring. However, she dismisses the connection between children's food and fruits and vegetables that some of her interlocutors made, because it was rarely mentioned (*ibid.*: 136). Though the "fun foods" (Elliott 2011), "kets" (James 1979), "junk foods" are more clearly part of what constitutes children's food, I argue that this is only a part of their food culture. Fruits and vegetables, dairy products, proper meals are also part of children's food, because this is what they are fed and what they eat. For example, a typical polish meal—a soup and a pork or chicken breaded cutlet, with potatoes and salad—is considered a "typical children friendly dish"; similarly with pancakes or meatballs. During my research, when people talked about children's food, they referred not only to the products designed with children in mind, fun and junk foods; but also to these typical polish meals, the same foods that they have eaten in their childhood. Also children, in their drawings and during our conversations, included not only sweets and junk foods in what was their food (see the example below: Figure 1). Children's food is what they are fed and what they eat, and that includes both what is considered proper (though it is assumed children do not like that) and what is considered not proper (often preferred by children) by adults.
- 9 Figure 1: "Favourite foods"

diets from those belonging to child food culture to those belonging to adult food culture—that is one of the signs of the proper food socialization. Durkheim and Mauss (*ibid.*: 4) explain that the totemic system is a certain way of grouping people in clans according to “natural” elements, but at the same time it is a way of grouping natural elements according to different social groups. Are the foods categorized according to their connection with either children or adults? Or are the categories of children and adults divided according to the foods they consume? It is possible to argue that we know that somebody is a child because of the foods they consume: eating certain foods makes you a child. And at the same time, we know certain foods are children's foods because they are produced for them, liked by them and given to them. When eating them, adults are accused of being childish.

- 12 Curtis, James and Ellis (2010) present the construction of children's food as a practical, material and moral process. What children are fed with and what they eat is negotiated on an everyday basis through diverse practices and through the materiality of the foods eaten and not eaten. It is also a moral process, as a particular diet reflects the ideas of what is good and bad to eat. However, I would add one more dimension—children's food is also created historically. What constitutes children's food culture in contemporary Poland has been influenced by changes in the dietary advice, by what generations of parents have been feeding their children, by changes in the conceptions of childhood and parenthood, and in general by post-socialist transformation.

Post-socialist Context

- 13 During the last thirty years, transformations in Poland have influenced changes in economy, political system, governance, freedom of speech and gathering, social policies, and membership in international alliances. Family life has also changed. There was a shift in responsibilities from “our state” to “your family”, from the emphasis on communal to individual/family units (Nash 2003: 219). This shift was also reflected in the discourse on raising children, in the entire model of modern personhood. In the socialist period, children were mostly perceived as future citizens, the discourse was focused on ethical upbringing of a social child, and—as Urbańska (2012) shows—it moved towards a medico-therapeutic discourse promoting functionalist and individualistic models of raising children. The “new child”, increasingly treated as an independent subject with her/his own rights and opinions, was formed (Sikorska 2009). The place of children within family and society has changed with the demographic decline and the growing number of “only children”. One of my interlocutors told me: “*When I was a child, nobody cared about us; not like today; now it is all about children*” (40-years-old Monika). Similarly to other countries, Poland is becoming a “neontocracy” that is a society focused on children (Lancy 2008).
- 14 Family life has also been altered as consumption patterns and everyday practices changed when the socialist system with a centrally planned economy was transformed into a capitalist system with deregulated markets. Shopping, which during socialism required special skills because the availability and access to goods was unpredictable and uncertain (Wedel 1986; Mazurek 2010), since the 1990s has required other special skills because of the abundance of goods and fierce marketing campaigns (Caldwell 2009). 37-years-old Ania told me: “*Once you had to stand in line for these products. I mean there were candies and biscuits, but it wasn't as available as it is today! Today children can buy diverse chocolate bars on their way to school, and you cannot control it!*”

- 15 For gaining historical perspective, it is interesting to compare the situation of children today—which is presented throughout this text—with their parents' experiences from their own childhoods. What was their food culture all about? How was it negotiated? While the idea of breaking adult norms and bending rules was similar, the possibilities and options of implementing this were different. Children usually ate what adults did. Family diets did not change substantially when children were born. The only difference was the emphasis put on dairy products—and sometimes also on meat—as important for children. As for sweets—a vital part of children's food culture—homemade foods dominated, with pies, jellies, the ubiquitous *kogel-mogel* (egg yolks beaten with sugar) and cakes on special occasions. Sweets were bought rather rarely, and they differed in many ways from what can be bought today. There was almost no difference between adults' and children's sweets, as underlined by James (1979) in her article concerning the phenomenon of “kets” and so evident today. *Krówki* (a kind of fudge very popular in Poland till today), plums covered in chocolate, hard candies and other types of sweetmeats were liked regardless of age, though they were often searched for and later stored especially for children. There were also sweets “from the West”, bought in special shops—not opened to everyone; or sometimes brought back from travels to the West or received in gift packages. They were an exciting novelty and a surprising symbol of a different food culture⁴. Breaking adults' norms did not necessarily relate to what was eaten, but rather to when and how it was eaten. Breaking the order of meals, sneaking to steal something sweet which was forbidden and hidden away, refusing to eat what was supposed to be eaten at the dinner table—these were tactics to bend adult norms and create another type of food culture. Children on the one hand had more freedom, for example they used to dare each other to eat worms when playing unattended outside. And at the same time they were more disciplined than children are today, for example many children had to sit at the table until everything from their plate was eaten up, and some of them were hit for not eating properly.
- 16 Since the 1990s, conceptions of childhood and parenthood together with family life have changed in Poland⁵. Also in the 1990s, children's food market emerged and developed rapidly when many Western companies entered Poland. Dunn (2004) uses the example of Frugo drink to show how the idea of niche marketing—not known in Poland before—was implemented. A new group of consumers was created/discovered, as the manager explained: “*Frugo is aimed especially at youth. Frugo will be a part of young world like no other brand. It will be a fragment of their culture*” (*ibid.*: 58). Kinder Surprise was introduced in Poland in 1992; Nutella followed in 1995; Nestle started selling its cereals in 1993; and the first yogurts intended for children, so called “*Danonki*”, have been sold by Danone since 1992. As in other cultural contexts (e.g. Jing 2000a), in Poland as well changes in the food market influenced, or even created children's food culture. Children's purchase power for example is a relatively new phenomenon in Poland and has been increasing since the 1990s⁶. Children also adopt various tactics to persuade their parents to buy certain things—so called “pester power”. “Children's foods” are not only those advertised and marketed to children and bought by them, but also those advertised and marketed to mothers, and bought by them for their children. Food producers not only respond to (or create) children's needs, but also respond to (and use) parental expectations and desire to feed their children properly, and to educate them. This results in goods that can be characterized as “edutainment” or “nutritainment”: combining the mother's need for nutritious food and education with a child's desire for fun and entertainment. Changes in

the food market provided both children and their parents with different objects, tools and ways to create and negotiate children's food culture.

Negotiating Children's Food Culture

- 17 In the remaining part of this article, I will discuss how different food occasions or food categories, which are an important part of children's food culture in Poland, are negotiated. I focus on three examples: a proper meal, sweets and drugie śniadanie (second breakfast) brought to school, as children in Poland do not get a lunch but a drugie śniadanie to school.

A Proper Meal

- 18 Although it is often assumed that children's food culture consist only of junk foods and snacks, and not entirely proper meals, such as pizza or chicken nuggets; I argue that in fact a proper meal is a very important part of children's food culture. It is an important social occasion: eating proper meals as a family makes a family, it is a moral obligation and also a good occasion to discipline and socialize children (DeVault 1991; James *et al.* 2009). A proper meal is also important from the nutritional perspective, and the concept of a proper meal in Poland is somewhat similar to the English version (Douglas 1975; Murcott 1982). It entails two dishes: a soup and a second dish consisting of meat, starch (usually potatoes) and vegetables. Nowadays eating even one of these dishes would be considered proper.
- 19 Among the families participating in my research children ate these kinds of meals almost on an everyday basis⁷. There is a visible turn to the more typically Polish cuisine when cooking for children: soups, schnitzel or meatballs with potatoes and salad, pancakes, *pierogi*—these are widespread children friendly meals, also served in school canteens in Poland. Parents mentioned that they rarely cooked anything like that before having children, and switched to this more typical Polish cuisine when feeding them—these are the dishes they ate and liked in their childhood⁸.
- 20 The parents' goal is to feed their children properly, even if children do not like it. At the same time all the parents I talked to do not force their children to eat. A lot of them referred to horrible childhood memories, when they had to sit at the table until everything from their plate was eaten. At the same time they recognize how important it is that children eat what they (nutritionally) need. This challenging issue is usually solved by preparing what children like. Family diets are planned with children in mind: *"We try to be liberal in the boundaries and limits we set up, to adjust to them, talk with them, and give them what they like, what they are in a mood for. (...) I have already learned what they don't eat, and I try to avoid these things, because this was suicide—preparing something for half a day so that they don't even touch it"* (Natalia, 30-years-old); *"I am not preparing things which none of them likes; this is just not worth it! (...) Sometimes I manage to do something more, so for example both the meatballs and chicken breast cutlets, if I have more time, but that happens rarely"* (Monika, 40-years-old).
- 21 Monika, having three children, rarely can prepare something separate for each of them, so she rather has a food routine, a set menu for each week; so that each of her children can eat something they like every couple of days. Many parents talked about that kind of

menu, an offer or repertoire of foods, from their point of view very limited, which is prepared for their children. Besides the fact that family menus are in general adapted to children's preferences and time schedules, mothers additionally often prepare something completely different for their children, as 30-years-old Karolina told me: *"If she doesn't want to eat a meal, because there are veggies, I am able to get up from the table and cook something just for her"*.

- 22 Parents establish certain rules concerning feeding their children, for example when and what they should eat, and then implement diverse strategies to enforce these rules. In a similar way as technocratic strategies described by de Certeau (1984: xix), parental strategies assume a place which is considered proper. Parents assume they know what is best and the most proper for their children. And just as consumers in their everyday practices, children use different tactics to re-negotiate and transform these strategies (de Certeau 1984). Mealtimes especially become sites of such negotiations. From parents' perspective there often is a need for encouragement strategies at the table (Paugh & Izquierdo 2009; O'Connell & Brannen 2014). Parents do not force feed their children, but they use diverse strategies to persuade them to eat. The most common negotiations include such phrases as: *"Eat just five more spoonfuls of soup, and you will be done"*; *"Eat just a small part of your meat and veggies"*. Parents also indicate on children's plates what should be eaten: *"Usually we would not move to the next stage: dessert. It is not about her eating absolutely everything, we set the border: either on the plate or in the amount of spoonfuls or bites she needs to eat"* (Marcin, 35-years-old).
- 23 Dessert is often promised as a reward for complying with parents' decision. Similarly, the refusal of dessert is treated as a way of persuading children to eat. Conditional promises and negotiations are one way of persuading children, parents also use emotional pressure: *"If she doesn't want to eat I will coax her, and tell her how it was when my parents worked in the fields, and if my grandmother was not around, there was no dinner at all! I tell them they would understand and see how it was if I stopped cooking for a week!"* (Kasia, 36-years-old).
- 24 Parental persuasion techniques are often reproduced. Many of my adult interlocutors in their childhood heard stories about children in Africa who are starving and about their parents' horrible memories of food scarcity. Children today hear different and yet so incredibly similar stories appealing to their sense of morality and guilt.
- 25 But children use diverse verbal and non-verbal tactics to avoid eating what they do not want to eat or in the way they are supposed to eat. They react to adults' strategies and renegotiate them. And it is relatively easier to persuade adults at home than at school, as 6-years-old Ania explained: *"At home I can leave everything [on the plate], at school that's not possible"*. Children's tactics include bluntly refusing to eat, whining and complaining to one parent or another, tossing food to somebody's else's plate or throwing it on the floor, crying. They also play one parent against each other. They are in general successful in their tactics, as expressed by 11-years-old Tomek: *"If I like it, I will eat everything. [And if not?] Then I will not. My mom complains, but I always manage to leave something"*.
- 26 A proper meal has always been an important part of children's food culture in Poland. Many of my adult interlocutors referred to these kinds of meals when remembering their childhood. They often sentimentalize these childhood dishes, which are then prepared for children today and become a part of their food culture. And this relates not only to what is eaten—the typically Polish meals including soups, cutlets with potatoes and salads, pancakes—but also to when, how and with whom it is eaten. Children's food culture is deeply embedded within family life. Therefore eating meals as a part of the

family—but more importantly as a special member of that family, who is treated in a different way from adults and whose food is also treated in a different way from adults' food—is a significant part of children's food culture. Through diverse tactics children renegotiate parental strategies and incorporate proper meals into their food culture.

Sweets

- 27 Most parents consider their children's consumption of sweets as not healthy and not entirely proper: they are concerned with children's weight and their teeth and dental hygiene. Sweets are not only non-nutritious, but also represent a threat to parental authority (Fischler 1986). So parents implement diverse strategies to limit or balance out children's sweets consumption. For example 33-years-old Monika explained: *"We have this rule, that in order to eat a sweet sandwich, with jam or Nutella, they first need to eat a salty sandwich, with ham or cheese, and some veggies, like tomato, cucumber or paprika"*. Some parents limit the eating of sweets to one or two days per week, like 40-years-old Kasia is trying to do: *"We negotiated Thursday as a sweet day (...). But it's impossible to do! First of all, there would need to be consent in the family, and my husband does not really agree. Secondly, the grandparents would have to adapt, which is very unlikely, and thirdly the whole world would have to conform to this idea, and this means school, which is completely not possible!"*
- 28 Kasia's situation shows that the negotiations influencing children's food culture occur not only between adults and children—quite implicit in this quotation—but also between adults. It is not only the parents who influence children's eating. And children through diverse tactics use that situation to their advantage. For example, they often persuade or even coax their grandparents into giving them sweets, and fight against parental strategies. One of the grandmothers told me such a story about 9-years-old Ola: *"When I prepared pancakes for her, she said she wants them not only with sour cream, but also with sugar, that her other grandmother always gives her a lot of sugar on the pancakes! But I did not give it to her. Later I've found out that the other grandmother does not give her any sugar with the pancakes. She's a little coercer!"*
- 29 There is a moral ambivalence associated with sugar and sweets. They inhabit an interesting moral space because they are nutritionally "bad for you", but conceptually "good for you"; they are "naughty but nice" (James 1990). And parents realize that their children like certain sweets, which give them pleasure because they are tasty and fun, and in that sense good for them. Also, eating certain sweets is often socially important: if children do not at least try them, they might be ridiculed and laughed at by their peers, as illustrated by Chee (2000) in her examples of inclusion and exclusion of students in one of the Beijing schools. 30-years-old Karolina told me, that her daughter sometimes asks for certain sweets, she wants to bring them to school, because all her friends bring them to school, and so Karolina gives her money for that. She does not want her daughter to feel bad among her friends: she wants her to fit in.
- 30 Even though many adults expect all children to like all sweets—that is the general assumption—in fact children's attitudes to sweets vary. They have their favorite and those they do not like. Some of them love chocolate and others hate it. Some of them love gummy candies and others do not like it. And their ideas of and meanings attached to sweets differ as well. For some of them, sweets are homemade oatmeal cookies and cereal bars with dried fruits. For others, it is gummy candies and lollipops. Children to whom I talked to were all aware of the distinction between healthy and not healthy foods. They

all recognized sweets as not healthy for them. They not only distinguished between what is healthy and what is not, but some of them were also able to explain why. For example 12-years-old Julia told me: *“There’s the restriction on sweets [consumption] so that my teeth do not decay and I don’t become too fat”*. At the same time, children like certain sweets. And the fact that children like sweets and treat them as good (in terms of pleasure and taste) and at the same time know that they are bad (nutritionally) is not conflicting for them. In the same way as adults, children are able to relate to and incorporate various moral and normative systems at the same time. Moreover, eating healthy foods can be viewed as a rejection of inherent meaning of being a child (Ludvigsen & Scott 2009). Children not only like sweets for their taste and fun they might provide, but also because these are products created especially for them, they are part of their culture. Moreover, eating sweets often disturbs the order of meals. As James (1979) shows, it is strongly associated with bending or breaking adults’ rules. One of the grandparents, who lies to his daughter and breaks the rules she sets up for her children, explained to me that he loves giving his granddaughters sweets because this is what childhood is about: *“I love this moment when they approach me and ask ‘grandpa, what do you have?’ with a mischievous smile, and then we look together into this box where the sweets are hidden, and together we break the rules”*.

- 31 The moral ambivalence towards sweets also means that there are good and bad sweets, or rather better and worse sweets. Chocolate for example is considered good, but it is also perceived as an example of adults’ sweets. The most problematic—and at the same time the most symbolic of children’s food culture—are what James (1979) calls “kets”: cheap, unbranded and usually unwrapped, small products, in various shapes and colors, with funny names, often inducing surprising sensations in the mouth; and with different textures and tastes, including lollipops, gummy candies, sweetmeats, sweet drops, chewing gums. In Warsaw, parents often discourage children from eating these kinds of foods. But children can often buy them in school (see Figure 2).

Figure 2. Sweets I bought in one of the school shops in Warsaw



Picture by Katarzyna Boni

- 32 Many schools in Poland have small shops on their properties, so-called “school shops”, which have been developing since the 1990s. These shops are usually owned by outside entrepreneurs who rent the space from the school, and sell stationery and diverse foods, mostly confectionery. They provide one of the rare occasions for children's autonomy, allowing them to make their own economic choices without their parents knowing. Children often value the possibility of buying these sweets and sharing them more than eating them. Buying sweets in a school shop is an important social practice and a significant part of children's food culture. In different parts of school, children negotiate with each other when and with whom they are going to the school shop. They spend a lot of time on deciding what to buy, and they either share the expenses: they count how much money they have altogether and decide what to buy and then share it; or they reciprocate gifts: “*So you will buy something for me today, and I will buy something for you tomorrow*”, as one of the young girls explained to her friend.
- 33 However, adults, both at home and at school, set up diverse rules and implement strategies concerning children's practices in school shops. For example, according to her parents, 9-years-old Ola can buy sweet snacks in the school shop only on Thursdays, because that is her “sweet day”; and 10-years-old Monika should rather buy sandwiches than crisps or candies. Teachers also employ certain strategies to limit children's sweets consumption. For example they prohibit children from coming to their classes with products bought in school shops. But children renegotiate these strategies and bend all of these rules (Boni 2014).
- 34 Sweets are probably the most symbolic of children's food culture because they are not only universally connected to children as their main taste preference, but also their consumption often disturbs the existing system and order of meals. It allows children to bend or break adults' rules and create their own system of meanings. And currently—because of children's increasing purchase power, their changing place within family, and the constantly growing category of children's sweets, differentiated from adults' sweets—sweets are becoming the most evident element of children's food culture.

Drugie śniadanie

- 35 *Drugie śniadanie* is an interesting object which connects home and school in a very direct way (Metcalfe *et al.* 2008): the packed meal is prepared at home, usually by a parent, and is supposed to be eaten at school by the child. Sandwiches are the most popular *drugie śniadanie*, as it used to be for decades. They do however differ from what the previous generations of children ate: one of the principals I talked to mentioned that “*poor sandwiches' are disappearing*”, today sandwiches usually have some salad, or tomatoes, or are based on wholemeal bread, it is something more than just a wheat roll with butter, ham or cheese. Additionally, some children receive more foodstuffs than just sandwiches: cut vegetables or fruits, sweets—often designed as a second breakfast treat, juices, yogurts, crisps, chocolate bars. Many of these can be eaten at any given moment, but as a whole they unmistakably create *drugie śniadanie*. This is strengthened by the packaging—lunchboxes designed for children, colorful and often with popular culture characters, which are a relatively new thing in Poland. All of this careful consideration and preparation is something that did not exist during socialism, when children brought food from home to school—which was less common than it is today. It was usually just a simple sandwich, without any addition, such as something to drink. Allison (2008) demonstrates

how in Japan the school lunchbox becomes a symbol of a mother's attitude towards her child's wellbeing and education. The *obeñto* is the sign of a woman's commitment as a mother and her inspiring her child to become similarly committed as a student. Similarly in Warsaw, parents are increasingly evaluated on the basis of the *drugie śniadanie* they prepare for their children. Teachers comment on their content among themselves, and they accuse certain parents of not behaving properly. They also negotiate with parents and try to establish rules concerning the proper food brought to school, for example crisps do not fall into this category.

- 36 *Drugie śniadanie* as an important part of children's food culture relates not only to what is eaten, but even more so to how, when and where it is eaten. First of all children often do not eat everything that was given to them and what they were supposed to eat, or if they eat it they do it in the "wrong" order: sweets first. Children forget about it, throw away things they do not like, and also share and exchange with each other what they brought from home. They ask their parents to give them more of certain foods, because their school friends enjoy it. So it sometimes happen that parents end up making two sandwiches, or giving their child much more dried fruits, fresh fruits or candies than they would normally do. Bringing popular foods to school is an important practice for gaining social prestige (Chee 2000). When 40-years-old Tomek started preparing garlic bread for 9-years-old Ola, all her friends enjoyed it so much that she continuously asked for more and more. Also, other parents approached Tomek when he was at school to ask him how he prepares this garlic bread because their children cannot stop talking about it. Some teachers however often perceive the sharing and exchanging of foods as unhygienic and not proper. One of them told me: "*Oh, this is disgusting! They share and try everything from each other. They would even divide a sausage into ten pieces to share it!*"
- 37 Secondly, children often do not eat *drugie śniadanie* in a "proper" way: that is they eat with their hands, they eat food that fell on the floor, they divide the foodstuffs that are not supposed to be divided into pieces, etc. Thirdly, children often do not eat in the places or at times where and when they are supposed to. The proper place is usually a classroom, and a proper time is a breakfast break. Children do however use different tactics to bend these rules. The most popular place to eat is a corridor: they can seat on the floor or wherever they want, with whom they want, or eat while playing, quite often while kicking ball—which is considered especially improper by adults. Another popular place during summer is the courtyard in front of the school. But there are also others, for example in one of the schools a bathroom became a popular place for eating *drugie śniadanie*. This practice, however, was perceived as "disgusting" by teachers and eradicated. Throughout my fieldwork, I have heard countless discussions concerning the proper place and time for children to eat what they have brought from home. Teachers use diverse strategies to persuade them to eat in a proper way, at a proper time and place, and children through the use of diverse tactics transform these rules and introduce new understandings of what is "proper".
- 38 *Drugie śniadanie* is an important part of children's food culture. It is a symbol of parental love and care. It is children's everyday experience, even if not all of them receive it. Eating such a *drugie śniadanie* categorizes children as children. Adults create it and they—both parents and teachers—implement diverse strategies and establish diverse rules concerning eating it; and then children use different tactics to evade these rules; they add new and different values and meanings to it and in their own way incorporate it into

their world. So *drugie śniadanie* as a part of children's food culture is negotiated, created and influenced both by adults and children.

Conclusion: The Changing Children's Food Culture

- 39 Children's food culture is not a new phenomenon in Poland. Children for a long time have been eating differently from adults. They created their own understanding of food and eating, and even if they ate the same food as adults did, they attached different meanings and values to it. However children's food culture has changed substantially during the post-socialist period. It was influenced by the changes in family life and in the conceptions of childhood and parenthood. The complete transformation of the food market has shaped children's food culture as well. The "new child" is a consumer with an increasing purchase power. She has a different role and more influence on the family than the "old child". Children's food culture is more visible today, because there are more material objects which represent it: colorful confectionery, products with children's popular culture characters, children friendly utensils, such as plates or cutlery, lunchboxes. Since the place of children within family and society has changed, more attention is given to them and they are increasingly more visible in the public and social space. Children can react to the adults' world in different new ways and incorporate its elements into their own. However, children's food culture is in a vital part created by adults: they produce the foods and utensils children use; they set up rules and implement strategies to which children react; they create situations or categories which children change in their own way. Children's food culture is negotiated between adults and children, and among adults and children. Adults do negotiate what is proper and improper for children between themselves, be it a mother and a father, parents and grandparents, parents and teachers. And their opinions are not only influenced by the dominating nutritional discourse, by the food producers and marketers who point to their needs and expectations; but also by their memories and experiences from their childhoods. Adults implement diverse strategies to enforce their ideas of what is proper and not proper for children. And children fight with these strategies; they renegotiate and transform adults' rules through the use of diverse tactics, they make something new out of it. Children also negotiate between themselves, for example through creating a certain system of values related to what kind of food, where, when, how and with whom should be eaten. Children's food culture is created and influenced both by adults and by children in their everyday negotiations, but it is also the result of historical changes that occurred in Poland. Children's food culture is created through practical, moral, material and historical processes.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLISON A. 2008. "Japanese Mothers and Obentos: The Lunch-Box as Ideological State Apparatus", in C. Counihan & P. Van Esterik, (ed.) *Food and Culture: a Reader*: 221-239. London: Routledge.
- BONI Z. 2014. "Contested Interactions: School Shops, Children and Food in Warsaw", *International Journal of Sociology of Agriculture and Food* 21(3): 309-325.
- CALDWELL M. (ed.) 2009. *Food & everyday life in the post-socialist world*. Bloomington: Indiana University Press.
- CHEE B. 2000. "Eating Snacks, Biting Pressure: Only Children in Beijing", in J. Jing (ed.) *Feeding China's Little Emperors: Food, Children, and Social Change*: 48-70. Stanford: Stanford University Press.
- CHRISTENSEN P. & JAMES A. (ed.) 2000. *Research with Children: Perspectives and Practices*. New York: Routledge.
- CURTIS P., JAMES A., & ELLIS K. 2010. "Children's snacking, children's food: food moralities and family life", *Children's Geographies* 8(3): 291-302.
- DE CERTEAU M. 1984. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- DEVAULT M. 1991. *Feeding the Family. The Social Organization of Caring as Gendered Work*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- DOUGLAS M. 1975. "Deciphering a Meal", in M. Douglas (ed.) *Implicit meanings: essays in anthropology*: 249-275. London: Routledge.
- DUNN E. 2004. *Privatizing Poland: Baby Food, Big Business, and the Remaking of Labor*. New York: Cornell University Press.
- DURKHEIM E. & MAUSS M. 1963. *Primitive Classification*. London: Cohen & West Limited.
- ELLIOTT Ch. 2011. "'It's junk food and chicken nuggets': Children's perspectives on 'kids' food' and the question of food classification", *Journal of Consumer Behaviour* 10(X): 133-140.
- FISCHLER C. 1986. "Learned versus 'spontaneous' dietetics: French mothers' views of what children should eat", *Social Science Information* 25(4): 945-965.
- FISCHLER C. 1988. "Food, self and identity", *Social Science Information* 27(X): 275-292.
- JAMES A. 1979. "Confections, Concoctions and Conceptions", *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 10(2): 83-95.
- JAMES A. 1990. "The good, the bad and the delicious: the role of confectionery in British society", *The Sociological Review* 38(4): 666-688.
- JAMES A., CURTIS P. & ELLIS K. 2009. "Negotiating Family, Negotiating Food: Children as Family Participants?", in A. James, A. Kjørholt & V. Tingstad (ed.) *Children, Food and Identity in Everyday Life*: 35-51. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- JAMES A., JENKS Ch. & PROUT A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- JING J. (ed.) 2000a. *Feeding China's Little Emperors. Food, Children, and Social Change*. Stanford: Stanford University Press.

- JING, J. 2000b. "Introduction: Food, Children, and Social Change in Contemporary China", in J. Jing (ed.). *Feeding China's Little Emperors. Food, Children, and Social Change*: 1-26. Stanford: Stanford University Press.
- LANCY D. (ed.) 2008. *The anthropology of childhood: cherubs, chattel, changelings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LUDVIGSEN A. & SCOTT S. 2009. "Real Kids Don't Eat Quiche: What Food Means to Children", *Food, Culture and Society* 12(4): 417-436.
- MAYALL B. (ed.) 1994. *Children's childhoods: observed and experienced*. London: Falmer Press.
- MAZUREK M. 2010. *Spoleczeństwo kolejki. O doświadczeniach niedoboru 1945-1989*. [The society of the queue. Experiences of shortage 1945 – 1989.] Warsaw: Trio.
- METCALFE A., OWEN J., SHIPTON G. & DRYDEN C. 2008. "Inside and outside the school lunchbox: themes and reflections", *Children's Geographies* 6(4): 403-412.
- MURCOTT A. 1982. "On the social significance of the 'cooked dinner' in South Wales", *Social Science Information* 21(4-5): 677-696.
- NASH R. 2003. *Restating the family: kinship and care in the Czech Republic*. Unpublished PhD Thesis. Charlottesville: Department of Anthropology, University of Virginia.
- O'CONNELL R. & BRANNEN J. 2014. "Children's food, power and control: Negotiations in families with younger children in England", *Childhood* 21(1): 87-102.
- ORTNER S. 2006. *Anthropology and Social Theory*. Durham and London: Duke University Press.
- PAUGH A. & IZQUIERDO C. 2009. "Why is This a Battle Every Night?: Negotiating Food and Eating in American Dinnertime Interaction", *Journal of Linguistic Anthropology* 19(2): 185-204.
- ROOS G. 2002. "Our bodies are made of pizza – food and embodiment among children in Kentucky", *Ecology of Food and Nutrition* 41(1): 1-19.
- SIKORSKA M. 2009. *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. [New Mother, New Father, New Child: The New Balance of Power in Polish Families.] Warsaw: Łośgraf Press.
- UKOIK. 2006. "Moje konsumenckie ABC" [My Consumer ABC], consulted on 16 June 2015: [<http://www.uokik.gov.pl/download.php?plik=12531>].
- URBAŃSKA S. 2012. "Konstruowanie modelu człowieka w dyskursach macierzyńskich w latach 70-ych PRL i na początku XXI wieku" [Constructing the model of a personhood in the discourses of maternity in the 1970s and at the beginning of the XXI century] in Hryciuk R. & Korolczuk E. (ed.). *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*. [Farewell to the „Polish-Mother”? Discourses, Practices and Representations of Motherhood in Contemporary Poland.]: 49-70. Warsaw: Warsaw University Press.
- WEDEL J. 1986. *The Private Poland. An Anthropologist Look at Everyday Life*. New York: Facts on File.

NOTES

1. Partly funded by the Polish National Science Centre (DEC-2012/07/N/HS3/04137). I would like to thank all the reviewers for their contribution to this article.
2. The research was done in Polish, all the translations are mine. The names of my interlocutors have been changed to preserve their anonymity.

3. Among the foods categorized as inedible by children in my research there were for example chilli peppers, seafood, raw fish, hair, eye balls and duck.
 4. One of my interlocutors told me that Nutella spread was described as a "chocolate jam", since there were no other words to characterize it.
 5. Hitting children became illegal in 2010. In 1991 Poland ratified the United Nations Convention on the Rights of the Child.
 6. Children in Poland spend their own money mostly on ice cream, bars and candies, chewing gum, crisps and soft drinks (UKOiK 2006).
 7. That is not to say however that they did not eat pizza, chicken nuggets and hamburgers as well.
 8. This might be research specific; in the countryside for example family diets do not necessarily change when feeding children, I relate to research conducted in the urban context.
-

RÉSUMÉS

La culture alimentaire des enfants se construit par leurs pratiques quotidiennes : lors des négociations autour de la table au dîner, à l'école, en regardant la télévision et dans les relations avec leurs parents, grands-parents, frères et sœurs et pairs. La recherche se fonde sur douze mois d'enquête ethnographique réalisée à Varsovie (Pologne) dans des écoles primaires et auprès des familles d'élèves. Je montre dans ce texte que la culture alimentaire des enfants se construit en opposition avec les normes des adultes, mais qu'elle incorpore aussi des éléments de la culture alimentaire des adultes. Elle est plus précisément influencée par différents groupes d'adultes : parents, enseignants, commerciaux. En outre, elle ne se compose pas uniquement de sucreries et de malbouffe souvent identifiées comme les symboles de l'alimentation infantine. Cette alimentation a également ses repas propres et ses règles spécifiques. Je montrerai ainsi comment la culture alimentaire des enfants est négociée et créée par des processus matériel, moral, pratique et historique dans la Pologne post-socialiste.

Children's food culture is created through their everyday practices: through negotiations at the dinner table, in school, when watching TV and through their relations with parents, grandparents, siblings and peers. Drawing on twelve months of research in Warsaw (Poland), which included ethnographic study with families and in primary schools, I argue that children's food culture is created in opposition to adult rules, yet it also incorporates elements of adults' food culture. In fact it is influenced by different groups of adults: parents, teachers, marketers. It consists not only of improper sweets and junk foods, often identified as the symbol of children's food, but includes also proper meals and related norms. In this article I discuss how children's food culture is negotiated and created through material, moral, practical and historical processes in post-socialist Poland.

INDEX

Keywords : children's food, food culture, negotiation, post-socialism, sweets, proper meal, Poland

Mots-clés : alimentation enfantine, culture alimentaire, négociation, post-socialisme, sucreries, repas approprié, Pologne

AUTEUR

ZOFIA BONI

Department of Anthropology and Sociology, SOAS, zofia_boni@soas.ac.uk

Une enfance provençale : la nourriture et ses rites

A childhood in Provence : foodways

Marie-Claude Léonelli

Introduction

- 1 Le texte qui suit n'est qu'un simple témoignage personnel. Il ne met donc en œuvre aucune méthodologie particulière¹, mais doit être replacé dans son contexte. Les faits et impressions rapportés concernent mes années d'école primaire, de 1949 à 1954. J'avais à l'époque trois petites sœurs, une autre viendrait plus tard. Nous vivions au milieu des champs, près du village de Luynes situé à six kilomètres d'Aix-en-Provence. À proximité immédiate se trouvait la propriété de mes grands-parents maternels ; autrefois leur « campagne », elle était devenue pendant la guerre leur habitation principale. Les parents de mon père n'avaient pas quitté Marseille, et possédaient une maison de village et quelques terres à Rousset, dans la vallée de l'Arc. Autant de maisons dans lesquelles avaient lieu préparatifs et repas, et certaines cueillettes. Le milieu social concerné peut sembler atypique (aucun de mes grands-parents n'appartenait au monde agricole, ; mon père était devenu paysan par vocation, ; ma mère avant de se marier avait fait des études de grec et de latin à l'université), mais de tels cas n'étaient pas rares en Basse-Provence². De même, les allers et retours constants entre campagne et ville, illustrés ci-dessous, ont été reconnus par les historiens et les ethnologues comme l'un des traits caractéristiques de la vie de la région³.
- 2 S'il fallait résumer d'un mot ce qu'évoquent la nourriture et les manières de table de mon enfance, je choisirais celui de « convivialité ». Il m'est impossible d'envisager ce domaine de façon égocentrique : préparer la cuisine, se mettre à table, transmettre recettes et habitudes, tout cela se fait à plusieurs et pour les proches. Il ne s'agit que des souvenirs heureux, gais souvent, consensuels ; ni vrai caprice ni psychodrame ne me sont restés en mémoire à ce sujet. Tout le contexte de l'époque favorisait la notion de partage : la faible portée des lustres pendus au-dessus des tables rassemblait naturellement autour d'elles,

les plats étaient apportés entiers de la cuisine et servis ou découpés devant tous les convives (il n'y avait alors que dans certains restaurants haut de gamme que l'on dressait à l'avance des assiettes individuelles). Entre enfants, aussi bien qu'entre enfants et adultes, l'alimentation constituait davantage qu'un lien, un facteur d'unité et de joie familiales.

Apprentissages

- 3 Au cœur de notre vie d'enfant, l'alimentation a certainement contribué fortement à la structuration de notre esprit. Multiforme, ce domaine a éveillé tous nos sens, pas seulement celui du goût. Il a enrichi notre vocabulaire, il a déteint sur nos jeux. Il a développé notre notion du temps, par le rythme des repas quotidiens, et surtout par la perception des différentes saisons, par le sentiment du retour : ce que la nature n'offrait plus pendant quelques mois, reviendrait, tout aussi bon, tout aussi beau. Se rendre compte, même confusément, que la privation temporaire entraîne un surcroît de plaisir lorsqu'elle cesse, n'est sans doute pas le moins important de tous les apprentissages engendrés par le fait de se nourrir.

Sentir, voir, entendre et dire

- 4 Les sensations éprouvées s'attachaient à tous les stades de la préparation et de la consommation des aliments. De ce foisonnement, voici quelques exemples.
- 5 L'odeur des oignons mis à revenir, base de nombreux plats de légumes et de viandes, s'élevait régulièrement dans tous les intérieurs⁴. Pendant l'automne régnait dès l'entrée des maisons de campagne le parfum des coings, qui finissaient de mûrir, rangés côte à côte sans se toucher, dans des cagettes tapissées de papier journal. Les images que nous trouvions dans les tablettes de chocolat « Kölher », qui renforçaient notre fidélité à cette marque, conservaient la bonne odeur du chocolat noir, même collées dans leur album.
- 6 Frotter les pommes avec un torchon propre, pour qu'elles brillent le temps de leur exposition sur le buffet, était une besogne d'enfant, d'abord proposée par une grand-mère, accomplie avec plaisir, puis réclamée à chaque séjour de vacances. Moins employé qu'aujourd'hui, le poivron avait seulement pour rôle de relever certains plats, par son goût et par sa couleur : cru, en petites lamelles de vert dans une salade de tomates, ou cuit, son rouge subsistant dans une « bohémienne » brunie par la longue macération de ses autres ingrédients.
- 7 La nourriture évoque aussi des sons et des paroles. À la campagne, le klaxon quotidien du boulanger, et de loin en loin la trompe de la marchande de brousses du Rove⁵, qui l'un et l'autre livraient les propriétés isolées. J'ai dans l'oreille l'appel inlassable des marchandes d'oranges : « Ah les picons, les picons, les picons ! ». Petite, je croyais que ce nom désignait une race particulière d'agrumes, sans peau extérieure mais très bonne au goût. En fait, « Picon » était une marque d'apéritif parfumé au zeste d'orange. L'entreprise importait des tonnes de gros fruits qui une fois pelés étaient revendus au détail au coin des rues passantes. ; dans l'épaisseur de leur peau blanche on voyait la trace enroulée de la pelure. Le petit couplet en patois que chantaient sur les trottoirs les ramasseurs d'escargots, je ne crois pas l'avoir entendu moi-même ; ce sont nos parents qui nous l'ont appris non sans ironie, en nous voyant collecter de petites coquilles vides pour jouer à la

marchande. Nous entonnions avec conviction la ritournelle : « *A l'aigo sau lei limaçons, y'en a de gros et de pitchouns...* ». Qu'il s'agisse d'un jeu était d'autant plus flagrant qu'à la maison on ne mangeait jamais d'escargots.

- 8 Peut aussi relever de la voix, puisqu'il s'agit d'un acquis fondé sur la transmission orale, le fait de nommer très précisément les plats, et selon les cas, la provenance ou la préparation de leur ingrédient principal. L'agneau pour être bon devait venir de Sisteron⁶ et tel gratin de pommes de terre était « dauphinois ». Les artichauts se mangeaient à la vinaigrette, mais les meilleurs, spécialement ceux de notre grand-mère maternelle, étaient « à la barigoule »⁷. On demandait au boucher des côtelettes « de la rognonnade »⁸ La plupart de ces vocables appartenaient au parler méridional. Nous en étions parfois conscientes : la « bohémienne » de légumes d'été n'aurait jamais été appelée chez nous « ratatouille », terme que nous connaissions mais qui nous paraissait relever du comique troupier. Nous aimions ces mots, ces expressions imagées, et leur histoire. Ma grand-mère m'avait raconté que pendant son enfance (elle était née en 1898), à Marseille on ne disait jamais « une tomate » mais « une pomme d'amour »⁹. Nous savions le nom de toutes les qualités de raisin offertes par les vignes de Rousset : le raisin noir Alphonse Lavallée était de goût un peu moins typé que le muscat, mais ce nom sonnait bien et j'imaginai un respectable monsieur à barbichette et col dur, photographié dans un cadre ovale, comme sur les portraits d'aïeux des salons villageois.
- 9 Certaines expressions populaires, dont nous usions abondamment entre nous, contenaient des allusions à la nourriture, exprimant des sentiments autant que des sensations. Celles qui me reviennent à l'esprit ne sont guère flatteuses pour celui auquel elles s'adressaient : « des yeux de merlan frit », « un sourire de fromage entamé » désignaient peu charitablement l'absence d'expression d'un visage ; « on aurait le temps de tuer un âne à coups de figes » marquait l'exaspération devant la lenteur à venir à bout d'une action ou d'une décision¹⁰.

Temps et rythmes

- 10 À date fixe revenaient certains aliments ou certaines recettes. Les fêtes en étaient l'occasion : multiples traditions des repas de Noël dont on reparlera, navettes¹¹ de la Chandeleur, crêpes du Mardi-Gras, friandises des Rameaux, gigot et œufs de Pâques, pièces montées des baptêmes et des communions...
- 11 Le quotidien aussi était cyclique. Les magasins étaient alors achalandés d'une manière bien différente de celle d'aujourd'hui et ne pouvaient guère stocker que les produits secs, vendus au détail et pesés dans des morceaux de papier gris. Presque tous les commerces étaient fermés le lundi, ce qui empêchait de mettre certains plats au menu de ce jour-là. Les saisons imposaient dans les assiettes la rotation des fruits et légumes et des façons de les accommoder, d'autant plus pour nous qui habitons la campagne. Guetter la coloration des premières cerises, grimper à l'arbre pour les cueillir, chercher des paires aux tiges attachées ensemble pour les accrocher à nos oreilles : chaque printemps ramenait ses plaisirs. Et de même pour les autres étapes du calendrier, au gré des maturations, des ramassages et des livraisons. S'asseoir autour d'une table de jardin, toutes générations confondues, pour écosser une pleine bassine de petits pois ou pour équeuter des haricots verts, est l'une des images heureuses qui me restent des étés d'autrefois. L'automne perpétuait la saison des fruits (raisins, figes, pommes) ; je me souviens du plaisir que j'ai eu, en classe de dixième (le CE1 actuel), à apprendre une récitation qui commençait par

J'aime les fruits d'automne. Le froid ramenait le gibier, les pot-au-feu et ragoûts roboratifs, les châtaignes grillées, les oranges. En épluchant nos mandarines, nous prenions garde à en détacher les tranches sans endommager le faisceau central de filaments blancs, pour qu'il serve de mèche, une fois le fond de l'écorce rempli d'huile, à une petite veilleuse odorante ; mais c'était difficile et rares furent les lumignons de cette sorte finalement allumés près de la crèche.

- 12 Des circonstances exceptionnelles appelaient certains plats. Ainsi, en présence d'invités notre mère faisait des « œufs à la neige », dessert qu'elle était certaine de ne pas rater mais qu'elle ne prenait pas le temps de préparer les jours ordinaires. Les vacances ouvraient la porte à certaines permissions. Par exemple, lors des séjours à Rousset chez nos grands-parents paternels, nous allions rendre visite à notre grand-tante : le chemin à pied jusqu'à sa propriété était long dans la chaleur de l'après-midi, mais une belle pastèque avait été mise à rafraîchir dans la fontaine en pierre, et nous aurions même l'autorisation de cracher par terre les pépins, parce que le sol de la cour était recouvert de gravillons qui ne tarderaient pas à les ensevelir.
- 13 Une rupture de rythme pouvait aussi provenir des petits accidents de santé auxquels tout enfant est soumis. La nourriture de l'enfant malade est pour moi associée au bol, plus pratique qu'une assiette quand on mange au lit, un gros coussin dans le dos, et quand l'alimentation se résume à des liquides chauds. Une gradation se produisait au fur et à mesure que la fièvre tombait : du simple bouillon de légumes, on passait à la soupe de petites pâtes cuites à l'eau et au lait, puis aux miettes de viande jetées crues dans le potage bouillant, bientôt renforcées par les fils du gruyère râpé. Le chemin de la guérison serait marqué par la tranche de jambon blanc, c'est-à-dire le retour à l'assiette et à la possibilité de manger froid.

Héritages

- 14 À l'intérieur du cercle de famille, nombreuses étaient les voix qui transmettaient aux jeunes générations les préceptes qui devaient garantir une bonne éducation et faciliter la vie en société. Parents et grands-parents perpétuaient aussi des goûts, liés aux traditions familiales, et pouvaient imposer consciemment leurs propres préventions. Tout ceci s'appliquait à l'ensemble de la fratrie. En contre-point, autour de la table, la place assignée à chaque enfant permettait de le différencier des autres, l'aidait à progresser et lui permettait de s'exprimer.

Transmission

- 15 Nous avons d'abord reçu de nos parents la manière de se tenir à table. On se lave les mains avant chaque repas. On ne gaspille pas, on termine son assiette. On met ses mains sur le bord de la table, et non les coudes. On ne joue ni avec ses couverts ni avec la nourriture. Codes simples que personne à l'époque ne contestait. Ce « on » impersonnel disait à lui seul qu'à l'évidence tout un chacun était concerné. Deux interdictions concernaient l'eau de boisson, chacune réservée à l'un des deux principaux repas quotidiens. À midi, nous terminions toujours par des fruits frais, et il ne fallait pas boire après certains, tels que les bananes, les cerises, les abricots, le melon. ; cela nous aurait donné mal au ventre. Le soir, invariablement les repas débutaient par un potage : « On ne boit pas avant d'avoir fini sa soupe ». Interrogée récemment, ma mère, qui autrefois a si

souvent répété cette phrase, n'a pas su me dire de qui elle la tenait, ni même m'en donner clairement les raisons¹². Nos verres n'étaient pas remplis à l'avance et même si nous réclamions à boire, arguant de différents prétextes (la soupe contenait des pommes de terre qui raclaient la gorge ou un je ne sais quoi qui piquait la langue), la carafe d'eau ne s'en approchait qu'une fois l'assiette vide. Notre père intervenait ponctuellement, bougonnant : « Quel massacre ! » si un poisson n'était pas assez proprement trié dans l'une de nos assiettes ou si un morceau de fromage était coupé de travers sur le plateau, ou rappelant en souriant l'un de ses dictons favoris : « Pèles la poire à ton ami et la pêche à ton ennemi ».

- 16 Les menus étaient établis sans demander l'avis des enfants. Mais une grande liberté présidait au moment du goûter : on pouvait sortir dans le jardin, le manger tout en jouant, et chacune pouvait choisir parmi les ingrédients disponibles (beurre, fromages, confitures, chocolat). Le seul impératif était de tout accompagner de pain. Sinon nous aurions eu faim avant l'heure du dîner et, surtout, nous serions « tombées dans la gourmandise ». Ce principe s'est imposé à moi toute ma vie, au point de considérer comme mal élevés ceux qui mangeaient du fromage sans pain, du chocolat sans pain, de même que ceux qui se précipitaient sur les paquets de biscuits.
- 17 L'éducation du goût se faisait naturellement, car avec le recul je me rends compte que notre nourriture était très variée. Les carnets de tickets de rationnement ont eu cours jusqu'en 1948, mais si je me souviens d'avoir vu ma mère ouvrir ce carnet au moment de régler la note de l'épicier, et plus encore d'avoir joué à la marchande avec en guise de billets les derniers tickets rendus inutiles par la levée des restrictions, nous n'avons jamais eu conscience de souffrir de l'après-guerre. L'essentiel des achats se faisait sur place, à l'épicerie et à la boucherie du village, mais pour certaines courses ma mère se rendait à Aix, et ma grand-mère prenait le car pour Marseille où elle avait longtemps vécu et conservait quelques fournisseurs. Les ouvertures sur des mets venus de plus loin ne manquaient pas, fussent-elles occasionnelles. Nous avons connu très jeunes la réputation des volailles de Bresse, car c'est de là que mon grand-père maternel faisait venir la dinde du déjeuner de Noël. Grâce à un oncle aviateur sur les lignes d'Air France, nous avons goûté, bien avant que l'on puisse en trouver dans les magasins de l'Hexagone, aux mangues et aux avocats.
- 18 Alimentation variée donc, sélective aussi. Nos grands-mères craignaient que l'on donne aux enfants du fromage de chèvre, car elles avaient été témoins autrefois d'épidémies de fièvre aphteuse. Chez mes parents on ne mangeait jamais d'abats. Pourtant notre père aimait les gras-doubles et les « pieds et paquets »¹³, mais ce n'est qu'au restaurant qu'il pouvait s'en passer l'envie. Il s'agissait d'un choix délibéré de notre mère. Dans son enfance elle avait éprouvé de la répugnance vis-à-vis de ces morceaux ; elle nous racontait comment, chargée par sa mère d'apporter une cervelle d'agneau à son père alité, elle en avait chipé une petite bouchée, et avait été écoeurée à jamais par sa consistance et sa fadeur. Aussi ne voulait-elle pas imposer à ses propres enfants ce qu'elle était persuadée qu'ils n'aimeraient pas non plus. Toutefois exception était faite pour le foie de veau, réputé à l'époque « très bon pour les enfants », mais celles d'entre nous qui ne l'aimaient pas furent d'autant moins forcées à en manger que notre père, de son côté, détestait le foie. Aux aversions personnelles de celui-ci, nous devons aussi de n'avoir jamais consommé de concombre à la maison. À ses préférences, nous sommes redevables de l'excellent soufflé au fromage que notre mère préparait à chacun de ses anniversaires et de ses fêtes pour lui faire plaisir.

Place et rang

- 19 Les enfants n'occupaient une table à part que lorsqu'une ribambelle de cousins était là. D'habitude, nous mangions à la même table que les adultes. Même les bébés, installés dans une chaise haute dès qu'ils tenaient assis, pouvaient faire acte de présence un moment au repas de midi et y recevoir la becquée.
- 20 Les places étaient immuables. Une logique, qui relevait de plusieurs ordres, avait présidé à leur distribution ; puis la force de l'habitude l'avait consacrée. Chez nous, j'étais assise en tant qu'aînée à la droite de mon père, qui présidait en bout de table, ma cadette en face de moi. De l'autre côté, notre mère était encadrée par les deux plus jeunes, censées avoir davantage besoin d'aide. Le dimanche chez nos grands-parents maternels, où les convives étaient plus nombreux, enfants et adultes alternaient autour de la grande table de la salle à manger. Nos jeunes tantes et oncle gardaient la place qui avait toujours été la leur, et chaque enfant était installé à côté de celui ou celle dont il était le filleul. Outre le plaisir réciproque de marquer ainsi une affection particulière, ce voisinage avait une raison pratique : parrain ou marraine devait couper la viande du plus petit, tant qu'il ne savait pas le faire lui-même. Se servir d'un couteau, particulièrement pour découper sa part de viande, éventuellement la détacher de l'os ou en retirer le gras, telle était la principale marque d'autonomie enfantine, une véritable étape à franchir, reconnue comme telle. « Maintenant que tu sais couper ta viande tout(e) seul(e)... », était reçu comme un compliment qui remplissait chaque enfant de fierté. L'atmosphère de ces repas dominicaux était animée et joyeuse, les enfants participaient à toutes les conversations, et l'attente des plaisanteries était pour nous indissociable de la découverte progressive du menu du jour et des gâteaux du dessert.
- 21 Comme aînée, il était entendu que j'aie un œil sur les petites, ni plus ni moins en ce domaine que dans les autres. Mais parce que j'étais plus grande, j'avais certaines missions. Par exemple, quand on entendait au bout de notre chemin la corne de la marchande de brousse, je demandais à notre mère si elle souhaitait en prendre. Si c'était « non », je courais au-devant de cette femme et de son petit charreton, pour lui signifier qu'il était inutile de continuer plus avant. Si c'était « oui », je me précipitais aussi, mais en portant une assiette sur laquelle la marchande faisait glisser de leurs flûteaux de métal les petites brousses fraîches, lisses et d'un blanc pur, qui feraient notre régal. Ma mère nous rejoindrait sur le chemin avec son porte-monnaie.
- 22 Les plus jeunes enfants pouvaient aussi, chacun à son tour, être valorisés en certaines occasions. Le jour de l'Épiphanie était bien sûr servi un « gâteau des rois ». On appelait ainsi, non la galette parisienne maintenant vendue partout, mais une couronne de brioche fourrée et garnie sur le dessus de fruits confits, et saupoudrée de gros grains de sucre. Elle était découpée devant toute la tablée, en autant de parts que de personnes présentes, puis on demandait au plus jeune des enfants de passer sous la table. La maîtresse de maison désignait tour à tour chaque morceau, en demandant : « Pour qui celui-là ? », et l'enfant caché criait un nom, attribuant tôt ou tard, sans les voir, les deux parts les plus convoitées : l'une contenait la vraie fève séchée, l'autre le sujet en porcelaine, qui vaudraient le port d'une couronne en papier doré. Des exclamations d'impatience, de déception ou de joie fusaient autour de la table, et l'enfant instrument du hasard était encouragé, aidé au besoin s'il oubliait quelqu'un, et félicité.

Appartenances

- 23 Enfants ainsi très fortement encadrés par le milieu familial, notre regard pouvait-il replacer celui-ci dans des communautés plus vastes, ou simplement en observer certains aspects ? La nourriture est certainement l'un des domaines qui nous a le mieux permis de prendre conscience de notre ruralité, de notre provincialisme et de notre « provençalité ». Nous percevions cependant cette dernière comme tempérée, d'abord par une certaine distance, sentie dans des propos moqueurs de nos parents, ensuite parce que nous savions que d'autres familles avaient gardé davantage de coutumes locales. L'alimentation a joué un rôle beaucoup moins important dans notre éducation religieuse, mais a néanmoins constitué l'un des ponts entre l'église et la maison. Enfin, pour répondre à la question actuelle du genre, je ne puis me remémorer que l'attitude respective des adultes, les petits garçons et les petites filles contemporains de mes jeunes années n'étant pas traités différemment devant leur assiette.

Identités collectives

- 24 Manquant évidemment de recul, du fait de notre âge, et de comparaison, car la nourriture des voyages nous paraissait découler du fait de manger au restaurant davantage que d'un changement de région, nous ne percevions pas forcément nos manières de table comme des marqueurs locaux.
- 25 Les archétypes de la cuisine dite « provençale » des magazines d'aujourd'hui ne correspondent pas à celle de mon enfance. L'huile d'olive était employée essentiellement à froid, pour l'assaisonnement des salades et des crudités. Exception faite pour quelques recettes particulières comme les « tomates à la provençale »¹⁴, la cuisson se faisait ordinairement à l'huile d'arachide. Nous savions que « dans le Nord » les gens cuisinaient au beurre ; nous en consommions quotidiennement, mais à cru, sur les tartines du petit-déjeuner et du goûter ; à chaud, on n'en usait, en dehors de quelques recettes de pâtisserie, que juste avant de servir : il fondait à la chaleur des pâtes ou grésillait dans la poêle pour y faire vivement sauter des légumes déjà bouillis. À peine connaissions-nous l'existence du basilic¹⁵. Nous ignorions l'expression aujourd'hui galvaudée d'« herbes de Provence », mais reconnaissons facilement le laurier, présent dans la haie de chaque jardin, le thym et le romarin, ramassés dans la colline, et le fenouil sauvage cueilli au bord des champs et dont les ombelles, mises à sécher en bouquet la tête en bas, parfumeraient chaque plat de poisson. Plus exotiques, les clous de girofle étaient utilisés dans de nombreuses recettes. L'épice la plus attendue des enfants était le safran : non seulement il donnerait une magnifique couleur jaune à la soupe de poissons, mais nous savions hériter des boîtes cylindriques en fer blanc dans lesquelles la précieuse poudre était vendue ; leur toute petite taille les mettant à l'échelle de nos poupées, elles étaient parfaites pour jouer à la dinette ou à la marchande.
- 26 Ce que nous ressentions comme typiquement local relevait surtout des fêtes traditionnelles, et au premier rang celles de Noël. Parmi les coutumes calendales¹⁶, beaucoup avaient trait à la composition des menus. Mais nous ne remplissions pas totalement le catalogue des rites régionalistes. Par exemple, nous ne conservions pas jusqu'à Noël les branches de vigne taillées à l'automne et chargées de beaux raisins blancs, que nous avons vues en vase dans l'escalier de la maison de nos petits-cousins de

Vitrolles. Nous ne fabriquions pas non plus, comme tant de « vraies » familles provençales, le nougat noir au miel et aux amandes : nous le dégustions bien évidemment, mais il était acheté tout fait. Je pense avoir vécu le moment où la tradition du maigre pour le « gros souper » du 24 décembre¹⁷, avant la messe de Minuit, commençait à évoluer : un poisson plus noble remplaçait la morue jugée trop rustique pour un soir de fête. Par contre, notre grand-mère tenait à maintenir à ce repas le gratin de cardes, au jus ou à la béchamel, même si l'épluchage était long et noircissait les doigts. Pour les enfants, la grande affaire était les « treize desserts »¹⁸ que, non sans excitation, ils aidaient à préparer au long des derniers jours de l'Avent, comptant et recomptant corbeilles et soucoupes. Il fallait que rien ne manque : fruits frais (raisin blanc, agrumes, melon *verdau*), secs (figues, amandes, noix, noisettes, dattes, raisins de Malaga) ou « déguisés » (pruneaux ou dattes dénoyautés pour être fourrés de pâte d'amande), nougat blanc et noir, pompe à l'huile (nous n'aurions plus faim, mais nous prendrions quand même un petit morceau pour le plaisir de le tremper, comme les grands, dans un doigt de vin cuit). Il fallait réécouter les historiettes à connotation biblique ou religieuse qui leur font cortège : leur nombre évoque le Christ et ses douze apôtres, les fruits secs sont appelés « mendiants » en souvenir de la couleur du costume de certains ordres religieux, et si les noyaux des dattes sont marqués en creux d'un petit cercle c'est depuis l'admiratif « Ô les beaux fruits » de la Vierge pendant la Fuite en Égypte.

- 27 De manière générale, nous étions parfaitement conscientes de la présence de la religion catholique dans le registre de l'alimentation. Nous connaissions la signification du maigre du vendredi et des menues privations de Carême. Le respect du pain nous était enseigné. Lorsqu'une de mes sœurs empruntait une bouchée à la tranche de sa voisine, déclenchant une protestation, mon père disait inmanquablement : « Le pain sur la table n'a pas de maître ». Parfois il ajoutait : « comme disait l'oncle Victor ». Nous comprenions ainsi, ce grand-oncle étant prêtre, que cela dépassait la simple notion de partage matériel. Nous faisons aussi le lien avec le « pain quotidien » de la prière du *Notre Père*, et avec le titre d'une petite revue catéchétique, *La Miche de pain*, à laquelle nous avons été abonnées quelque temps, et que notre mère nous lisait le soir au coucher.

Genre

- 28 Notre famille n'échappait pas plus que les autres à la répartition des rôles culinaires entre hommes et femmes, ces dernières se tenant normalement aux fourneaux. Mais j'ai toujours vu les membres masculins de la famille participer d'une manière ou d'une autre, au moins en certaines circonstances.
- 29 Mon grand-père paternel, fin cuisinier, avait plusieurs spécialités. Lorsque nous venions déjeuner chez lui à Marseille, il préparait souvent des « alouettes sans tête », nom par lequel on désignait les paupiettes de bœuf, car il savait qu'elles plaisaient beaucoup à ses petites-filles bien que leur farce et leur sauce fussent bien relevées. Mon père a toujours eu un don pour découper les volailles ou les poissons, pour servir en parts bien égales et sans rien laisser, aussi était-ce souvent vers lui que les plats de présentation étaient spontanément avancés. On faisait aussi appel à lui pour les besognes délicates, comme inciser la peau des viandes et volailles et la soulever sans la déchirer pour y glisser gousses d'ail ou lamelles de truffe¹⁹. Chasseurs, les hommes rapportaient perdreaux et lapins et parfois, trouvés sous les pins, des champignons à la chair orangée qu'ils nettoyaient et préparaient eux-mêmes. Les grives dont ils guettaient les passages leur

seraient réservées : rôtis sur une tranche de pain dur, ces petits oiseaux ne présentaient pas beaucoup de chair, et leur goût faisant rebutait la plupart des femmes et enfants. Les tâches routinières avaient moins de succès auprès de l'élément masculin : je me souviens avoir remarqué le premier de mes oncles qui ait aidé à débarrasser la table du dimanche, car les autres messieurs ne se levaient pas pour ce faire.

- 30 Une partie de l'approvisionnement pouvait être confié aux maris. Mon grand-père paternel, très exigeant sur le choix de la viande, non seulement tenait à l'acheter lui-même, mais ne se servait que chez un boucher originaire comme lui de l'Aveyron : une à deux fois par semaine, il faisait une petite expédition, descendant à pied du boulevard de la Corderie où il habitait, jusqu'au Vieux Port, qu'avant-guerre il traversait au moyen du fameux transbordeur²⁰, pour gagner le quartier du Panier où se trouvait la boucherie. Côté maternel, c'est de l'achat des gâteaux et dragées que mon grand-père, du fait de ses relations professionnelles, se chargeait. Nous n'aimions rien tant que de l'accompagner alors : il fallait prendre sa voiture pour aller à Aix, chez Béchard, illustre pâtisserie du Cours Mirabeau. Regarder les vitrines et les étalages intérieurs était un émerveillement, participer au choix des gâteaux, un privilège, porter le grand carton bien à plat, une lourde responsabilité. Madame Béchard mère trônait derrière sa caisse, vêtue de noir, veillant à tout, et je ne pouvais m'empêcher de trouver presque exagérées les marques d'estime réciproque qu'elle échangeait avec mon grand-père.
- 31 Il me semble que les friandises offertes aux enfants l'étaient davantage par les hommes, peut-être parce qu'elles venaient d'ailleurs et qu'eux se déplaçaient davantage. De ses cures thermales, mon grand-père maternel nous rapportait des pastilles Vichy ou des bonbons aux fruits. S'il avait l'occasion de passer par Allauch, village des environs de Marseille, il ne manquait pas de nous ramener des « suce-miel », délicieux rubans d'une pâte à base de miel écrasée entre deux feuilles de papier glacé. Les mères craignaient le sucre, réputé carier les dents enfantines, et veillaient à ce que ces gâteries restent exceptionnelles. Mais parfois les dimanches ordinaires, notre grand-mère nous faisait la surprise d'une sucette Pierrot Gourmand au caramel au lait.
- 32 Cependant, foin des distinctions homme-femme, les grands pourvoyeurs de sucreries étaient nos grands parents de Marseille. Si nous nous trouvions en ville avec eux à l'heure du goûter, on entrait dans une boulangerie ; je choisissais un « prussien », biscuit feuilleté aussi appelé « palmier », ou bien une « tranche dorée » recouverte de meringue passée au four. Début février, ils nous apportaient des navettes, tout droit sorties du four situé près de l'abbaye de Saint-Victor²¹. Le dimanche des Rameaux ils offraient à chacune de nous un « rameau », sorte de petit arbuste en carton recouvert de papier d'argent, décoré de rubans et de fleurs en papier, aux branches duquel étaient suspendus de petits paquets de bonbons de différentes sortes, des mandarines confites et autres friandises. Il nous faudrait patienter pour les manger puisque nous étions encore en Carême. Tentation parfaitement tolérée puisque les enfants amenaient à la messe cet encombrant et paradoxal rappel de l'entrée du Christ à Jérusalem, qui était béni par le prêtre au même titre que les branchettes d'olivier tenues par les adultes. Marseille nous apparaissait donc comme le pays de la gourmandise, avec une hiérarchie bien perceptible. Au sommet, les plus renommés des pâtisseries de la ville, desquels nous connaissions les noms par ouï-dire et pour avoir goûté quelques spécialités, sans même être entrées dans leurs boutiques. Au bas de l'échelle, les baraques des allées des grands boulevards : nous pouvions admirer le tour de main de ceux qui devant les passants étiraient et coupaient en rythme alterné un boudin de sucre bicolore, et parfois réussir à nous faire acheter un de ces gros berlingots

qui collaient aux dents; mais jamais, au grand jamais, nous ne faisons de station à la baraque des beignets qu'on appelle à Marseille des « chichis-fregis ». Faute d'en manger, nous incorporions volontiers le mot, qui nous faisait rire, dans les improvisations verbales de nos joutes fraternelles.

Épilogue

- 33 En été 1954, je fêtais ma réussite à l'examen d'entrée en Sixième, et mes dix ans. Et nous quittions la campagne pour vivre en ville, à Aix. Entraînant de nombreux changements, ce déménagement affecta aussi notre régime alimentaire. Nous ne ramassions plus les tomates dans le potager, les fruits sur nos arbres. Mais les caquettes des épiceries débordaient sur les trottoirs, et dans la rue commerçante où ma mère allait chaque matin faire ses courses, il y avait une crèmerie et un traiteur. Cela ouvrait sur une gamme de fruits élargie (les pamplemousses en particulier), sur une plus grande variété de produits laitiers, sur des mets récemment introduits dans le Midi (les boudins blancs, par exemple), et sur l'achat de plats tout préparés : nouveauté gustative et temps gagné pour la maîtresse de maison. L'eau potable coulait au robinet : le gros filtre en verre de la cuisine de Luynes n'avait pas été raccroché au-dessus de l'évier. Les appareils ménagers entraient dans les pages des magazines puis dans les foyers, les moulins à café s'électrifiaient les premiers. Les batteries de cuisine changeaient, celles des mamans comme celles des petites filles : à la place de nos tariettes²² en terre brute ou vernissée, achetées à la pièce sur les marchés, et de nos petits ménages en fer blanc, relégués désormais au fond des coffres à jouets, mes sœurs recevaient à Noël des dînettes en plastique présentées dans de jolies boîtes décorées.
- 34 Mais tout ce qui touche à la nourriture demeurait parfaitement intégré à notre vie quotidienne. C'était maintenant mes plus jeunes sœurs qui faisaient leurs devoirs du soir sur la table de la cuisine, surveillées de près par notre mère, qui en même temps épluchait les légumes, battait les œufs, se livrait à tous les préparatifs du repas. Je ne retournais à cette table commune que si j'avais besoin d'aide pour une version latine ou d'idées pour une rédaction. Car je travaillais dorénavant dans ma chambre, sur un bureau bien à moi. Mais les portes étaient ouvertes, et me parvenaient les odeurs et les bruits de la cuisine, rassurantes et chaleureuses émanations du cœur de la maison.

BIBLIOGRAPHIE

BOUVEROT ROTHACKER A. 1982. *Le Gros Souper en Provence*. Marseille : Jeanne Laffitte.

BOUVIER J.-C. & MARTEL C. 1982. *Anthologie des expressions en Provence. Le temps de tuer un âne à coups de figes...* Marseille : Rivages.

BRÉGEON-POLI B. 1995. « Va pour treize. La 'tradition' des desserts de Noël en Provence », *Terrain* 24 : 145-152.

RAMBOURG P. 2004. « L'appellation 'à la provençale' dans les traités de cuisine français du XVIII^{ème} au XX^{ème} siècle », *Provence Historique* 218 : 473-483.

REBOUL J.-B. 1897. *La cuisinière provençale*. Marseille : Tacussel.

NOTES

1. Il a été relu par mes trois sœurs ayant vécu cette époque, qui s'y sont reconnues. Deux amies et un beau-frère ayant passé leur enfance à Marseille m'ont également fait part de leurs remarques et de leurs commentaires : sur bien des points, leurs impressions et souvenirs rejoignent les miens.
2. Les propriétés agricoles de la région aixoise étaient dirigées par leur propriétaire, souvent fils de vieille famille. Je me souviens de l'un de mes professeurs de la faculté d'Aix, venu d'une autre région, qui s'étonnait de pouvoir fréquenter des agriculteurs, dont certains portaient des noms à particule.
3. Le phénomène des bastides, pour la bonne société, et du cabanon, pour les familles modestes, l'illustre particulièrement bien. La maison de campagne est un lieu de repos et de loisirs, mais son potager, son verger et son bassin, ainsi que la chasse, alimentent la maison de ville tout au long de l'année. La campagne n'est pas un lieu de retrait, mais de forte vie sociale y compris de relations entre milieux sociaux différents.
4. Le goût méridional impose de frire les lamelles d'oignons jusqu'à ce qu'elles brunissent. Les recettes des livres de cuisine et des journaux, élaborés pour la plupart dans la France du Nord, recommandent majoritairement, aujourd'hui encore, de ne pas laisser les oignons prendre couleur. Par exception, pendant les privations de la guerre, les magazines féminins ont proposé de relever la fadeur des légumes cuits sans matière grasse en les accompagnant d'oignons « bien roussis » (*Marie-Claire*, 10 janvier 1943).
5. Le Rove est un quartier de la banlieue côtière de Marseille, au-delà de l'Estaque. Ses collines abritent une race de chèvres aux longues cornes ; à partir de leur lait on fabrique une brousse (fromage frais à base de lactosérum) à la saveur et à la texture particulières.
6. Petite ville des Préalpes du sud située à une centaine de kilomètres au nord d'Aix, Sisteron constitue par sa situation géographique de verrou sur la vallée de la Durance, un passage obligé pour les troupeaux en transhumance. Cela en a fait dès le Moyen Âge un site de nourrissage et d'abattage des agneaux. L'appellation « agneau de Sisteron » était dans mon enfance et ma jeunesse un gage de qualité ; ce l'est redevenu pour satisfaire aux exigences des labels obtenus ces dernières années.
7. Recette de fonds d'artichauts violets, farcis avec un hachis d'oignons, lardons, persil et aromates, longuement cuits en cocotte.
8. Elles n'ont pas de bâton : étant situées près des cuisses arrière de l'animal, leur os est une vertèbre et non une côte.
9. À notre tour, nous connaîtrions des évolutions du vocabulaire culinaire, mais nous ne soupçonnions pas qu'allaient plus tard s'effacer les noms de nos poissons les plus habituels comme la « baudroie » changée en « lotte » et le « merlan » banalisé en « colin », ou réservés aux tables de fête, tel le « loup » devenu le « bar ». De même, la « baguette » de pain a condamné à la disparition la poétique « petite flûte » de notre enfance.
10. Cette expression est célèbre. On la trouve chez Maurras (*Quatre nuits de Provence*, 1930) et Giono (*Les Âmes fortes*, 1950). Elle sert de sous-titre à un recueil d'expressions locales (Bouvier Martel 1982).

11. Simple gâteau sec légèrement aromatisé à la fleur d'oranger, censé représenter une petite barque (d'où son nom). D'abord exclusivement fabriqué à Marseille, il a été imité dans sa forme, fendue dans le sens de la longueur, et parfois muté en pâte briochée.
12. Je remercie l'amie qui m'a donné la solution : sa grand-mère, en Lorraine, tenait elle aussi très fermement à ce principe, l'expliquant par les dommages que le contraste entre la froideur de l'eau et la chaleur de la soupe aurait causé à l'émail des dents des enfants. Ainsi, les deux interdictions relatives à l'eau se justifiaient par le souci de la sauvegarde de la santé des enfants.
13. Recette provençale de tripes et pieds de mouton, cuisinés au vin blanc et au coulis de tomate.
14. Voir Rambourg 2004.
15. Je n'ai mangé ma première « soupe au pistou » qu'à 18 ou 19 ans, chez des amis dans le Var. D'origine gênoise, cette recette ne s'est répandue que lentement d'est en ouest. Dans son célèbre ouvrage *La cuisinière provençale* publié en 1897, Jean-Baptiste Reboul affirme que « l'usage en est très restreint » en Provence.
16. Dans son Dictionnaire provençal-français, *Lou Tresor dou Felibrige* paru en 1878, Frédéric Mistral traduit *calèndo* par « les fêtes de la Noël en Provence ». Aujourd'hui est surtout utilisé l'adjectif francisé, pour désigner les us et coutumes de la période de Noël.
17. On consultera avec profit Bouverot Rothacker, 1982 qui analyse les traditions et enquête sur ce qu'il en restait alors. Le respect du maigre dominait encore. Depuis, il a été fortement concurrencé par le foie gras.
18. L'habitude de présenter sur la table du gros souper un grand nombre de desserts, tous servis en même temps, est attestée en Provence depuis la seconde moitié du XVIII^e siècle et tout au long du XIX^{ème}. Leur nombre ne s'est fixé à treize, vraisemblablement, qu'au début du XX^{ème} : Brégeon-Poli 1995. La consécration muséale des treize desserts, dans une salle du musée du Terroir marseillais à Château-Gombert dévolue à la veillée calendale, date de 1928.
19. Ne pas voir là l'indice d'un luxe coûteux : les truffes que nous consommons, assez rarement d'ailleurs, étaient ramassées dans la colline.
20. Détruit en août 1944, le pont transbordeur qui reliait les deux rives du port est resté cher au cœur des Marseillais. Plusieurs expositions lui ont été consacrées, en 1991-1992 et en 2005 pour le centenaire de sa construction.
21. Fondé en 1781, et aujourd'hui encore en activité, le *Four des navettes* est une véritable institution locale.
22. Les « taraillettes » ou « tariettes » (diminutif du provençal *taraille* : vaisselle en terre) étaient des assiettes, plats, soupières, marmites, etc. miniatures car destinés aux jeux des enfants, issus des mêmes fabriques de terre cuite que les ustensiles ordinaires en usage dans les foyers (assiettes, plats à gratin, tians, etc.). La plupart de ces fours étaient situés à Aubagne, près de Marseille.

RÉSUMÉS

Ce témoignage sur le ressenti d'une petite fille – dans les années 1949 à 1954 – vis-à-vis de la nourriture, de sa préparation et de ses modes de consommation et de partage, montre la forte prégnance d'une famille nombreuse et bien implantée localement, de Marseille à Aix-en-Provence et dans les campagnes environnantes. Saisons, fêtes et traditions, repas dominicaux, modèlent les habitudes et les goûts, renforcent les appartenances, mais laissent aussi une place à

l'individu. La vie quotidienne est également évoquée dans ce qui touche à l'alimentation, au respect qui l'entoure, aux mots qui la décrivent, aux jeux qui en découlent. À travers cet héritage familial apparaissent divers stades de l'enfance, le regard de celle-ci sur les adultes, tandis que les changements apportés par un déménagement coïncideront avec l'évolution générale de la société.

This autobiographical account of what a little girl of the early fifties felt regarding food, and how it was prepared, taken and shared, reveals the strong hold of a large and well-established family, living in Marseilles or Aix-en-Provence and their rural surroundings (South East of France). It is all the year round, through Sunday meals, festive seasons and their traditions, that eating habits and tastes are made up, cultural and religious identity strengthened, and everyone's singularity acknowledged. Food is also described as it is seen in everyday life: a serious matter, with its own language, and related childplay. This family heritage underlines the different stages of childhood, and how it looks at the adult world, while the changes involved when moving home follow the general evolution of society.

INDEX

Keywords : childhood, cultural identity, eating habits, family, feast-days, meal, Provence, rural-urban

Mots-clés : enfance, famille, fêtes, identité culturelle, pratiques alimentaires, Provence, table, ville-campagne

AUTEUR

MARIE-CLAUDE LÉONELLI

Conservateur des Antiquités et Objets d'art du Vaucluse, Direction Régionale des Affaires Culturelles de Provence, Alpes, Côte d'Azur. marieclaude.leonelli@orange.fr

Examining Children's Food Heritage in Spanish schools: A Process of Learning to Become "Eaters-in-Context"?

Le patrimoine alimentaire enfantin dans les écoles espagnoles. Un processus d'apprentissage pour devenir « mangeurs-en-contexte » ?

José A. Torralba et Barbara Atie Guidalli

Introduction. Exploring the dynamics of children's food heritage

- 1 Asking whether the word 'heritage' in children's food heritage adequately represents the construction and transmission of children's identity in relation to food, as expressed in the introduction to this volume, brings out important questions that could impact the study of food heritage in general and children's food heritage in particular. In this paper, we respond to some of those questions by elaborating questions of our own and offering an analysis of children's eating practices that illustrate the relationship between children's food heritage and food heritage as traditionally understood. We center on the *dynamics* of food heritage, exploring how such process may position us theoretically and methodologically within a larger effort to understand processes of learning and belonging to a community of practice (Lave & Wenger, 1991) among children in relation to school food practices (Torralba & Guidalli, 2014).
- 2 Our questions are situated within the same tensions highlighted in the introduction to this volume, namely "*What are the differences between adult and children's food heritages?*" and "*To what extent may the former shape the latter?*" We think these questions attempt to explore the limitations of current theorizing on food heritage, and seek to broaden current models underlying its dynamics. Instead of focusing on the differences between adult and children's food heritage, we ask, *how do adults and children mutually participate in*

the dynamic aspects of a food heritage? And, to what extent does the latter impact the former? If the word 'heritage' as traditionally understood indicates, among other things, an intergenerational transmission or socialization process, we think it is productive to revisit that assumption while seeking to understand a "horizontal" (or child-to-child) transmission.

- 3 The dynamics of transmission involved in food heritage are often conceptualized as taking place early on developmentally and, for the most part, are passive in terms of the recipient. As Fischler (1995: 35) have suggested, the norms that govern the consumption and behavior of eaters in particular cultures are internalized by individuals in good part through unconscious means. At the same time, the notion of children's food heritage seems to allude to processes that are quite conscious, and position them as active agents (Suremain, 2010). We think it may be productive to center first on the interactions among children, and only then speculate as to how those interactions may impact the broader process of food heritage (the "vertical" transmission). In short, we think that understanding children's food heritage may involve a developmental component at the children's level (horizontal) and that these two processes (adult and children food heritage) could be conceived as mutually constitutive. Thus, we propose that "heritage" in children's food heritage be viewed and studied as the result of a series of interactions among children within the larger context of a cultural (adult-children) food heritage.
- 4 In this paper we center on examining those interactions among children within the context of institutionally organized school eating practices. This may reveal how children's food heritage develops within a context where food and eating practices are highly structured and geared toward socializing children into a particular way of eating (Karrebæk, 2012). Schools have been conceptualized as 'captive' food environments (Mikkelsen, 2011), signaling the large amounts of daily time children remain in them, and their lack of agency in deciding what foods are prepared and offered to them there. We can also think of this captivity in school food as a cultural context in which a particular food heritage is transmitted to children. In any case, such views of a food environment aligns well with the conception of passive recipients as alluded to above. However, when we observe children eating and talking about the actual eating practices inside the school lunchroom (as we will show in this paper), we see they have their own interpretations of what it means to eat there. Those interpretations lead to actions suggesting they are actively reacting to a captive food environment and constructing collective ways of eating collectively inside schools. We try to capture some of those interpretations and actions to exemplify the relationship between the horizontal and vertical processes discussed above.

Theoretical orientations

- 5 In this essay, we assume food heritage is a social construction (Bessière, 1998; Baeta Neves Flores, 1995) and children are central agents in this process. From a developmental and social construction perspective, notions of food heritage within a particular group or community involve a *transmission* process from adults to their children. This has been viewed as a *vertical* mode of enculturation or socialization. At the same time, transmission processes among children has shown to be productive for examining identity construction around food and eating (Suremain, 2006; 2010). We propose that a *horizontal* mode of transmission among children be viewed as forming part of food heritage, and

that both movements may take place simultaneously and affect each other. To propose such conceptualization, we disrupt the implicitly understood unidirectional developmental relation between adults and children at several levels (i.e., Adult(s) towards Children) in the transmission of a food heritage (Hervieu-Léger, 1996; Nora, 1993), and suggest that a bidirectional approach (i.e., Adult(s) <---> Children) could better describe the co-existence of roles adults and children play in the construction and transmission of a food heritage.

- 6 Beyond this disruption at the agent level, we modify the *temporal* axis of such transmission, because a horizontal focus is not generational but interactional. Conceptually, a temporal shift implies a momentary departure from notions of 'legacy' as passed on across generational lines traditionally associated with notions of heritage (Bessière, 1998: 26). That, in turn, signals a lesser focus on the link between past and present pointing more to the present and how a present inhabited by children's interactions can serve for future developments of identity and children's food heritage. At the same time, by looking at interactions among children within schools, we *generalize* the notion of *place* in food heritage (Bérard & Marchenay, 2007). The notion of a *place* in studies of food heritage refers to a particular region, local or community. As such, it becomes an identity marker for a people of a region. In our discussion that sense of place is represented by the school not as a site in a region, but rather, as a place associated with particular ways of eating. These shifts in agents, time and place constitute analytical resources for examining the *horizontal* dimension of a food heritage, which in this case center on children eating practices inside schools.
- 7 We borrow the concept of *foodscapes* to capture the complexity of school food and eating, namely, the inter-relations between the different agents and factors associated with eating in schools. Mikkelsen defines foodscapes as "*The physical, organizational, and socio-cultural space in which clients/guests encounter meals, food, and food-related issues, including health-related messages*" (Mikkelsen, 2011: 215). Johansson provides a similar definition but with other nuances: "*The places and contexts where children eat and come into contact with food, and the meanings and associations connected to them*" (Johansson *et al.* 2009: 30). These two notions reveal the complexity of eating at school in a context (not just a 'place') composed of interactions, meanings, associations, organization, physicality and messages. We believe this concept offers a theoretical and methodological approach to consider factors related to the act of eating that go beyond food and eating. However, the notion applied to the study of school food is relatively new and has little theoretical and methodological precedent. Our proposal is that for "foodscape" to be analytically (and not just descriptively) useful, it should capture the *permeable* nature of settings where people eat, meaning that such settings allow key operating factors and agents to enter and leave. And because of such permeability, they should also be viewed as dynamic units that can undergo organizational, structural and social changes through time (Torralba & Guidalli, 2014). Our initial analysis uses this version of foodscapes (its permeable character) to understand how children compare foods, servings and eating practices across different foodscapes. Once analytically inside a foodscape, we center on students' feeding practices using socio-cultural theories of learning to conceptualize change (its dynamic character) in individuals and feeding practices using the notion of Legitimate Peripheral Participation (LPP- Lave & Wenger, 1991), by which we try to understand identity construction and transmission as progressive movements of individuals towards becoming part of a social group guided by personal goals and the collective norms. This

concept, used by Lave and Wenger to describe learning, allows us to examine the individual (in relation to a group) whose function is to *learn to eat in school* and be part of that group. In trying to understand children's food heritage and identity construction through legitimate peripheral participation (LPP) we propose the notion of "*eater-in-context*".

- 8 We think of an eater-in-context as an individual seeking to become part of a particular foodscape and employing, through repeated interactions with others, the material and immaterial resources available in that particular foodscape. Many of those resources are unique to that foodscape (for instance, the way people organize themselves to eat in a school, the norms that guide such eating, the way food is served, etc.). The emerging learning is therefore *context-bound* or situated in the practice as it develops on site. But some resources are not unique to it, they exist across other foodscapes, and individuals make use of them to gain initial entry into different or new foodscapes (for example, children have knowledge of eating utensils and how to use them, even if they are employed differently across different foodscapes; or, in another example, they have a sense of the order in which dishes are meant to be eaten, namely a first course or starter, second course or main dish, and dessert although such order may be respected more or less according to the context).
- 9 To an important degree, the norms, expectations and organizational structures of the school lunchroom form part of an adult food heritage. For instance, in Spain this connection is reflected in the type of food served, the order in which food is served, and the cultural norms of eating. These factors of the school lunchroom form part of the adult food heritage that children face and navigate on a daily basis at schools. From the perspective of the children, eating under these constraints represents an affiliation to that food heritage, but not a complete or passive acceptance of that heritage. Children accept and reject some foods and norms, and even negotiate with adults and others what is expected of them and what they seek for themselves inside the school lunchroom (Bruselius-Jensen, 2014). These child-initiated processes are what we view as the horizontal dimension of a food heritage. They are seldom independent of the adult food heritage and in fact emerge and develop within it.
- 10 The notion of LPP thus allows us to understand and describe the organization of interactions that take place in the school lunchroom or canteen between students and adults and among students in terms both of what is expected institutionally of students and what students expect of the school lunchroom. That means understanding how students become or are incorporated into a way of eating in the school context. We offer the concept of *Eater-in-Context* to signal such construction and transmission of children's identity. Through participation in school eating practices, and conversations with adult supervisors, students are socialized in relation to sanctioned foods, ways of eating, social order, and identity aspects of food (Karrebæk, 2012: 5). Yet, part of the formation of a children's food heritage in schools involves resisting, contesting, and adapting those socialization efforts to form their own identities as school eaters. We focus on how children in the school foodscape employ language and other resources to construct meaning and forge a collective identity as school eaters.

Methodological orientations

- 11 To ground our analysis of children's food heritage in schools, we offer two examples. Our data emerge from a larger corpus collected by both authors across schools in different parts of Spain¹. Data used in the first example (see section 4.1) come from informal interviews and conversations with students and parents at a public elementary school in Madrid, Spain, collected by Torralba during weekly observations in the lunchroom of that school. Those records were collected during the 2012-13 academic year. Conversations were transcribed in a relatively minimal conversation analytic standard (Karrebaek, 2013). Data used in the second example (see section 4.2) come from extensive observations, informal conversations and focus group interviews with elementary and secondary students conducted by Guidalli in elementary and secondary schools across the Catalan region of Spain, as part of a project that examines students' eating practices in school lunchrooms (ODELA, 2010-12).
- 12 Through both examples we focus on students and adults perceptions of food, behavior, and other social aspects of eating in and out of school. Those perceptions are articulated in statements made by children and adults in relation to food, dishes, eating at school, participating in a group, etc. In example 1 we take on the issue of how the resources of a school lunchroom are utilized by one student to become part of a group. The geography of the school lunchroom is central to this process. This example seeks to illustrate the horizontal dimension of a food heritage. In example 2 we examine statements produced by students from different school levels (elementary and secondary) to hypothesize how those statements reflect a process of becoming a school eater and to show the mutual constitutive nature of children and adults' food heritages.

Analysis

The horizontal dimension of a food heritage: using the school lunchroom to become a member of a group

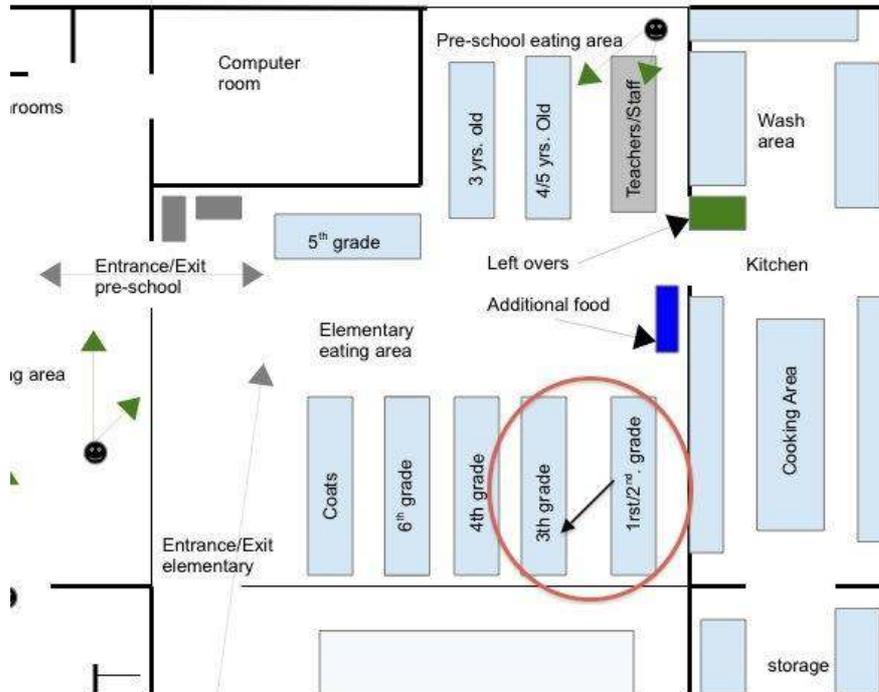
- 13 In this example we examine one student's attempts of becoming part of a group as centrally related to identity building, attempts which are marked by strategic and active use of the material and immaterial resources of a school lunchroom. We view those actions as the mechanism by which the horizontal developmental process or dynamics of food heritage takes place inside a school lunchroom, and we employ the concept of 'eater-in-context' to capture such development.
- 14 The student, Iñigo, was an eight year-old Spanish boy who during the 2012-2013 academic year attended second grade in a public school in Madrid. Because he was classified as academically advanced for his grade level, both the school and his parents decided to accelerate his progress through a progressive transition into the third grade level. Throughout 2012-13, he periodically attended third grade in different subjects that matched his second grade schedule. Thus, Iñigo was socializing with two different groups during that year. The expectation was that during the next academic year (2013-2014) Iñigo would become a full member of the 4th grade. According to his mother, Blanca, the child *"felt much more comfortable in third than in second grade, he was more in line with 3th grade peers (...)* When he would attend the third grade classroom, it was like the joy of the day for

him". During December 2012, Iñigo suggested to his mother that since he was almost a third grader, why couldn't he join the third grade table at the school lunchroom?

- 15 It's worth noting that in this school, classrooms and lunchroom are both organized by grade level. In other words, the lunchroom geography reflects that of the academic room or classroom. We believe such geography was a key material resource to Iñigo for 'becoming' part of the 3th grade table (see Diagram 1 below).

Iñigo's school lunchroom

Graph 1. Yñigo's School Lunchroom. Arrow point to his movement from 1/2 grade table to 3th grade table



The arrow shows Iñigo movement from the 1rst and 2nd grade table to the 3th grade table.

- 16 Blanca explained that neither she nor the school had thought of the lunchroom as a place to help Iñigo's transition, and mentioned that, "at those daily 45 minutes students spend together there could be a time for integration". After discussing Iñigo's proposal with the school principal, Iñigo was moved to the third grade table in the lunchroom. Blanca thought such change of tables was what made Iñigo really feel part of the new group. Before that switch, Iñigo "was like a satellite, he came and went, one day for two hours... another day for one hour, yet other days he wouldn't even go to the third grade class. But, the lunchroom gave him a daily routine, a consistent daily time he was with the third graders; he ate with his fellow third graders".
- 17 For Blanca, the fact that Iñigo got to eat with the third graders was a different step towards the integration process of his son, "one that was not focused on academics, but instead on his emotional adjustment". At the same time, Iñigo spoke to us about the sense of group in the lunchroom. He did that in reference to the type of "transgressions" taking place at the tables. According to him, children always tried to keep talking or playing without the supervisors realizing it to prevent scolding. At the third grade table they played the "broken telephone" game², although there was a rule in the lunchroom allowing students to speak only if they were eating their food and doing so in a low voice.

Another “transgression” consisted in throwing undesired food under the table. He explained that there were “*many times*” that supervisors were not aware of this throwing of food, but that the “*three or four times*” that they did realize what was going on, since none of the students confessed doing it, supervisors punished the entire table by keeping students from playing out in the playground (lunchroom supervisors also supervise play after the meal time). Iñigo told us: “*Only once, and after an hour of being punished, a girl confessed, and then the supervisors allowed the entire group to go on with playing activities of the recess time*”.

How does the concept of “eater-in-context” help us understand Iñigo’s development?

- 18 The evidence suggests Iñigo was actively trying to become a 3th grader and used the lunchroom to achieve that aim. If his moving to third grade was fundamentally part of arrangements, reorganizations and changes at the curricular level, eating with third graders functioned as a further step in that process carried out by him with the support of the school. Iñigo used the geography of the school lunchroom to formalize his sense of belonging to the third grade level. In this sense, the school lunchroom was perceived by Iñigo as an institutionalized setting to affirm and strengthen his efforts to join a new group. That is, in order to affirm and strengthen his identity as third grader. He was learning to become a third grader, and that took place academically in the classroom and socially in the lunchroom.
- 19 We may ask what social and/or material conditions Iñigo saw and used as resources to accomplish his movement towards becoming a third grader? Certainly interactions mediated by language played a role. The character of the interactions between lunchroom supervisors and students as a *collective* was very present throughout his statements. Every time Iñigo talked to us about his experiences in the lunchroom, he referred to the third or second graders as a collective he sought to associate with (the 3d grade table) or disassociate from (the 2nd grade table). Becoming a third grader at that table meant learning to play particular games during meal time without getting caught; learning to be punished as part of a collective; and recognizing that all these activities were part of one group and not of others. We argue that these subtle movements are central to moving towards a center of identity constituted by the notion of being a third grade eater and a third grade student. The notion of legitimate peripheral participation (LPP) developed by Lave & Wenger (1991) seems relevant here to describe such development. As that theoretical construct implies, Iñigo was an apprentice at becoming a third grader, and he was actively utilizing the material and immaterial resources of that context for the purpose of moving towards the center of activity, a center populated by ways of acting as a third grader in and out of the lunch room.

How do place, time, and agents play a role in the horizontal dimension of a food heritage in this example?

- 20 As noted in the introduction, our efforts to conceptualize the dynamic aspects of “heritage” involve disrupting some of its central elements such as place, time and agents. Below we look at those dimensions in relation to the interactions between Iñigo and the collective we describe above.

- 21 *i. Place.* In schools like this one, children's sitting assignments were made at the beginning of the year according to grade level. Thus the lunchroom becomes a single public space where all grades are present at one time and are visible to everyone, although grades occupy different tables. Once this material resource was in place, children like Iñigo recognized it and employed it for developing affiliation and alliances with those sitting around them. That work was greatly facilitated by the interplay of the material and immaterial resources available at the grade level table (i.e., talk, eating practices, norms, tools, and play, etc.). The sense of place traditionally associated with the word heritage is somehow transformed in this foodscape into a generic one, a generalized place, that of the school lunchroom. We can then associate children's food heritage with *school* rather than with *a school*. Thus, the school lunchroom becomes a generic site [as home or restaurants] for developing collective ways of eating. In this sense, 'place' is not associated with a particular locale or region marking cultural distinctiveness as is the case in traditional views of food heritage, but rather as an everyday site with unique eating practices that foster cultural affiliations among children and promotes alignments with the food heritage outside of it.
- 22 *ii. Agents.* The traditional vertical and unidirectional relationship (adult---->child) of food heritage is disrupted or altered here in important ways. The [adult] lunchroom supervisor-student relationship is one of adults mostly supervising the consumption of the food and enforcing adherence to expected behavior. Against that background, children develop collective ways of eating that at times align with how they are expected to eat and at other times do not. Eating becomes a highly social and collective practice uniting students into a group (a grade level in this school) and differentiating them from other groups and from adults. However, at the horizontal level the central agents of a food heritage become the peers. Iñigo had to negotiate his admission to the third grade table. This was done partly by participating in the collective ways of eating, playing and talking at the third grade table. The broken telephone game was just one of those ways of becoming a third grade eater. We suspect language-in-interaction plays a central role on this type of peer-to-peer or horizontal development as others have shown (Karrebæk, 2012). Literature on children's food consumption emphasizes the influence of peers in their eating practices (Stewart *et al.* 2006; Ross 1995; Roos 2002; Lundvigsen & Scott 2009). In fact, it appears that the most important factor in the change and socialization of children's food tastes is the influence of their own peers (Fischler, 1995: 100). Observations of Spanish lunchrooms show that students eating at the same table ate similar foods and consumed similar portions. This highlights that the social exchange around a table, and between tables, has a direct impact on the actual consumption by the students. (Observatorio de la Alimentación, 2004).
- 23 *iii. Temporality.* Because we are talking about interactions that take place among peers at a table during an academic school year (or part of it), we are referring to a time that may span only a few months. But we suspect the moment-by-moment interactions among peers at the tables are what support the construction of identity. At the same time, those seconds or minutes of interactions are part of a daily routine that may structure and mediate the type of peer culture from where to develop the skills to become member of a group. According to Corsaro & Eder (1990: 197), peer culture "*is a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers*". In other words, within the daily routine of eating at the school lunchroom, students

may be crafting their peer culture, a culture of school eaters, and we suspect that those interactions at the table are the epicenter of that process.

The vertical dimension of a food heritage: Envisioning a school eater

- 24 In this example we use statements collected from school children to characterize the conceptual landscape of children in regard to food and other aspects of eating, and to examine how they use such knowledge to create comparison between their own [envisioned] development as eaters and that of a larger food heritage represented by the school institution. We are interested in how these statements reflect developmental stages in becoming a school eater, and how part of that development may include a comparative framework employed by students in assessing school food and thus position themselves as a type of school eaters³.

(1) "The school salad is not a salad, it is lettuce! My mother puts onions, carrots, olives, cheese, apples, pears, everything!" (4th grade female)

(2) "Vegetables in school are better than those at my home because they are juicier" (2nd grade female)

(3) "In school, there are more children than at home... to talk with. This is something good" (1st grade female)

(4) "My mother has never made me eat lettuce, so don't make me" (7th grade male talking to the lunchroom supervisor)

(5) "And they make "paella" in a big pot, covered with a top, but that's not a real "paella". We want it like in a restaurant! They don't even add seafood, only peas and a little meat... it's not a "paella." (5th grade male)

(6) "One day...what was for lunch... there was a pretty good lunch... but I was still hungry after finishing it. You know? It was just like in those fancy restaurants where they put a little portion on your plate... it was just like that. They put a little bit on my plate and they didn't allow me to have a second serving" (6th grade female).

What type(s) of *eater-in-context* do these statements reflect?

- 25 In our view, these statements and their underlying assumptions show us how students perceive and use the material and immaterial resources (food, preparations, norms, etc.) of different foodscapes (home, restaurants, etc.) to evaluate food, meals and their eating experiences in the school. Those evaluations are grounded in a comparative model that reveals central elements of being or becoming a school eater. Most if not all of these statements reflect *expectations* of students about the food, the meals, and their eating experiences at school. Those expectations are often expressed within a comparative framework of different foodscapes as just mentioned. For instance, it is common for students to draw comparisons between "school food" and "home food". Students expect "school food to adapt" to previously internalized models or conceptions of food from home (or other foodscapes as our data suggest). These expectations imply they perceive school food as 'different' from that of other foodscapes. Food may be the same, but the difference is in how, where, when, who, why and what it is made for (Observatorio de la Alimentación, 2004).
- 26 Moreover, students identify analog elements of different foodscapes (for instance, a salad) to support their assessments of school food. Sometimes they are able to attach *particular* agents (e.g., people) to those elements, and sometimes those agents remain

generic (e.g., a restaurant, a school). In either case, their expectations reveal the type of food they envision as school eaters. Statements (1), (2) and (5) illustrate this phenomenon. In statements (1), a child identifies a *particular* agent, her mother, involved in the preparation of a salad and evaluates the appropriateness of the school salad in relation to the preparation of that dish at home. For this child, the school salad is just lettuce (“*it is lettuce*”), while the one prepared by her mother has “*everything*”. In a similar vein, statement (5) also identifies an agent responsible for preparing a dish (a paella) across two foodscapes (school and a restaurant). Here the agent remain generic – a restaurant and the school. This student complains about the paella served at school because of the way it is prepared (“*in a big pot, covered with a top*”), and the narrow range of ingredients (“*They don’t even add seafood, just peas and only a little meat*”). He identified a restaurant as the maker of “*real*” paella. Both students are expressing expectations of dishes to be more complete, more complex. At best, these misalignments will produce complaints from these or other students. At worst, they may result in additional leftovers. We do not know the answer, but we certainly want to be attentive.

- 27 Not all school food fails to meet students’ expectations in terms of quality. Through statements (2) a child identifies the characteristics of a school dish as more desirable than those from home. Again, the agent remains generic (home, school), the analog is a vegetable dish, and what makes one better than the other, in the eyes of this student, is something closely related to the preparation and/or service of the dish, and her preference, of course. This child uses agents to characterize school food in terms of appearance and takes a position on what she prefers (school has juicier vegetables). Our observations reveal that the organoleptic characteristics of food (texture, color, smell, etc.) significantly influence the food choices of students. Other research has identified food presentation as one of the most important aspects among adolescents’ concerns when making food choices (Neumark-Sztainer *et al.*, 2005: 931).
- 28 Students also compare foodscapes to produce expectations of *their eating experiences* and thus evaluate the type of school eaters they imagine themselves to be. Statements (3), (4), and (6) address this development. In statement (4), a student compares elements (food and adult) of different foodscapes to question the authority of adult supervisors and consequently to ask for additional autonomy as part of his eating experiences at school. Facing pressure from the lunchroom supervisor to eat all the lettuce on the plate, this student justifies his refusal to eat the lettuce by stressing that his mother does not force him to eat lettuce. Thus, he links the school and home foodscapes to position himself as an eater of certain foods and thereafter develop some eating behavior around it. In statement (6), we see again a student using a comparative framework (fancy restaurants and school) to express how she would like to eat in school in terms of *quantities* and in terms of being able to make decision about repeating a desirable item. She compares the small portions of food served in school with that of a “*fancy restaurant*” which, in her view, is associated with good quality of food, smaller portions and therefore insufficient quantity, and of course the inability to repeat servings. These eating experiences are related to the food itself, to be sure. But, in our view, they are also closely related to how these students envision themselves as *school eaters* as wanting to decide on quantities (too much or too little), and on items to be consumed (lettuce).
- 29 Sometimes, children perceive the school lunchroom as providing desirable elements that cannot be found at home. For instance, in statement (3), a child assesses positively the school lunchroom as having more children “*to talk with*” than at home. Research has

shown that a meal is more than its contents and includes social sharing dimensions (Morrison, 1996: 660). “Sharing food is held to signify ‘togetherness’, an equivalence among a group that defines and reaffirms insiders as socially similar” (Mennell et al., 1992: 115). During fieldwork in school cafeterias in Marseille and Strasbourg, France, Guétat & Lioré (2009: 61) observed that the positive views about the school meal among 11-12 year-old students were not attributed to the quality of the food but to the social aspect of sharing a meal with their friends. For them, lunchtime was associated with sociability and more relaxed, even “bad” table manners (playing with the food, eating the courses out of order, etc.). Social ties are woven through food (Poulain, 2002: 177). Thus, sharing certain habits or food preferences creates a sense of identity and community (Contreras and Gracia, 2005: 89). It is quite possible that statement (3) reflects some type of development because this is a first grade student who is at the very beginning of his trajectory as a school eater.

How do place, time, and agents play a role in the horizontal and vertical dimension of a food heritage in this example?

- 30 *i. Place.* We think that part of constructing and transmitting an identity as a school eater may include employing other ‘places’ to assess the school foodscape. Here we are referring to the comparative model we present in the previous section. We suspect the comparative framework we present in that section is part of a developmental trajectory of becoming a school eater that entails assessing the elements of the school foodscape in relation to other foodscapes. In short, the notion of place in children school food heritage may be a *relational* concept. Those other foodscapes constitute the larger food heritage which children are seeking, negotiating, and sometimes resisting. Thus, we can interpret those comparative activities as representing the relation that exists between the horizontal and the vertical dimensions of a food heritage. Children are deeply aware of the food heritage they have developed in (the vertical dimension) as represented by home, restaurants and other places. The organization of school food and eating represents aspects of that heritage.
- 31 *ii. Agents.* If children see themselves as different from adults in relation to food and eating, as some research suggests (James, 1989; Roos, 2002; Ludvigsen & Scott, 2009), in the school lunchroom they may be constructing their own collective identity as school eaters but nevertheless remain deeply embedded within an adult heritage as represented by the school menu and the lunchroom behavioral norms. This may imply that such efforts take place through horizontal and vertical processes *simultaneously*. Both movements disrupt tradition transmission patterns of food heritage. First, they do so in the sense that we see predominantly a child-to-child transmission. Second, they add a child-adult dimension transforming the traditional adult-child transmission model into a bidirectional relationship as we proposed earlier. In the school lunchroom, those relationships are represented by co-existing tensions between what children are constructing for themselves in terms of identity as school eaters and what the institution offers in terms of the food heritage it wants to impart. How those tensions are resolved, if they are, is something to be examined further. What we have observed is that children are not always necessarily distancing themselves from adults. We have statements where students explicitly state their desire to be treated as adults in relation to the type of utensils, the quantity and quality of the food served to them⁴. Instead, we think they use aspects of the adult food heritage selectively to craft their own identity. For instance, as the statements offered above suggest, agents can be persons like mothers who prepare food in ideals

ways, or more generic agents such as restaurants that produce small portions of fancy food, or “true paellas”. All these agents seem to be employed by children not so much in opposition but rather to forge their identity as school eaters. To be sure, the relationship with other children at the lunch table plays an important role in crafting an identity as school eater among children. For instance, as described in Example 1, students’ repeated usage of “we” to speak of a collective indicates the importance of children transmitting an identity different from that of others. We think most of that identity is crafted in daily interactions at the table.

- 32 *iii. Time.* We think the six statements above suggest that becoming a school eater may involve different temporalities. For instance, children’s use of resources from other foodscapes to evaluate the school food and their own eating practices in it may involve experiences in those other foodscapes accumulated over extended periods of time. Those experiences are probably gathered through actual repeated engagement in those foodscapes or by other means (media imagery, etc.), and the children begin to form food and eating perceptions and preferences. Another type of temporality might involve the frequency and duration of interactions between children and adults across the horizontal and vertical dimension of a food heritage. How often and for how long do children interact with an adult food heritage outside school? And how do those interactions impact such heritage? Some of the statements we offer suggest children may go back home and affect the way some food is prepared and offered to them (2), or the way they prefer to eat at home with others (3).
- 33 The literature on school food ‘problems’ is filled with issues of time; not enough time to eat, too much time waiting in lines, not enough time for the entire lunch period, etc. (Poppendieck, 2010: 148). We think children are quite aware of time during the lunch period, and we suspect they make use of it to manage the things they see as important to do during lunchtime. Becoming or learning to be a *school-eater* may mean learning to eat and socialize within rigid time schedules (more so than at home, or in restaurants, etc.). Thus, the amount of time delegated for a meal is an important structuring element concerning the consumption of food at school. One of the most striking consequences of this resource is that children may become selective about what they take from the food offered because of time restriction, and often their selection is not well aligned with the nutritional expectation of the institution (Glantz *et al.*, 1994; Poppendieck, 2010: 150). Thus becoming a school eater, within a limited lunch period of time, may mean eating your sweets first and then if there is time, move on to the ‘healthy’ food on your plate (Kumari, 2005). We do not have a good understanding of how children use time to structure their eating during lunch, but we think viewing it as a resource, one that sets the temporal limits on the eating experiences of children, can be productive for understanding how they actively construct an identity as school eaters.

Closing remarks. Becoming a school eater

- 34 We advocate the use of the term “heritage” in “children’s food heritage” because we feel the term is relevant in showing a horizontal developmental process of food identity at the child’s level. Our analyses have shown that examining the eating practices of children in schools, from a child-centered perspective, is a productive exercise in at least identifying the key elements of such processes (children’s comparative framework and collective sense of eating, etc.). In our view, questioning some of the fundamental assumptions of

food heritage (e.g., place, agents, and time) has forced us to look inside the school lunchroom with particular attention to how children *interpret and use* the material and immaterial resources of that and other foodscapes. Despite current conceptualizations of the school lunchroom as a captive environment, we feel our conception of foodscape (i.e., its permeability and dynamism) has allowed us to conceive this place as an open system where factors and agents from outside have an impact on its functioning and where shifts of one element or agent impact others. Much of our attention has been on how children are active players in those processes. In other words, children are not necessarily passive recipients of knowledge, skills, and norms, but instead, they become *individually and collectively* vested in crafting their eating experiences at the school foodscape.

- 35 We followed Iñigo's experiences to gain a sense of how an individual sought to become part of a group using the resources of the school lunchroom, and we traced the meaning of statements produced by school children of different ages and schools to speculate as to the type of identity formation and transmission we see as a collective, as children school food heritage. Moreover, the notions of LPP served us to understand and describe the process children undergo to become a school eater (or *eaters-in-context* across other foodscapes). Understanding how individuals become part of a group using notions such as LPP means that aspects on the context are not just important, they are constitutive. In closing, we could view children's food heritage in schools as an example of becoming a school eater. That process may entail a) appropriating ways of eating that are deeply context-bound and thus unique to the school foodscape; b) comparing elements of different foodscapes to articulate an image of one's eating experiences inside the school foodscape (sometimes in the form of criticism); and c) developing a personal notion of eating as a collective social activity.

BIBLIOGRAPHIE

- BAETA NEVES FLORES L.F. 1995 « Mémoires migrantes. Migration et idéologie de la mémoire sociale », *Ethnologie Française* 25(1) : 43-49.
- BÉRARD L. & MARCHENAY P. 2007 « Localized products in France : definition, protection and value-adding », *Anthropology of food* [<http://aof.revues.org/415>] (consulted on 27 October 2013).
- BESSIÈRE J. 1998. « Local development and heritage : Traditional food and cuisine as a tourist attractions in rural areas », *Sociologia Ruralis* 38(1) : 21-34.
- BRUSELIUS-JENSEN M. 2014. « The ambiguous process of pupils participation in developing school meals », Paper presented at the « Food, Children and Youth : What's Eating ? », Conference, Lisbon, February 21-22, 2014.
- CONTRERAS J. & GRACIA M. 2005. *Alimentación y Cultura. Perspectivas antropológicas*. Barcelona : Ariel.
- CORSARO W.A. & EDER D. 1990. « Children's Peer Cultures », *Annual Review of Sociology* 16(1) : 197-220.

- FISCHLER C. 1995. *El (h)omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona : Anagrama.
- GUETAT M. & LIORÉ J. 2009. « Les ados et la cantine ou comment ménager la chèvre et le chou », in M. Guetat & J. Lioré (ed.) *Alimentations adolescents en France : principaux résultats d'AlimAdos, un programme de recherche de l'Ocha, Les Cahiers de l'Ocha 14* : 57-66.
- GLANTZ F.B., BERG R., POLCARI D., SACKOFF E. & PAZER A.S. 1994. *School Lunch Eligible Non-Participants : Final report*. Submitted to U.S. Department of Agriculture, Food and Consumer Services, Office of Analysis and Evaluation.
- GUIDALLI B.A. 2012. « Variables Affecting Children's Experience of Eating at School », *Menu. Journal of Food and Hospitality Research* 1(1) : 7-17.
- HERVIEU-LEGER, D. 1996. « Tourisme, tradition et ethnologie », *Source* 27(1) : 55-86.
- HUBERT A. 1994. « Les dînettes d'enfants Yao de Thaïlande », in J. Koubi & J. Massard-Vincent (ed.) *Enfants et sociétés d'Asie du Sud-Est* : 119-129. Paris : L'Harmattan.
- JAMES A. 1989. « Confections, Concoctions and Conceptions », in B. Waites, T. Bennett & G. Martin (ed.) *Popular Culture. Past and Present* : 294-307. London : Routledge.
- JOHANSSON B., ROOS G., HANSEN G.L., MÄKELÄ J., HILLÉN S., JENSEN T.M. & HUOTILAINEN A. 2009. « Nordic Children's Foodscapes : Images and Reflections », *Food, Culture and Society* 12(1) : 26-51.
- KARREBÆK M.S. 2012. « 'What's in Your Lunch Box Today ?' : Health, Respectability, and Ethnicity in the Primary Classroom », *Journal of Linguistic Anthropology* 22(1) : 1-22.
- KUMARI C. 2005. *School lunch could put students' health at risk*, [www.kake.com.], Consulted on 27 October 2013.
- LAVE J. & WENGER E. 1991. *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.
- LUNDEVIGSEN A. & SCOTT S. 2009. « Real Kids Don't Eat Quiche: What Food Means to Children », *Food, Culture and Society : An International Journal of Multidisciplinary Research* 12(4) : 417-436.
- MENNEL S., MURCOTT A. & VAN OTTERLOO A. 1992. *The Sociology of Food. Eating, Diet and Culture*. London : Sage Publications.
- MIKKELSEN B.E. 2011. « Images of foodscapes. Introduction to foodscape studies and their application in the study of healthy eating out-of-home environments », *Perspectives in Public Health* 131(5) : 209-216.
- MORRISON M. 1996. « Sharing Food at Home and School : Perspectives on Commensality », *The Sociological Review* 44(4) : 648-674.
- NEUMARK D., FRENCH S., STORY H.P. & FULKERSON J. 2005. « School Lunch and Snacking Patterns among High School Students. Associations with School Food Environment and Policies », *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* [http://www.jbnpa.org/content/pdf/1479-5868-2-14.pdf], consulted on 27 October 2013.
- NORA P. 1993. *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.
- Observatorio de la Alimentación 2004. La alimentación y sus circunstancias : placer, conveniencia y salud. IV Foro Internacional de la Alimentación, Barcelona.
- Observatorio de la Alimentación 2010-2012. Comer en la escuela y sus circunstancias : aprendizaje, cultura y salud. Programa de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación. Referencia : CSO2009-08741, subprograma SOCI.

- POPPENDIECK J. 2010. *Free for all: fixing school food in America*. Berkeley : University of California Press.
- POULAIN J-P. 2002 *Sociologies de l'alimentation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ROOS G. 2002 « Our Bodies Are Made of Pizza. Food and Embodiment among Children in Kentucky », *Ecology of Food and Nutrition* 41(1) : 1-19.
- ROSS S. 1995 « 'Do I Really Have to Eat That ?' : A Qualitative Study of Schoolchildren's Food Choices and Preferences », *Health Education Journal* 54(1) : 312-21.
- STEWART K., TREASURE E., GILL P. & CHADWICK B. 2006. « Understandings about Food among 6-11 Year-Olds in South Wales », *Food, Culture and Society* 9(3) : 317-36.
- SUREMAIN (de) Ch.-É. 2006 « Affinité horizontale et stratégies de survie parmi les 'enfants de la rue'. La bande *Solitarios* à La Paz (Bolivie) », *Revue Tiers Monde* 47(185) : 113-132.
- SUREMAIN (de) Ch.-É. 2010. « S'alimenter pour les enfants de la rue. Entre stratégie de survie et transmission horizontale (La Paz, Bolivie) », communication offerte au *Colloque International Consommations alimentaires, cultures enfantines et éducation*, Université de Poitiers, 1 Avril 2010.
- TORRALBA J.A. & GUIDALLI B.A. 2014 « Developing a Conceptual Framework for Understanding Children's Eating Practices at School », *International Journal of Sociology of Agriculture & Food* 21(3) : 275-292.

NOTES

1. Usually, meal services offered by schools in Spain are operated by a catering company (which provides ready-made food daily); alternatively, in a school with its own kitchen facilities staff prepares and serves the meals. A third option is when a catering company supplies the staff and the raw materials needed for the daily preparation of the lunch menus at the school facilities. The type of food service also depends on each lunchroom: the menu may be served to the students seated at their tables or buffet style, using a serving line system with plates or aluminum trays. In general, the Spanish school lunch menu consists of a first course (a starter) usually consisting of rice, vegetables, soup, beans or pasta; a second course (main dish) normally beef, chicken, pork, fish or eggs – often accompanied by salad or garnish of vegetables –; and a dessert, preferably fruit or yogurt. In the vast majority of schools, children have only one daily menu. The daily food options vary only for certain health problems (allergies, celiac disease, diabetes, etc.) or due to ethnic variables (e.g., schoolchildren of Muslim origin are not offered pork). The lunchroom supervisors are key figures ensuring that students consume the meal served, and obey the rules and standards of behavior in the lunchroom. These individuals can be contracted by outside companies (catering or otherwise) or be employed by schools (Guidalli, 2012: 9).
2. The broken phone game refers to whispering to the person next to you a word and following this pattern in a large group until the person who started the word receives it back and calls it to see how different it is from when it started to circulate.
3. The original Spanish responses are shown below:
 - (1) “La ensalada del comedor no es ensalada, ¡es lechuga! Mi madre, a la ensalada le echa cebolla, zanahoria, aceitunas, queso, manzana, pera, ¡de todo!”.
 - (2) “La verdura de la escuela está mejor que la verdura de mi casa porque tiene más jugo”.
 - (3) “En la escuela hay más niños que en casa... para charlar. Esto es algo bueno”.
 - (4) “Mi madre nunca me ha hecho comer lechuga, entonces no me lo hagas”.

(5) “Y hacen la paella en la olla grande, funda, pero esto no es una paella de verdad. ¡Nosotros queremos como en un restaurante! Tampoco ponen marisco, sólo guisantes y un poco de carne... No es una paella”.

(6) “Un día... ¿qué había?... había una comida muy buena... pero me quedé con hambre. Sabes, como en los restaurantes de lujo que te ponen una cosa muy chica... pues aquí igual. Me pusieron una cosa muy chica y no me han dejado repetir.”

4. “*Look, they have the table set nicely, with plates...they eat something different... We want a table like that, with plates!*”: an 8-years-old girl pointing about the different eating conditions between adults – lunchroom supervisors and teachers – and students (Guidalli, 2012: 11).

RÉSUMÉS

Dans cet article, nous défendons l'emploi du mot « héritage » à propos de la construction et de la transmission de l'identité alimentaire chez l'enfant (Hubert, 1994). Nous montrons que la construction d'un héritage alimentaire par les enfants est différente de celle observée par l'adulte en raison des relations et des pratiques que les premiers développent avec des pairs selon les contextes. Nous proposons le concept de *eater-in-Context* (mangeur-en-contexte) pour rendre compte de la façon dont cet héritage se met en place. Trois dimensions de l'« héritage alimentaire » sont d'abord distinguées : le lieu, les agents et le temps. Nous proposons ensuite de replacer ces dimensions dans le contexte des *school foodscapes* (Mikkelsen 2011 ; Johansson *et al.*, 2009) afin de mieux apprécier les aspects matériels et immatériels de l'héritage alimentaire enfantin. Nous utilisons deux exemples pour discuter des questions théoriques et pratiques qui émergent à partir de cette proposition conceptuelle. Nous discutons enfin de sa pertinence à la lumière des préoccupations croissantes pour les pratiques alimentaires enfantines, à l'intérieur comme en-dehors de l'école.

In this paper, we argue for the use of the word 'heritage' when referring to children's construction and transmission of their identity in relation to food (Hubert, 1994). We show that children's construction of a food heritage is quite different from that of the adult world in terms of the relationships and practices they develop with peers in different contexts concerning food. We offer the concept of “*eater-in-context*” as a mechanism for examining how such process takes place. To do that, we unpack three dimensions of 'food heritage', namely place, agents, and time involved. We propose to view those dimensions within school *foodscapes* (Mikkelsen, 2011; Johansson *et al.*, 2009) to relate the material and immaterial aspects of children's food heritage. We use two examples to discuss the theoretical and practical issues emerging out of such a conceptual proposal. We close by discussing the relevance of this conceptualization to the increasing concern with children's eating practices in and out of schools.

INDEX

Mots-clés : patrimoine alimentaire enfantin, pratiques alimentaires à l'école, « mangeur-en-contexte », foodscapes, construction identitaire, socialisation alimentaire

Keywords : children's food heritage, school eating practices, "eater-in-context", identity formation, food socialization

AUTEURS

JOSÉ A. TORRALBA

University of Hawaii at Manoa, torralba@hawaii.edu

BARBARA ATIE GUIDALLI

ODELA (Observatorio de la Alimentación), Universidad de Barcelona,
bguidalli@gmail.com

L'art de l'artichaut et autres rituels: transmission de pratiques sociales et alimentaires dans les diners familiaux parisiens

The art of the artichoke and other rituals: transmission of food and social practices in Parisian family dinners

Aliyah Morgenstern, Camille Debras, Pauline Beaupoil-Hourdel, Marine Le Mené, Stéphanie Caët et Tami Kremer-Sadlik

Introduction

- 1 Pour l'enfant, en particulier de 4 à 11 ans, le temps du repas en famille est un cadre essentiel à la transmission des pratiques sociales par des mises en mots et des mises en bouche partagées (Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996). Le dîner familial français, en particulier, est le lieu privilégié de l'appropriation des dimensions immatérielles des « patrimoines alimentaires » (Fischler & Masson, 2008) par les enfants. Ces dîners constituent des pratiques collectives structurées dans le temps et dans l'espace, mais aussi sur le plan social (Ochs & Shohet, 2006). Le dîner commensal rassemble en effet parents et enfants dans une unité de temps (l'horaire du dîner), une unité de lieu (autour d'une même table) et une unité d'action depuis l'instauration du « service à la russe » au XIX^{ème} siècle et s'organise en étapes distinctes – entrée, plat, fromage, fruit ou dessert – (Mondada, 2009), auxquelles l'ensemble de la tablée participe de manière synchrone : on attend que tout le monde ait fini pour passer à l'étape suivante.
- 2 Du point de vue des enfants, la transmission des pratiques alimentaires ne se fait certes pas toujours sans heurts : l'alimentation s'associe parfois au jeu pour former l'un des premiers territoires de l'affirmation de soi, où l'enfant peut exprimer ses désirs et exercer ses choix (Brogère & de la Ville, 2011). Quoi qu'il en soit, les pratiques alimentaires

partagées en famille pendant l'enfance marquent les individus en profondeur. Par exemple, dans les souvenirs d'enfance des adolescents rencontrés par Diasio (2014), les liens affectifs avec les parents se réactivent dans des pratiques corporelles précises (sensibles, gustatives, olfactives), ainsi que dans le rapprochement de préférences alimentaires partagées entre parents et enfants.

- 3 Dans la présente étude, nous analysons des extraits tirés de 16 dîners familiaux filmés dans 8 familles de classe moyenne parisienne ayant au moins deux enfants dont l'un est âgé de 7 à 11 ans. Le milieu socio-culturel, plutôt privilégié, favorise la reproduction du « modèle alimentaire français » (Fischler & Masson, 2008). Celui-ci survit relativement bien malgré les pressions subies par les parents en raison dans leur vie professionnelle et leur vie quotidienne. Nous considérons ce dîner familial français comme un lieu de socialisation privilégié en raison de sa structure, de son organisation temporelle et spatiale, de son aspect répétitif et familial et de la coordination entre les pratiques alimentaires et langagières qui le composent (voir aussi : Goffman, 1967).
- 4 Notre étude vise à éclairer les modalités de transmission des représentations, des pratiques et des discours en rapport avec l'alimentation de l'enfant auquel participe son entourage et les modalités par lesquelles l'enfant fait son apprentissage d'un véritable héritage culturel, grâce à sa participation quotidienne à ce que nous avons ici appelé des « rituels ». Si cette notion décrit traditionnellement un acte social stéréotypé à caractère sacré, nous faisons ici usage d'une acception plus large de ce terme. Comme l'a montré la recherche en sciences sociales, nombre de comportements de la vie quotidienne peuvent s'analyser comme des rites profanes (Rivière, 1996) correspondant à un « ensemble de conduites individuelles (maquillage, squash) ou collectives (repas familial, match de football), relativement codifiées, ayant un support corporel (verbal, gestuel, postural), à caractère plus ou moins répétitif, à forte charge symbolique pour leurs acteurs. Ces conduites sont fondées sur une adhésion mentale, éventuellement non conscientisée, à des valeurs relatives à des choix sociaux perçus comme importants (...) » (Rivière, 1997 : 102). Ainsi, les rituels peuvent s'envisager comme des répertoires de gestes et de pratiques constamment appropriés et réinventés par les individus où se construisent l'identité de chacun comme celle du groupe (Séraphin, 2012).
- 5 Première étape et ouverture du repas, c'est l'entrée du dîner familial qui attire notre attention, en tant qu'elle permet l'ajustement des rythmes, la mise en place et la reconnaissance des rituels et des règles propres à une activité commune. Dans notre corpus, l'entrée est l'occasion de pratiques alimentaires variées autour de la consommation de légumes et de fruits : avocat, radis, artichaut, tomates, soupe convoquent chacun des manières spécifiques de manger. La consommation de ces aliments est par ailleurs fortement encouragée par les politiques publiques en raison de leurs effets positifs sur la prévention du surpoids (De Graaf, 2008 ; Rolls *et al.*, 2004). À ce sujet, le modèle « protecteur » français est d'ailleurs cité en exemple¹. L'entrée, caractéristique du repas français, est un moment privilégié de la transmission-appropriation de pratiques alimentaires autour d'aliments de base par des ritualisations et des régulations observables à plusieurs niveaux. Par régulation, nous entendons ici le rappel fait par les parents aux enfants des « règles morales » (au sens défini par Durkheim, 1906²) qui correspondent à la « bonne » manière de manger tel ou tel aliment ou plat.
- 6 Après la présentation du cadre dans lequel se déroule cette étude, puis celle de notre corpus, nous étudierons les phénomènes de ritualisation et de régulation qui affleurent

dans la formulation d'attentes ou d'anticipations de la part des parents comme des enfants. L'entrée du repas est en effet l'occasion de rappeler à l'enfant le rituel de synchronisation et de commensalité. Le rappel des normes et des « bonnes » pratiques par les parents est partie prenante de la mise en place des rituels. Mais la régulation morale porte également sur le cadre des ritualisations, lorsqu'elle vise la répartition égalitaire de la nourriture. Les enfants s'approprient plus ou moins bien ces règles ; ils s'en font parfois les relais auprès des membres de leur fratrie ou bien s'en démarquent et, dans certains cas, les rappellent à leurs parents. Nous analyserons enfin le rôle de la transmission dans la ritualisation de pratiques alimentaires spécialisées. Les parents conduisent l'enfant vers une autonomie progressive en s'adaptant à son développement moteur et cognitif. Si l'apprentissage par répétition-imitation est visible, il est mené de manière implicite.

Cadre de l'étude, corpus et méthode

Le repas familial et ses caractéristiques

- 7 Comme l'a montré Bourdieu (1984[1979]), les connaissances et les expériences culinaires sont souvent présentées comme un « capital culinaire », lequel s'avère particulièrement prégnant pour la France. Durant l'enfance, les pratiques et les croyances sont explicitées par les participants des dîners familiaux au cours desquels on partage à la fois nourriture et représentations : comment la nourriture doit-elle être préparée, présentée, servie, valorisée ? Les habitudes alimentaires sont ainsi constitutives de l'identité des membres d'une même famille. Ils construisent et partagent, parfois après les avoir négociées ensemble au cours de pratiques répétées au quotidien, des classifications et des représentations communes.
- 8 De nombreux chercheurs ont souligné l'importance d'étudier les pratiques familiales quotidiennes et les comportements des enfants. Dès les années soixante, des études ont été consacrées aux conversations durant les dîners (Sacks, 1992 ; Schegloff, 2009) pour identifier les rituels alimentaires et les cadres interactionnels (Keppler, 1994 ; Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996 ; Blum-Kulka, 1997 ; Aronsson & Gottzén, 2011). Il ressort de ces études que le langage en interaction est un outil de socialisation qui permet aux parents de transmettre leurs valeurs et leurs croyances (Aronsson, 2012 ; Duranti, Ochs & Schieffelin, 2012 ; Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996). Durant les dîners, les parents transmettent des normes et des valeurs associées aux pratiques alimentaires. Comme l'expliquent Ochs & Shohet (2006), on ne peut réduire la consommation de nourriture et l'expression des goûts et des préférences à de simples mécanismes physiologiques. Il s'agit de pratiques sociales qui doivent être analysées dans leur contexte ; elles sont ancrées dans l'organisation complexe des actions accomplies durant les repas. Il est donc important d'étudier les pratiques et les interactions durant les dîners familiaux en les considérant comme des lieux d'apprentissages (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi, 2001).

Corpus et méthode

- 9 Pour rendre compte des processus de transmission-appropriation des pratiques alimentaires, nous nous appuyerons sur l'analyse détaillée de séquences d'interactions filmées lors de dîners en famille. Du point de vue de l'anthropologie linguistique (Duranti,

Ochs & Schieffelin, 2012), les pratiques langagières « situées » des participants au cours des repas contribuent pleinement au développement des goûts, des savoirs et des savoir-faire alimentaires des enfants. Les discours tenus sur le repas au cours du repas se dotent d'une dimension réflexive qui permet aux participants, parents et enfants, d'exprimer leurs préférences, leurs plaisirs et leurs rejets, et le cas échéant de transmettre ou de rappeler les règles du repas ainsi que les écarts ou la conformité des comportements de chacun vis-à-vis de celles-ci.

- 10 Notre étude se fonde sur un corpus de huit familles de classe moyenne-supérieure résidant dans Paris *intra muros* recueilli dans l'objectif d'une comparaison avec le corpus américain constitué dans le cadre d'un projet international dirigé par Elinor Ochs (CELF – UCLA ; Ochs & Kremer-Sadlik, 2013³). Les auteurs ont montré dans leurs travaux à quel point les différences de cultures⁴ entre les familles étaient sources d'importantes variations dans les comportements alimentaires et langagiers durant les repas. Nos études préliminaires comparant les familles françaises et américaines montrent que les familles françaises passent en moyenne beaucoup plus de temps à préparer le dîner, à le consommer, à interagir pendant le repas, tout en formulant davantage de commentaires et de jugements de valeur sur les aliments qui sont eux-mêmes plus variés. Nous avons pour critère de sélection des familles le fait qu'elles soient propriétaires de leur logement, que les deux parents travaillent et qu'ils aient au moins deux enfants, dont l'un âgé de 7 à 11 ans ; les autres enfants pouvaient avoir entre 3 et 16 ans, ce qui nous a permis d'analyser une variété d'interactions entre parents, entre enfants, entre adultes et enfants.
- 11 Ces familles, identifiées au sein de nos réseaux socio-professionnels, ont été filmées par deux observatrices⁵ entre 2011 et 2012 à l'occasion de deux dîners, en semaine. Les deux dîners des huit familles ont été enregistrés à deux semaines d'intervalle en moyenne, du début de la préparation du repas au coucher des enfants. Au sein de chaque famille, nous avons également réalisé un entretien des parents – et des enfants lorsque cela était possible – ainsi qu'un tour de la cuisine commenté par l'un des parents. Les entretiens semi-directifs ont été menés de manière similaire dans toutes les familles et ont été filmés. Les questions étaient préparées à l'avance, mais les parents ont pu s'exprimer librement en allant dans le détail de leurs pratiques particulières.
- 12 Lors des enregistrements, l'un des observateurs filmait la préparation du repas dans la cuisine. Nous n'avons pas opté pour une observation muette mais au contraire tenté d'engager la conversation avec le parent qui cuisinait, l'interrogeant sur les habitudes de la famille quant aux lieux fréquentés pour les courses, la répartition des tâches au sein de la famille, les aliments consommés le plus souvent ou encore les goûts de chacun. Le second observateur filmait l'activité du reste des membres de la famille dans les pièces où se trouvaient ces derniers (chambres, salon). Du début à la fin du repas, les observateurs s'isolaient dans une autre pièce en ne laissant qu'une seule caméra sur pied filmer le temps du dîner. Les familles à qui nous avons expliqué l'objectif de l'étude, et qui se sont montrées ravies de participer à une étude comparative entre les dîners français et américains, ont toutes accepté de signer le formulaire de consentement éclairé conçu pour tous les projets portant sur les interactions adultes-enfants au sein de notre équipe, nous permettant d'analyser les données ainsi recueillies à des fins scientifiques. Nous avons été à chaque reprise bienvenues dans leur foyer et l'attitude générale envers nous était très positive.

- 13 La plupart des dîners sont pris alors que toute la famille est présente même s'il est arrivé, dans deux familles (dans un dîner par famille), que le père rentre plus tard, et mange après les enfants, seul ou avec leur mère.
- 14 Les films (un peu plus de 10 heures de corpus) ont ensuite été transcrits et les transcriptions alignées aux enregistrements vidéos, à l'aide du logiciel CLAN⁶ (MacWhinney, 2000).

Tableau 1: Récapitulatif des dîners filmés

	Âge des enfants fille (F) ou garçon (G)	Durée du dîner 1	Durée du dîner 2
Famille 1	ETE (2, G), AZU (3, G), MIL (9, G)	28'	43'
Famille 2	NIC (4, G), FEL (7, F), ARM (9, F)	45'	42'
Famille 3	MAT (9, G), EST (13, F), JON (16, F)	39'	33'
Famille 4	GAB (4, G), LUC (9, G)	41'	37'
Famille 5	JUD (7, F), ELI (10, F)	29'	30'
Famille 6	MEL (3, F), SOL (8, G)	49'	58'
Famille 7	LUC (4, F), ARI (7, F)	41'	33'
Famille 8	JUL (7, G), FAN (10, F)	38'	31'

Pour des raisons d'anonymat, chaque enfant est désigné par un trigramme composé de trois lettres de son prénom.

- 15 La durée moyenne des 16 dîners est de 38 minutes et 30 secondes, ce qui est une durée supérieure à celle des dîners américains qui sont deux à trois fois plus courts – même quand ils sont pris de façon commensale. La structure des dîners en plusieurs temps (entrée, plat, fromage, dessert) est un premier facteur propice à cette durée. La synchronisation de ces temps, souvent orchestrée par les parents et intériorisée par les enfants, est une particularité notable. La durée des dîners est également liée au fait qu'il s'agit d'un cadre propice aux interactions familiales. Dans un même lieu et un même temps, les enfants apprennent à coordonner deux pratiques importantes et inséparables de leur culture : parler et manger.
- 16 Le contenu alimentaire des dîners de ces 8 familles a la particularité de comporter un nombre assez important de fruits et légumes, si on le compare à la quantité de légumes et de fruits mangés dans les familles américaines du corpus du CELF – UCLA. Nous avons trouvé 30% de légumes et 90% de fruits en plus dans les dîners français dans notre étude en cours. Or l'entrée contribue beaucoup à l'apport du repas en légumes puisqu'il s'agit à chaque fois de légumes et de fruits crus (radis, salade, avocat, tomate, carottes râpées, melon...) ou cuits (artichaut, soupes diverses...). C'est en partie pendant l'entrée que s'apprend le plaisir de manger des légumes frais. Si ces entrées se préparent en toute simplicité (elles reposent principalement sur des assemblages réalisés dans l'assiette),

elles sont des moments organisés autour d'une consommation spécialisée et ritualisée, transmise par des pratiques répétées. Nous commencerons par étudier les pratiques de régulation constatées dans nos familles et transmises aux enfants. Nous nous concentrerons tout d'abord sur la manière dont les parents parviennent à gérer à la fois les interactions verbales et le déroulement du repas. Nous analyserons ensuite comment les familles arrivent à synchroniser les différents temps du repas en fonction des plats consommés (entrée, plat, fromage, dessert), comment les quantités et contenus des plats sont régulés, ainsi que le comportement des enfants. Au cours du repas familial la régulation des pratiques alimentaires est fondée sur la répétition d'activités soumises à des règles transmises explicitement et implicitement par les parents.

Pratiques de régulation

La régulation de la parole et de l'action de manger

- 17 Au cours du repas, les parents peuvent avoir à réguler le temps de parole et à éviter les chevauchements des contributions interactionnelles des différents participants, lorsqu'ils estiment que ceux-ci rendent la communication impossible. Dans l'exemple suivant tiré du dîner 1 de la famille 8, la mère devient le chef d'orchestre de la parole familiale, ce qu'elle incarne en faisant des gestes des bras et des mains qui désignent les interlocuteurs.

*MERE⁷ : hé, si vous parlez en même temps. *<les deux bras en l'air écartés>*

*JUL : mais j(e) parlais et elle m'a coupé.

*MERE : oui, c'est vrai ; alors vas-y. *<désigne le garçon avec ses deux index pointés sur lui alignés en parallèle>*

*MERE : pendant qu'elle finit, tu parles et après elle parle. *<elle garde d'abord les deux index sur son fils puis elle les dirige en direction de sa fille en faisant un geste circulaire en disant "elle finit" puis elle reporte son geste de pointage sur sa fille>*

*MERE : oui.

*PERE : oui.

- 18 S'il est déjà assez difficile de gérer les tours de parole durant les interactions multipartites (à plusieurs) en général, la situation est encore plus complexe durant les dîners puisque chaque membre de la famille allie deux activités qui impliquent la bouche et les mains : parler et manger. Dans la famille 8, absorbée par son récit, l'aînée des enfants (FAN) n'arrive pas à finir son entrée tant elle est occupée à dialoguer avec les autres membres de la famille. Or cela empêche la famille de continuer le repas puisque la règle est de passer au plat suivant tous ensemble. Sa mère intervient alors à plusieurs reprises pour orchestrer ces deux activités.

*MERE : bon tu t(e) dépêches, on t'attend là.

*FAN : tu m'as / tu vas m'acheter des Bensimon⁸ grises trente quatre.

*MERE : tu / tu arrêtes de parler et tu...

- 19 Un peu plus tard, sa fille n'ayant pas mangé davantage, sa mère intervient de nouveau :

*MERE : allez, mange la salade ! Dépêche-toi.

- 20 Le retard de leur fille devient si important que son père lui vient en aide pour que le repas se déroule de manière plus synchrone, alors que FAN essaie de raconter le film *Charlie et la chocolaterie* et que sa mère, prise par le récit, en oublie son rôle de chef d'orchestre.

*PERE : allez termine. *<désigne l'assiette de sa fille de l'index>*

*FAN : ben, Willy_Wonka c'est celui qui a la grande chocolate@s factory@s. <fait un geste des mains>
 *PERE : d'accord.
 *MERE : c'est l(e) méchant (...) ou gentil ?
 *FAN : j(e) sais pas.
 *MERE : ni l'un ni l'autre.
 *FAN : il est en même temps pas très sympa.
 *PERE : allez.
 *FAN : en même temps.
 *JUL : xxx⁹.
 *MERE : allez, arrête de parler et mange.
 *MERE : tu nous diras après.

- 21 Les parents coopèrent donc pour que les deux activités qui constituent le dîner familial s'articulent de manière aussi harmonieuse que possible sans que cela n'empêche les enfants de s'exprimer. Les enfants sont guidés par les parents tandis qu'ils apprennent à coordonner l'activité conversationnelle avec la consommation d'aliments. Cette transmission explicite des pratiques commensales les invite à devenir eux-mêmes des praticiens autonomes du dîner familial, qu'ils pourront à leur tour transmettre quand ils deviendront chargés de famille.

Synchronisation entre les participants

- 22 Lorsqu'un repas à plusieurs plats contient une entrée, celle-ci constitue une première étape, celle de l'« entrée » dans le repas. Cette première étape est l'occasion pour les membres de la famille de synchroniser leurs rythmes pour adopter ensemble celui de la commensalité. Dans les familles, le repas semble souvent suivre cette règle tacite du manger ensemble, rythmée par une ronde des plats : les différents plats sont servis tour à tour, on attend que tous les participants du repas aient fini leur plat pour passer au plat suivant, et l'on commence un plat tous ensemble. Lorsqu'elle n'est pas suivie, cette règle fait l'objet de régulations explicites. Au premier dîner de la famille 4, l'entrée est constituée d'un demi avocat par personne servi dans une petite coupelle avec une vinaigrette maison. Dans cette famille de deux garçons, le plus jeune (4 ans) raffole de l'avocat tandis que le grand (9 ans) n'aime pas ça. Le soir du dîner 1 de la famille 4, le père tarde un peu à rentrer, mais la mère souhaite manifestement attendre qu'il arrive pour que le repas commence. En attendant l'arrivée du père, la mère prépare l'avocat pour le plus jeune, en le découpant en cubes dans sa coupelle. Après avoir assaisonné l'avocat de vinaigrette sous la supervision de sa mère, l'enfant s'assoit spontanément à table tandis que son père arrive. La mère se dirige vers le père pour l'accueillir, puis ils reviennent ensemble vers le salon-salle à manger pour se mettre à table. En appelant tout le monde à table, la mère remarque que le jeune enfant est déjà assis et qu'il a commencé son entrée sans attendre les autres :
- *MERE : à table !
 *MERE : ah ben ça y est, GAB il a direct attaqué lui.
- 23 Cette remarque est dite sans réprimande pour l'enfant. Cependant l'interjection « ah ! » indique déjà un certain décalage entre les attentes de la mère et la situation qu'elle découvre.
- 24 Le grand (LUC) tarde en revanche à venir manger, peut-être parce qu'il n'aime pas l'avocat proposé en entrée. La mère et LUC se mettent à table, et tous les trois sont rejoints par le père. La mère et le père discutent avec LUC d'un contrôle qu'il a passé à

l'école. Lorsque le père s'assoit, le petit interrompt la conversation en s'adressant à lui, reprenant les paroles de la mère : « *moi j'ai direct attaqué* ».

- 25 La mère et le père adoptent une attitude positive vis-à-vis de l'énoncé et l'attitude du petit, et semblent l'encourager dans cette initiative. La mère reprend les mots de l'enfant : « *on a direct attaqué* », puis le père surenchérit d'une évaluation positive : « *t(u) as direct attaqué <petit rire> bon ben super* ».
- 26 Le jeune enfant (GAB), ainsi encouragé, termine rapidement sa coupelle d'avocat, et la tend à sa mère en s'exclamant : « *moi <crie> j'ai dé(jà) / j'ai déjà ter(miné) / terminé* ». Par cette exclamation, GAB vise ici un autre renforcement positif de la part des parents, en soulignant explicitement l'adéquation de son comportement à une des normes du repas (d'ailleurs explicitée par la mère à l'étape du plat principal, plus tard dans ce repas) : celle de terminer son assiette.
- 27 Le positionnement de la mère vis-à-vis du jeune enfant (GAB) change alors. Elle lui répond sur le ton du reproche : « *ben oui, mais nous on n'a même pas commencé, nous* ». En disant cela, elle fait un geste des deux mains, paumes vers le haut en désignant son assiette, tout en regardant l'enfant dans les yeux, pour lui montrer que les coupelles des autres participants du repas sont encore quasiment pleines. L'enfant ne répond rien et détourne le regard.
- 28 Dans ce passage, deux règles du repas sont en conflit pour GAB : d'une part l'objectif de finir son assiette, de l'autre la règle de la commensalité et de la synchronisation des participants. Les parents encouragent l'enfant qui manifeste son enthousiasme à manger et semble ainsi tout disposé à finir son plat : cet aspect « quantitatif » constitue l'un des aspects du « bien manger ». En revanche, la petite réprimande de la mère transmet à l'enfant l'idée que les objectifs individuels (bien manger, finir son assiette), ne doivent pas être réalisés aux dépens de l'objectif collectif de commensalité. « Bien » manger, c'est aussi savoir attendre les autres pour manger ensemble.

Régulation du contenu de l'assiette

- 29 Dans le dîner 1 de la famille 4, le comportement de chaque enfant illustre des dérogations opposées à la règle implicite de commensalité et de synchronisation qui structure le repas. Après avoir constaté que le petit a déjà commencé à manger son entrée, la mère fait de son mieux pour rétablir la synchronisation collective de ce début de repas : elle insiste pour que le grand, en train de jouer dans le salon, vienne s'asseoir à table.
- *MERE : à table !
 *MERE : ah ben ça y est, GAB il a direct attaqué lui.
 *MERE : allez LUC s'il-te-plaît. <sur un ton un peu excédé>
 *LUC : xxx.
 *MERE : viens t'asseoir !
- 30 L'allongement des voyelles et le ton un peu excédé de la mère, indiquent une réprimande de sa part : venir à table en même temps que les autres est une norme parentale que l'enfant est tenu de respecter
- 31 Une fois que LUC est venu s'asseoir à table, le ton de la mère se fait plus compréhensif : elle ne se place plus en représentante des normes à respecter (commensalité), mais adopte une attitude encourageante vis-à-vis du grand. Elle sait qu'il n'aime pas l'avocat et exprime son empathie par un affectueux « *allez bonhomme* ». Cependant, elle lui rappelle aussi une autre règle du repas : lorsque l'on n'aime pas le plat collectif, pas question de ne

pas même y toucher, il faut au moins goûter. La mère a déjà réglé et préparé à l'avance les conditions d'une éventuelle négociation de cette règle qu'elle énonce avant même que l'enfant ne verbalise de protestation :

*MERE : allez bonhomme. <s'adresse à LUC>

<LUC se relève face à la caméra de l'observateur et rejoint la table>

*MERE : un petit peu.

<LUC étant dos à la caméra, on ne voit pas s'il fait une grimace à MERE signifiant qu'il ne veut pas manger ; on n'entend pas non plus s'il dit quelque chose>

*MERE : la moitié.

<LUC s'assied à table en face de MERE>

*MERE : allez ! <fait un mouvement de la tête>

*MERE : puis tu prendras des tomates.

- 32 L'organisation de cette négociation anticipée par la mère est structurée en étapes précises : il devra d'abord manger au moins « la moitié » de son entrée pour pouvoir ensuite se servir d'une autre entrée qu'il préfère, des tomates cerises (« *puis tu prendras des tomates* »). Malgré l'empathie de la mère et sa stratégie euphémistique (« *un petit peu* »), l'assertion (« *tu prendras* ») montre que les termes de ce contrat réglé par anticipation ne sont pas négociables. Si le contenu de l'assiette est régulé par les parents, les quantités peuvent également faire l'objet d'une répartition explicite.

Régulation des quantités

- 33 Dans la famille 2, composée de cinq membres, la consommation de radis est prétexte à plusieurs activités. D'une part, manger des radis sous-entend un partage plus ou moins équitable entre les différents convives. Dans le premier dîner, la mère propose un nombre de radis suffisant pour que les membres de la famille n'aient pas à se demander combien ils doivent en manger pour en laisser aux autres. En revanche, dans le second dîner, la famille est contrainte de se partager une petite botte de radis roses et la notion de partage est d'une importance telle que les enfants décident de compter le nombre de radis afin de les distribuer équitablement entre tous. Si cette activité donne une dimension ludique aux radis, ces petits légumes deviennent également un moyen pour la mère de faire réviser les tables de multiplications aux deux aînées. Ce partage strict des radis souligne également une envie des enfants à les consommer qui se manifeste par le refus d'en laisser plus à l'un d'entre eux.
- 34 Si le partage des radis est l'occasion d'un rappel de savoirs appris à l'école et lors des devoirs, il n'en demeure pas moins que cette entrée joue un rôle dans l'apprentissage des bonnes manières et des bonnes pratiques à table. En effet, dans les deux dîners les thèmes de discours et les sujets abordés sont similaires. Les parents sont un modèle pour l'enfant, car ils lui enseignent comment déguster les légumes. Il s'agit, dans cette famille, de manger le radis avec un petit peu de beurre. Au cours de ces repas, les enfants apprennent la notion de quantité. Le plus jeune de la famille, NIC, réclame plus souvent du beurre à son père que des radis. Le père puis la mère lui rappellent qu'il ne faut pas manger trop de beurre avec le radis. Le fait d'avoir des enfants d'âges différents dans la famille souligne que ce processus d'apprentissage se fait sur le long terme. NIC a sans doute compris qu'il faut manger plus de radis que de beurre, mais il n'a pas encore la maturité ou la volonté nécessaire pour abandonner la grosse quantité qu'il aime consommer avec ses radis et qui contente sa gourmandise. Il en est autrement pour ses sœurs, plus âgées que lui. FEL, la cadette, a compris ce principe et suit la bonne règle car

elle a appris à s'y plier, mais son attitude diffère tout de même de celle de sa sœur aînée, ARM. En effet, ARM n'a pas seulement intégré les règles, elle s'en fait la garante en expliquant à son frère qu'il ne satisfait pas les codes de consommation de ce légume.

*NIC : pa(pa) tu peux me mettre du beurre ?

*PERE : s'il ..?

*NIC: s'il-te-plaît .

[...]

*NIC : papa j(e) pourrais avoir un / encore un p(e)tit peu plus de beurre ?

*PERE : encore un / bah t'en as dans ton assiette.

*MERE : prends des radis, surtout NIC.

[...]

*NIC : mais tu m'as pas donné plus de beurre papa.

<ARM se redresse, tend le cou et regarde l'assiette de son frère>

*ARM : mais NIC tu manges plein de radis et un / plein de beurre et un tout p(e)tit morceau de radis ! <fait un geste de la main en direction de NIC>

*ARM : alors ça sert pas tellement à quelque chose. Tu manges du beurre aux radis.

*FEL : on dirait que tu manges du radis au beurre.

*ARM : non, du beurre aux radis.

- 35 Le geste manuel produit par ARM consiste à faire se toucher le pouce et l'index de la même main de manière à former un cercle. De Jorio (2000 : 321-322) a décrit ce geste et a souligné que certains usages de cette forme gestuelle sont liés à l'expression de l'exactitude, de la perfection et de la correction. Dans cette interaction, la posture de ARM, son geste manuel ainsi que son énoncé verbal introduit par l'adverbe « *mais* », soulignent un positionnement intersubjectif qui indique un décalage entre le comportement de NIC et les normes que suit ARM pour la dégustation des radis. Le même sujet est abordé dans le second dîner lorsqu'au tout début du repas la mère rappelle à son fils de ne pas manger trop de beurre :

*MERE : ah non / non, eh, prends pas autant de beurre dis donc ! Là tu prends plus de beurre que de radis NIC!

- 36 Dans la plupart des dîners familiaux de notre corpus, le partage des aliments se fait de manière implicite. Généralement, l'un des deux parents sert les autres convives et estime quelle quantité donner à chaque convive selon son âge et ses goûts. La famille 7 se compose de quatre personnes : le père et la mère, LUC âgée de 4 ans et ARI âgée de 7 ans. Lors du second dîner, la mère s'aperçoit qu'elle a fait assez peu d'omelette pour quatre personnes, bien qu'il s'agisse de l'entrée du repas, et décide d'expliquer le partage qu'elle va opérer en conséquence.

*MERE : l'omelette est presque prête.

*LUC : miam !

*LUC : j'adore l'omelette .

[...]

*MERE : alors vous en avez moins que les adultes hein parce que y a six œufs dans l'omelette .

*MERE : y en a un pour chaque enfant. <sert de l'omelette à LUC puis à ARI>

<PERE regarde LUC et désigne MERE de l'index pour inciter LUC à lui dire merci>

*LUC : merci maman !

*MERE : et deux pour les adultes. <sert PERE>

*MERE : tu peux prendre d'ailleurs la cuillère ça m'arrangerait en fait. <s'adresse à PERE>

*LUC : xxx.

*PERE : xxx.

<MERE se sert>

*MERE : alors, exceptionnellement, vous pouvez commencer parce que c'est drôlement meilleur quand on mange bien chaud.

- 37 Dans cette séquence, la mère explique à ses deux filles, LUC et ARI, qu'elles auront moins d'omelette que les adultes car elles sont des enfants. La mère insiste sur le fait qu'un enfant mange moins qu'un adulte et que par conséquent le partage du plat ne sera pas équitable. Il est intéressant de souligner que les deux enfants restent silencieuses et ne commentent pas ce choix. LUC a pourtant très envie de manger de l'omelette et elle le fait savoir à sa mère en disant « *j'adore l'omelette* ».
- 38 Dans cette famille, le partage des quantités est exprimé explicitement et suit une logique qui s'appuie sur le statut des convives, à savoir s'ils sont des adultes ou des enfants. La mère n'opte pas pour un partage en fonction des goûts de chacun et ne donne pas davantage d'omelette à LUC qu'à ARI bien qu'elle semble vouloir en manger.
- 39 Nos analyses des familles 2 et 7 concernant la notion de partage démontrent que lorsque la denrée alimentaire est présente en petite quantité, les membres de la famille s'entendent sur une logique de partage. Dans la famille 2, chaque convive mange le même nombre de radis quel que soit son âge ou sa position dans la famille. Dans la famille 7, au contraire les quantités d'omelette moins quantifiables que les radis, sont partagées selon le rôle de chacun au sein de la famille. La mère légitime son partage en s'appuyant sur le nombre d'œufs qu'elle a utilisés pour cuisiner. Le partage est généralement implicite jusqu'à ce que les aliments viennent à manquer. À partir de ce moment, les convives reviennent à des formes quantifiables des aliments pour partager le plat selon une logique choisie.
- 40 Les règles de répartition des aliments sont encore plus strictes quand l'aliment est particulièrement désirable et que sa consommation est restreinte pour des raisons de santé ou tout simplement parce qu'il y en a peu. Le père de la famille 5 a préparé un velouté de poireaux. Comme dans d'autres familles, des ingrédients sont proposés pour agrémenter la soupe : du gruyère et des croûtons. L'ajout de ces ingrédients donne à la soupe, traditionnellement mal-aimée des enfants, un aspect ludique et personnalisé qui facilite sa consommation. Les parents tendent cependant à contrôler la consommation de ces petits « à-côtés », en particulier des croûtons, comme c'est le cas dans la famille 6 :
- <MEL se sert de croûtons>
 *PERE : pas trop !<approche la chaise de MEL>
 *MEL : xx.
 *PERE : pas trop ma popote hein.
 *PERE : faut en laisser pour SOL.
- 41 Dans cet extrait, le père de la famille 6 régule verbalement la quantité de croûtons dont se sert MEL. La notion de partage avec son grand frère intervient comme l'argument clé de cette régulation.
- 42 Dans la famille 5, l'aînée des deux filles ELI s'empare de ce rôle en émettant un commentaire sur la quantité de croûtons dont s'est servi le père.
- *ELI : j(e) peux avoir un p(e)tit peu de gruyère s'il-te-plaît.
 <PERE met du gruyère dans sa soupe>
 *ELI : ah, mais dis moi, toi, t(u) en as mis trois tonnes des croûtons.
 *PERE : ben <souffle> y a plus ; faudra en racheter des croûtons.
 *ELI : y en a presque plus.
- 43 L'introduction du commentaire avec l'expression figée impérative « *dis-moi* » met en évidence la prise en charge de ce rôle à caractère autoritaire. Contrairement au père de la

famille 6, cependant, le contrôle n'est pas orienté en faveur d'une autre personne. L'usage de l'interjection et du marqueur discursif d'opposition « *ah mais* » couplé à la reduplication du pronom clitique sujet avec le pronom fort de 2^{ème} personne « *toi tu* » souligne une opposition avec ce qui apparaît comme une tentative de contrôle de ses propres actes et l'intériorisation d'une régulation parentale qui ne lui semble pas avoir été respectée par le père (elle-même n'a d'abord pris que quelques croûtons puis, succombant à la tentation, en a repris trois).

Régulation des manières de table

- 44 Le repas est également l'occasion pour les parents de transmettre aux enfants un ensemble de règles ayant trait aux manières de table. Dans le dîner 1 de la famille 4, l'aîné des deux garçons (9 et 4 ans) a respecté le contrat imposé par sa mère au moment de l'entrée : s'il n'aime pas l'avocat, il doit en manger au moins une partie, en échange de quoi il pourra manger des tomates cerises. Une fois l'avocat terminé, le grand commence à manger ses tomates tout en se mettant à jouer avec. Il en met une dans chaque joue, et les écrase avec les poings pour les faire exploser dans sa bouche. Le père et la mère n'adoptent pas la même attitude vis-à-vis de ce jeu de l'enfant : le père ne l'a jamais vu faire, et cela le fait d'abord rire. La mère, au contraire, a déjà assisté à ce jeu, et raconte au père que le grand s'était mis de la tomate partout sur la jambe. Le père est partagé entre un rire complice avec le fils et son rôle de représentant et de passeur des bonnes manières de table : parmi ces règles, les parents ont aussi pour objectif d'apprendre aux enfants qu'il ne faut pas jouer avec la nourriture. Le père utilise diverses stratégies pour indiquer au grand que son attitude n'entre pas dans les normes attendues. Il compare d'abord le comportement du garçon à celui d'un animal :

*PERE : arrête ! Tu vas en mettre plein ta bouche. <*s'adresse à LUC*>

<*LUC est en train de faire éclater des tomates cerise dans sa bouche*>

*PERE : t(u) es pas un hamster !

- 45 La comparaison animalière présente le jeu comme une pratique peu civilisée et renforce l'injonction « *arrête* » qui marque la limite des comportements recevables. Le père qualifie la pratique de l'enfant de jeu, faisant ainsi allusion à la règle implicite selon laquelle on ne doit pas jouer avec la nourriture : « *ça, c'est un nouveau jeu ça encore* <*sourit*> ».

- 46 Mais l'enfant n'arrête pas tout de suite, voyant que son jeu amuse son père qui continue de rire :

*PERE : ta blague est drôle ; une fois après c'est fini.

*PERE : ça s(e) mange pas comme ça <*rit*>

- 47 Tout en ne pouvant s'empêcher de rire, le père condamne le jeu du garçon en faisant appel à l'usage : il s'agit d'une « *blague* » et ce comportement n'est pas conforme aux règles du repas : on ne « *mange pas comme ça* ». La mère, qui a fait jusqu'ici mine d'ignorer le garçon, intervient de manière véhémement lorsqu'une tomate gicle de la bouche du fils : « *ah, c'est dégoûtant LUC* ». Elle reprend ainsi la même évaluation négative que celle formulée par le père un peu plus haut : « *ça, c'est dégoûtant arrête* ». Le père et la mère unissent alors leurs voix pour imposer la norme à l'enfant et lui faire cesser son jeu, mais ils adoptent des stratégies très différentes :

*MERE: ah, c'est dégoûtant LUC.

*PERE: bon, c'est la dernière fois qu(e) j(e) te l(e) dis. <*regarde LUC*>

*PERE: t(u) arrêtes d'accord !

*MERE: ça, c'est vraiment dégoûtant.

- 48 Le père associe diverses stratégies : l'évaluation négative (« *c'est dégoûtant* »), l'injonction (« *arrête* ») et la menace (« *bon, c'est la dernière fois qu(e) j(e) te l(e) dis* »). La mère, en revanche, n'utilise ni injonction, ni menace, mais s'appuie uniquement sur le renforcement de l'évaluation négative (« *vraiment dégoûtant* »). L'enfant s'arrête alors de jouer avec la nourriture.
- 49 Dans la famille 8, les manières de table deviennent également un enjeu quand le cadet se met à s'amuser avec les feuilles de salade qui sont dans son assiette. Son père s'énerve :
- *PERE : bon JUL.
 *MERE : JUL tu t(e) calmes sinon tu vas aller te calmer dans ta chambre tout seul.
 *JUL : ben j(e) pourrais les voir au moins.
 *MERE : alors tu arrêtes. <fait un geste de la main>
 *MERE : tu arrêtes. <fait un geste de la main>
- 50 Mais loin d'arrêter, l'enfant reprend de plus belle et franchit les limites de la bienséance définie par les parents : on peut exprimer de la curiosité envers les aliments, les explorer, aller jusqu'à un comportement ludique mais cela ne doit pas gêner le bon déroulement du repas et son harmonie. Son comportement lui vaut donc une punition.
- *JUL : <bruits>
 *MERE : non JUL tu vas là-bas au coin. <désigne le coin de l'index bras tendu>
 *JUL : <bruits> <part en mangeant sa pomme>
 *PERE : FAN tu t(e) calmes aussi ou i(l) va t'arriver la même chose .
 *FAN : oui non je sais.
- 51 Les trois autres membres de la famille continuent leur dîner et leurs interactions sans plus lui prêter leur attention. Au bout de cinq minutes, l'enfant calmé est rappelé à table et le dîner à quatre reprend son cours sans aucune autre rupture. Lors du deuxième dîner filmé dans cette famille, l'enfant ne reproduira pas ce genre de comportement. Si les parents laissent une certaine souplesse aux enfants et acceptent que le dîner puisse être un moment ludique, il n'est pas pour eux acceptable d'aller au-delà de certaines limites qui sont transmises par leurs paroles et par leurs actes.

Pratiques alimentaires spécialisées et apprentissage

Apprentissage du goût

- 52 Durant les dîners familiaux, les enfants ne cessent d'accroître leurs connaissances alimentaires. Ils apprennent non seulement à reconnaître les aliments, mais aussi à les catégoriser en fonction des goûts de chaque membre de la famille et de leurs propres perceptions sensorielles. Ils développent également des pratiques spécifiques en fonction des aliments consommés.
- 53 Manger des légumes, c'est bon « pour la santé », mais c'est aussi « bon au goût » à en croire les parents. D'ailleurs, les parents ont souvent recours à un vocabulaire appréciatif pour qualifier les légumes lorsque leurs enfants rechignent à manger. Le chou, les navets ou encore les artichauts ne paraissent pas toujours très appétissants aux yeux des enfants, mais ce n'est pas le cas de tous les légumes. Prenons l'exemple des radis. Le radis rose et blanc éveille par sa couleur une certaine envie chez les enfants qui semblent voir dans sa dégustation davantage un jeu ludique qui incite au partage qu'un moment conflictuel avec les parents. Le radis, petite racine charnue, ressemble plus à une gourmandise craquante qu'à un légume et ce, notamment parce qu'il se mange avec les

doigts. En mangeant des radis, l'enfant retrouve la même dimension ludique que lorsqu'il mange des cacahuètes ou des chips, en se passant de couverts. Cette dimension est, dans la famille 2, redoublée par un jeu qui consiste en un partage strict pour éviter que certains convives ne mangent davantage que d'autres. Ce partage a suscité le comptage et la répartition des radis, une activité collective et ludique à laquelle tous les membres de la famille se sont livrés.

- 54 Un autre thème abordé dans les deux dîners de cette famille est de déterminer si l'on mange les queues de radis ou non. Dans la famille 2, les pratiques sont individuelles. La mère et le père les mangent alors que les deux filles, ARM et FEL, les laissent sur le bord de leur assiette pour les mettre ensuite dans une poubelle de table. NIC, le plus jeune, se range du côté de son père en mangeant les queues, mais il semblerait que cette décision ait été prise autant par goût que par la volonté de se différencier de ses sœurs. Lors du premier dîner, le garçon s'adresse à son père et lui demande ses « trucs verts ». Le père répond qu'il mange aussi les queues, en expliquant que la partie verte s'appelle « les fanes ». L'enfant occupe le centre de l'attention quand ses sœurs se demandent s'ils mangent les fanes de radis. Lors du second dîner, il prend le rôle de celui qui explique à sa grande sœur, FEL, de quelle manière elle doit manger ses radis :

*FEL : < bruit d'effort >, < se penche vers l'assiette de NIC >

*NIC : FEL j(e) te dis que ça, ça se mange hein avec les radis. < pointe les queues de radis sur le rebord de l'assiette de FEL >

*NIC : moi, je le mange pas... toi tu le manges ?

*FEL : ouais, j(e) le mange.

- 55 Le dîner est un lieu de convivialité et dans les deux repas pris comme exemple, la consommation de radis permet de véhiculer des notions de partage, d'inculquer les bonnes manières aux enfants et aussi la manière dont certains aliments se dégustent. Au cours de ces deux entrées, les enfants sont sensibilisés à la notion de quantité qui vise à assurer un bon équilibre des saveurs.
- 56 Toutefois, cet enseignement des règles à suivre concernant la consommation du radis laisse aussi place à l'expression personnelle de chaque participant et dans une certaine mesure à une individualisation des pratiques. NIC exprime haut et fort ses envies et ses choix et bien qu'étant plus jeune que FEL, il lui fait remarquer qu'elle ne mange pas tout le radis alors que tout est comestible. Ce faisant, il prend le rôle d'un « grand » qui sait que les queues et les fanes de radis se mangent car son père le lui a dit. Ce rôle est d'autant plus fort que lorsque le garçon s'adresse avec autorité à sa sœur, le père est absent. Parallèlement, on observe quasiment la même attitude de la part de l'aînée, ARM. Elle prend le rôle de la grande sœur qui fait des reproches à son petit frère sur ses manières de manger et, ce faisant, elle montre aux parents qu'elle a bien compris les codes de la consommation du radis, ainsi que les bonnes manières à table en général.

Pratiques spécialisées en fonction de l'âge de l'enfant

- 57 Du point de vue de l'enfant, manger certains plats requiert des connaissances et un savoir-faire spécialisés. Dans la famille 4, dont nous avons examiné la consommation d'avocat en entrée, la mère a proposé à l'enfant de lui préparer son avocat en le découpant en petits bouts pour qu'il soit plus facile à manger. L'enfant, qui ne sait pas encore préparer son avocat tout seul, accepte volontiers :

*MERE : on / on / j(e) te l(e) prépare le / l'avocat j'enlève la peau ou pas ? < pointe l'avocat >

<GAB se lève pour regarder ce que MERE lui montre>

*GAB : oh <soupire> oui.

58 Il demande ensuite, spontanément quand va venir le moment d'assaisonner l'avocat avec de la vinaigrette :

< GAB, debout, s'appuie sur ses deux coudes posés sur la table>

*GAB: est-ce qu'on va mettre d(e) la sauce ? <montre la sauce>

59 Le jeune enfant de 4 ans anticipe l'assemblage qui précède cette entrée : à 4 ans, le fait d'accommoder un avocat avec de la vinaigrette fait déjà partie de son répertoire alimentaire. La mère le guide dans une pratique d'autonomisation en préparant cet avocat avec lui en lui laissant verser la sauce. L'enfant attend cependant le feu vert de la mère :

*GAB : xxx je mets d(e) la sauce.

*MERE : attends une seconde je le coupe.

*LUC : xxx.

*GAB : d'accord <tient la cuillère de sauce, prêt à la verser sur l'avocat>

*GAB : je mets la sauce après ?

*MERE : oui après.

60 Dans le second dîner que nous avons filmé dans cette famille, la mère mange seule avec ses deux fils (9 et 4 ans) car le père rentre plus tard. Ce soir-là, l'entrée proposée exige des savoir-faire particuliers : il s'agit d'artichauts à la vinaigrette. Manger un artichaut est une affaire longue et plutôt complexe : la consommation de ce plat dure à elle seule presque 14 minutes, soit plus d'un tiers de la durée du repas. Cette entrée est elle-même structurée en différentes étapes qui demandent tout un savoir-faire : d'abord, les participants épluchent leur artichaut feuille par feuille en trempant les feuilles dans une vinaigrette maison dont on verse quelques cuillères dans son assiette. La partie des feuilles qui n'est pas mangée est jetée dans un grand bol commun, placé au centre de la table. Une fois l'artichaut complètement épluché, il reste à en préparer le cœur pour le manger : il faut ôter la partie barbue pour ne garder que la partie tendre. Au cours de ce processus, la mère mange son propre artichaut en même temps que les enfants et propose à chacun de l'assister selon son âge. Le grand fils épluche son artichaut tout seul : à 9 ans, il est assez autonome, et maîtrise l'art de manger cette entrée. Il a aussi développé certaines attentes : il demande à sa mère de faire réchauffer son artichaut qui est trop froid à son goût. Il a donc acquis certaines habitudes alimentaires transmises par les adultes : un artichaut, ça peut se manger tiède comme l'indique l'extrait suivant.

61 *LUC : ah, c'est pas chaud. <commence à manger de l'artichaut>

62 *MERE : tu veux que je remette un peu ?

63 *MERE : ou ça va ?

64 *LUC : xxx

65 *LUC : ouais, un petit peu.

66 *MERE : oh, c'est tiède t(u) exagères. <goûte son artichaut>

67 *MERE : attends. <se lève>

68 *LUC : peut-être le tien mais moi il est froid.

69 *MERE : d'accord.

70 La mère rappelle également à LUC qu'il est assez grand pour se servir tout seul en vinaigrette : « tiens. LUC tu te sers », lui dit-elle en lui tendant le bol de vinaigrette. Si elle

encourage l'autonomie du grand, la mère ajuste également son aide aux besoins spécifiques du plus jeune. Elle sert le petit de 4 ans en vinaigrette en décrivant son action de manière à l'inclure dans le protocole par un « on » collectif : « *on va mettre la sauce* ». Ce faisant, la mère rappelle explicitement au jeune enfant les étapes nécessaires pour manger un artichaut, le plaçant ainsi sur la voie de l'autonomisation. Une fois la vinaigrette servie, la mère prépare la première étape de la consommation de l'artichaut pour le petit, en décrochant déjà les feuilles pour les disposer dans l'assiette, prêtes à être saisies, trempées et mangées. Tout en disposant les feuilles détachées dans l'assiette, la mère s'enquiert auprès de lui : « *j(e) te les mets comme ça ?* ». En lui laissant le choix d'exprimer ses préférences, la mère se place en position d'assistante : elle est là pour aider, mais l'enfant reste en situation de choisir : il est donc agent. Un peu plus tard, la mère continue d'offrir la possibilité à l'enfant d'exprimer ses préférences en lui proposant de lui rajouter de la vinaigrette dans l'assiette : « *j(e) t'en remets un petit peu ?* ». Lorsque le grand a fini de manger les grandes feuilles de l'artichaut, il explique à sa mère qu'il ne veut pas manger les petites feuilles qui restent, mais qu'il souhaite en revanche manger le cœur. Ce faisant, il est en fait en train de réclamer de l'aide à la mère pour préparer le cœur de son artichaut et passer à l'étape suivante de l'entrée, ce qu'elle comprend très bien :

*MERE : tu l(e) jettes pas, hein, tu l(e) mets dans l'assiette de papa, i(l) va l(e) manger.

*MERE : tiens.

*LUC : mais j(e) veux l(e) cœur.

*MERE : oui, j'ai compris.

- 71 Une fois encore, la mère ajuste son rôle pour s'adapter au niveau d'autonomisation de chaque enfant. Elle décide ainsi de préparer le cœur d'artichaut du grand, tout en décrivant ses gestes pour lui expliquer comment procéder :

*MERE : ben regarde LUC.

*MERE : tu enlèves, mais tu jettes pas les feuilles tu les mets dans l'assiette de xxx papa ; c'est ça que j(e) voulais dire. <épluche l'artichaut de LUC>

*LUC : ah.

*MERE : on va pas l(e) jeter, ça c'est bon.

- 72 Étape par étape, elle explique au grand ce qu'il faut jeter, ce qui est mangeable et qui peut, en l'occurrence, se garder pour être mangé par le père lorsque celui-ci rentrera. Une fois le cœur préparé, la mère le sert dans l'assiette du grand. Le petit gémit et dit que pour sa part il ne veut pas manger son cœur d'artichaut. La mère, surprise, proteste en lui rappelant que d'habitude il adore ça :

*GAB : veux pas. <gémit>

*MERE : mais... c'est nouveau ! D'habitude, tu manges toujours le cœur de l'artichaut.

- 73 Au fil de cette entrée assez difficile à manger, la mère ajuste ses pratiques d'étayage¹⁰ à chaque enfant en vue de guider chacun vers son autonomie. Chaque enfant réalise les étapes qu'il est capable de réaliser pour son âge et la mère aide selon les besoins de chacun, mais en les amenant progressivement à devenir eux-mêmes les agents de ces pratiques spécialisées.

Conclusion

- 74 Ce parcours de quelques extraits choisis de dîners familiaux parisiens permet de faire ressortir et d'analyser, de la manière la plus vivante possible, la succession des petits rituels établis à partir de l'entrée qui marque le premier temps du repas. À travers des pratiques répétées, souvent explicitées, voire analysées par les véritables « experts » en normes et en pratiques alimentaires que sont les parents, les enfants, qui perdent progressivement leur statut d'apprentis, intériorisent des règles, des représentations et des comportements précis. Ils apprennent à coordonner harmonieusement l'activité conversationnelle et la consommation des mets. Le contenu de l'assiette est lui-même régulé, ainsi que les quantités attribuées à chacun : qu'il s'agisse de la quantité minimale (un peu d'avocat pour avoir droit à des tomates) ou maximale (un certain nombre de radis à partager).
- 75 Temps d'ajustement pendant lequel les commensaux s'accordent pour trouver le bon rythme, l'entrée est « une entrée dans le repas » et dans une activité collective quotidienne qui permet aux parents comme aux enfants de rappeler, de confirmer et de construire ensemble des rituels et des normes partagées. L'entrée permet également aux enfants de s'appropriier des goûts et des pratiques spécifiques dans le plaisir de la consommation et de la commensalité (Schaal & Soussignan, 2008). Au fil des repas, les enfants deviennent des praticiens spécialisés du dîner familial et en particulier de son entrée, qu'ils pourront à leur tour transmettre avec ses formes et son contenu en introduisant des transformations dues à la multiplicité de leurs expériences et à la confrontation à d'autres familles, d'autres situations, d'autres lieux de commensalité (Blum-Kulka, 1997).
- 76 Au cours des entrées, les enfants apprennent en faisant : leur répertoire des manières de manger ainsi que celui des manières de table s'élargit et se diversifie d'un repas à l'autre. À mesure qu'ils découvrent les plats qui leur sont proposés, ils découvrent les règles et les normes qui régissent la manière de les manger, et peuvent choisir de s'y conformer ou au contraire de les contester. En se positionnant vis-à-vis de ces règles, les enfants indiquent qu'ils se les approprient, même si cette appropriation prend la forme d'une transgression fondée dans l'affirmation de soi. Refuser la règle et la transgresser jusqu'à ce que tombe la sanction (être exclu du repas en étant mis au coin...) est aussi une manière de montrer que l'on connaît et que l'on maîtrise les normes et les bonnes manières du repas.
- 77 Dans des contextes moins conflictuels, les pratiques de régulation ne sont pas pour autant univoques : le rappel des règles qui régissent la bonne manière de manger un aliment se fait de manière verticale, de parent à enfant, mais également d'enfant à parent, ainsi que de manière horizontale, d'enfant à enfant. Les enfants sont ainsi les relais explicites des règles du repas, faisant preuve d'une attitude réflexive et d'une forme d'autonomie dans l'appropriation des règles collectives lorsqu'ils les rappellent à leurs frères et sœurs.
- 78 Les extraits étudiés ont permis d'observer la diversité des processus d'appropriation des règles du repas et des manières de manger par les enfants dans le micro-contexte de séquences interactionnelles tirées de dîners familiaux. On peut faire l'hypothèse que c'est l'inscription de ces pratiques dans le temps long de l'enfance qui renforce leur appropriation par les enfants. C'est également de la répétition de ces pratiques et règles similaires dans des contextes similaires que peut émerger leur dimension rituelle (Goffman, 1967). En ce sens, les patrimoines alimentaires, en particulier immatériels

(manières de tables, manières de manger), seraient des formes de ritualisation interactionnelle qui se propagent à grande échelle. Les patrimoines alimentaires immatériels ne seraient pas des objets fixes et statiques qui caractériseraient une communauté précise dans une aire géographique donnée, mais plutôt des processus dynamiques, inscrits dans la temporalité de l'interaction multipartite, qui ne cesseraient de se transmettre et de se perpétuer, de parent à enfant, d'enfant à parent, d'enfant à enfant, de groupe en groupe, de famille en famille.

BIBLIOGRAPHIE

- ARONSSON K. 2012. « Socialization through verbal play », in A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (ed.), *The Handbook of language socialization* : 464-483. Malden : Wiley-Blackwells.
- ARONSSON K. & GOTZÉN L. 2011. « Generational positions at family dinner : Food morality and social order », *Language in Society* 40 : 1-22.
- BLUM-KULKA S. 1997. *Dinner talk : Cultural patterns of sociability and socialization*. Malden : Lawrence Erlbaum.
- BOURDIEU P. [1979]1984. *La distinction : Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit.
- BROUGERE G. & de La VILLE V. 2011. « On ne joue pas avec la nourriture : Enfance, divertissement, jeu et alimentation: entre risques et plaisirs », *Les Cahiers de l'OCHA* 16.
- BRUNER J. 1983. *Child's talk : Learning to use language*. Ney York : Norton.
- DE GRAAF C. 2008. « The development of sensory preferences in children in relation to food intake and obesity », *Enfance* 60(3) : 281-288.
- DE JORIO A. 2000. *Gesture in Naples and Gesture in Classical Antiquity*. A translation of *La mimica degli antichi investigate nel gestire napoletano (1832)*. Bloomington : Indiana University Press.
- DIASIO N. 2014. « Alimentation, corps et transmission familiale à l'adolescence », *Recherches familiales* 1(11) : 31-41.
- DURANTI A., OCHS E. & SCHIEFFELIN B. (ed.) 2012. *The handbook of language socialization*. Malden : Wiley- Blackwells.
- DURKHEIM É. 1906. « Détermination du fait moral », *Bulletin de la société française de philosophie* 6 : 169-212.
- FEATHERSTONE M. 1982. « The body in consumer culture. *Theory, culture and society* », 1(2) : 18-33.
- FISCHLER C. & MASSON E. 2008. *Manger. Français, Européens et Américains face à l'alimentation*. Paris : Odile Jacob.
- GOFFMAN E. 1967. *Interaction Ritual : Essays on Face-to-face Behavior*. New York : Anchor Books.
- GOJARD S. 2006. « Changement de normes, changement de pratiques ? », *Journal des anthropologues* 106-107 : 269-285.
- KEPLER A. 1994. *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt : Suhrkamp.

- MACWHINNEY B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk, 3rd Edition. Vol. 2: The Database*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- MONDADA L. 2009. « The methodical organization of talking and eating: Assessments in dinner conversations », *Food Quality and Preference* doi:10.1016/j.foodqual.2009.03.006.
- OCHS E. & KREMER-SADLIK T. (ed.) 2013. *Fast forward family: home, work and relationships in middle class America*. Berkeley : University of California Press.
- OCHS E. & SHOHET M. 2006. « The cultural structuring of mealtime socialization », in R. Larson, A. Wiley & K. Branscomb (ed.), *New directions in child and adolescent development Series Number 1: Family mealtime as a context of development and socialization* : 35-50. San Francisco : Jossey-Bass.
- OCHS E., PONTECORVO C. & FASULO A. 1996. « Socializing taste », *Ethnos* 61 : 7-46.
- PONTECORVO C., FASULO A. & STERPONI L. 2001. « Mutual apprentices: The Making of parenthood and childhood in family dinner conversations », *Human Development* 44 : 340-61.
- RIVIERE C. 1997. « Structure et contre-structure dans les rites profanes », in M. Segré (ed.), *Mythes, Rites, Symboles dans la Société Contemporaine* : 99-122, Paris : L'Harmattan.
- RIVIERE C. 1996. « Pour une théorie du quotidien ritualisé », *Ethnologie française* 26(2) : 229-238.
- ROLLS B.J., ROE L.S., KRAL T.V.E., MEENG S.J.S. & WALL D.E. 2004. « Increasing the portion size of a packaged snack increases energy intake in men and women », *Appetite* 42 : 63-69.
- SACKS H. 1992 *Lectures on conversation, vol. 2*. Cambridge, MA : Blackwell.
- SCHEGLOFF E. 2009. « One perspective on conversation analysis: Comparative perspectives », in *Studies in Interactional Sociolinguistics*, n°22 : pp. 357-406. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- SERAPHIN G. 2012. « Introduction. Familles et rites », *Recherches familiales* 9 : 3-7.

NOTES

1. Dans le N° 232 de sa publication *Consommation et modes de vie* (septembre 2010), par exemple, le CREDOC s'appuie sur la série de ses études CCAF (*Comportements et Consommations Alimentaires de Français*) de 1998, 1995, 2000, 2003 et 2007 et sur les Baromètres Santé Nutrition de l'Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé (INPES) de 1996, 2002 et 2008 pour constater que le modèle alimentaire français résiste bien et constitue pour les Français une protection contre la montée de l'obésité.
2. Comme le rappelle Gojard (2006), une définition usuelle en sociologie proposée par Durkheim (1906) établit une différence entre « règle technique » et « règle morale ». Elle dépend des conséquences de son non-respect. Lorsqu'une règle technique n'est pas respectée, l'action échoue ; alors que le non-respect d'une règle morale a pour conséquence une désapprobation de l'entourage. Dans le contexte précis du dîner familial, il s'agit d'une désapprobation de la part des parents qui sont les représentants des « normes morales ».
3. The Center for Everyday Lives of Families dirigé par le Professeur Elinor Ochs à UCLA a été financé jusqu'en 2012 par la Sloan Foundation. Le projet de comparaison avec les dîners français a été financé de 2011 à 2013 par le *Partner University Fund*. Le travail a été mené en partenariat avec Aliyah Morgenstern, Professeur de linguistique à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
4. Nous entendons par le terme « cultures » des modes de vie et des pratiques qui diffèrent d'un pays à l'autre.
5. Les observatrices sont les auteurs de cet article. Elles sont toutes linguistes.

6. CLAN est un logiciel gratuit développé par Brian MacWhinney à la Carnegie Mellon University (Etats-Unis), qui permet d'aligner la transcription d'interactions avec leur enregistrement vidéo (le logiciel est téléchargeable à l'adresse suivante: <http://childes.psy.cmu.edu/clan/>).
 7. Conventions de transcriptions : les noms des participants sont précédés d'une astérisque. Les indications situationnelles ou gestuelles sont signalées en italiques et entre chevrons.
 8. Il s'agit d'une marque de chaussures.
 9. xxx indique que le transcripteur n'a pas pu comprendre la production verbale émise.
 10. La notion d'étayage a été introduite par Bruner pour expliquer comment l'adulte amène l'enfant à organiser ses conduites lui-même et le soutient dans ses apprentissages (1983).
-

RÉSUMÉS

Dans cette étude, le dîner familial est envisagé comme le cadre privilégié de la transmission de pratiques sociales et alimentaires de parents à enfants. En France, en particulier, il s'agit d'un espace d'appropriation de valeurs matérielles et immatérielles par les enfants (Fischler & Masson, 2008). De par sa durée et sa nature commensale, le dîner s'organise en étapes distinctes (entrée, plat, fromage, fruit ou dessert) auxquelles l'ensemble de la table participe de manière synchrone. Si l'entrée, première de ces étapes, et « entrée » dans le repas, permet l'ajustement des rythmes, elle est aussi l'occasion de pratiques alimentaires variées autour de la consommation de légumes. Après l'exposé de notre cadre d'analyse et la présentation de notre corpus, nous analysons, à l'appui de l'étude détaillée d'extraits choisis, les phénomènes de ritualisation et de régulation qui structurent la transmission et l'appropriation de pratiques alimentaires spécialisées par les enfants.

This study views family dinners as essential settings for the transmission of social and food practices from adults to children. French family dinners in particular are privileged moments for children to appropriate the material and immaterial dimensions of food heritage. These lengthy commensal dinners are organized in distinctive steps to which all dinner members participate synchronically. The first course corresponds to the participants' entrance into the meal: it enables them to adjust their rhythms. In our corpus, participants adopt a variety of food practices centered on the consumption of vegetables. In this study, we first present our theoretical approach and our data. We then analyze the ritualization and regulation processes that structure the transmission and appropriation of specialized food by children, practices based on the qualitative analysis of a selection of extracts.

INDEX

Keywords : family dinners, starter, rituals, transmission, appropriation

Mots-clés : dîners familiaux, entrée, rituel, transmission, appropriation

AUTEURS

ALIYAH MORGENSTERN

Sorbonne Nouvelle – Paris 3

CAMILLE DEBRAS

Sorbonne Nouvelle – Paris 3

PAULINE BEAUPOIL-HOURDEL

Sorbonne Nouvelle – Paris 3

MARINE LE MENÉ

Sorbonne Nouvelle – Paris 3

STÉPHANIE CAËT

Sorbonne Nouvelle – Paris 3

TAMI KREMER-SADLIK

UCLA

L'ambivalence du bonbon dans les interactions entre préadolescents au collège (France)

The ambivalence of sweets in the interactions among 12-13 year-old teenagers at school (France)

Aurélie Maurice

Introduction : le bonbon, un aliment infantin réapproprié par les préadolescents au collège ?

- 1 Bien qu'il soit un aliment à connotation enfantine, le bonbon est encore très présent au collège¹. Que ce soit dans la cour de récréation ou en classe, cet aliment se mange, se suce, se donne et se demande au quotidien. Celui-ci n'a pas qu'une fonction gustative liée au plaisir ressenti ou de comblement des « petites faims ». Il est également un élément participant à la construction des liens sociaux entre les élèves. Au collège, les préadolescents sont en effet en présence de camarades et l'intégration au groupe de pairs représente un enjeu central de leur expérience scolaire (Herpin 1996). Il s'agit pour les collégiens de mettre en œuvre les tactiques adéquates pour se faire « bien voir » des autres, se faire accepter et gagner en prestige (Mardon 2010 ; Juhem 1995). Les liens sociaux avec les camarades sont donc les principaux catalyseurs des comportements adoptés au collège : « dès lors que le *peer group* devient l'étalon de toutes choses, son rôle normalisateur s'observe tant dans les manières d'être que dans les modes vestimentaires et les goûts culturels propres aux plus jeunes » (Felouzis & Perroton 2009 : 98). Le collège est avant tout un lieu d'apprentissage de savoirs, une instance d'évaluation du niveau scolaire de chaque élève : il y a d'autres enjeux au collège que la seule intégration au groupe de pairs. Cependant, « le collégien est tenu d'établir une distance avec l'école et

avec la famille, en s'appuyant sur le souci de construction d'un quant-à-soi et sur l'identification au groupe de pairs » (Dubet 1996 : 156).

- 2 Dans cet article, nous nous intéressons à cet aspect du quotidien des élèves, qui est loin d'être anecdotique. Les aliments – ou les discours sur certains d'entre eux – sont un moyen puissant d'intégration au groupe de pairs (Maurice 2013). Donner un bonbon à un camarade n'est pas un acte anodin : il explicite un lien d'amitié entre deux personnes. Lorsqu'ils achètent eux-mêmes des friandises, les échangent ou les mangent en classe, les préadolescents se réapproprient la symbolique du bonbon, transmise de génération en génération. La société française, à travers différents canaux comme les médias (notamment dans les publicités), associe le bonbon à un aliment-plaisir, un aliment-récompense ou un aliment-cadeau destiné aux enfants. Le bonbon est, dans le rapport adulte-enfant, un gage de lien social. Comme Nicoletta Diasio (2000 : 56) l'a observé en Italie : « 'La belle chose' évoque en général une sucrerie offerte aux enfants durant une visite des grands-parents, d'un parent proche ou d'un intime. Cette expression est aussi liée au plaisir, mais la valeur affective se trouve ici multipliée : plus qu'une récompense, la *bella cosa* est un gage d'amour inconditionnel, en général préparé à l'avance ». Dans d'autres régions, comme par exemple en Afrique, le bonbon est beaucoup moins présent. En France, le bonbon est associé aux enfants depuis des générations et même des siècles : le mot est apparu au XVII^e siècle et provient de la bouche des enfants : « du bon bon : 'mot d'enfant, quelque chose de bon à manger' [...]. Redoublement enfantin de bon »² ; « À l'origine même de l'apparition du mot bonbon, au XVII^e siècle, ce qui revient toujours, c'est qu'il s'agit d'une friandise 'qu'on donne aux enfants' » (Manson 2008 : 15).
- 3 Ainsi, en utilisant le bonbon comme moyen d'intégration au groupe de pairs, les préadolescents se réapproprient un aliment dont la valeur sociale est transmise par la société française. Rappelons que le bonbon est un aliment destiné avant tout à des enfants plus jeunes : sa consommation au collège par les préadolescents peut constituer aussi un acte régressif, laissant penser qu'ils gardent un pied dans l'enfance. Le rôle du bonbon dans la construction et le maintien de liens sociaux au sein de la fratrie ou du groupe de pairs a été étudié en France par entretiens (Lalanne & Tibère 2008), mais pas par observation. En quoi le bonbon joue-t-il un rôle particulier dans le contexte du collège du fait de sa valeur hédonique et affective qui se transmet de génération en génération – ce qui le constitue en « patrimoine alimentaire enfantin » ? Comment contribue-t-il à la fabrication sociale du préadolescent, qui se le réapproprie et le détourne pour favoriser son intégration au sein du groupe de pairs ? En d'autres termes, comment un tel patrimoine est instrumentalisé à des fins sociales ?
- 4 Nous nous intéressons tout d'abord à la place des bonbons dans le maintien, par certains préadolescents, d'un statut particulier au sein du groupe-classe par le biais de transgressions permettant de gagner en prestige. Puis, l'enjeu concernant l'affirmation de liens électifs par le don de ces mêmes aliments sera abordé. Enfin, nous montrerons en quoi une demande faite à un camarade peut révéler des rapports de domination entre élèves.

La notion de préadolescence

- 5 Il convient dans un premier temps de revenir sur le terme de « préadolescents » qui désigne ici les enquêtés. Ces derniers se trouvent en classe de 5^{ème}, et sont donc âgés pour la plupart de 12 ou 13 ans. Cet âge serait une charnière entre l'enfance et l'adolescence,

bien que les élèves enquêtés n'en soient pas tous au même point concernant la façon dont ils se considèrent du point de vue de leur degré de maturité : « Les enfants de 9 à 13 ans ne constituent pas un groupe homogène en termes de définition de soi et d'identification à un groupe d'âge » (Diasio 2014 : 21). Néanmoins, l'entrée en 6^{ème} est un véritable rite de passage : « En ce sens, devenir collégien suppose bien un rite de passage puisque le phénomène est pensé par l'institution scolaire, et par conséquent par notre société, comme une manière de changer de statut et de procurer aux enfants une identité nouvelle : celle de collégiens et, souvent associée à elle, celle de préadolescents » (Delalande 2010 : 78). Le changement se produit pendant les deux premières années du collège.

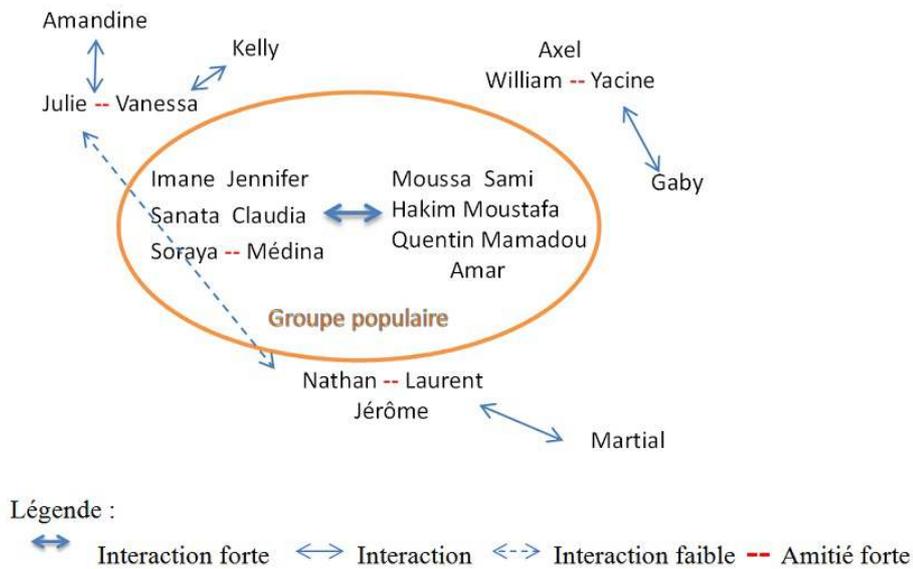
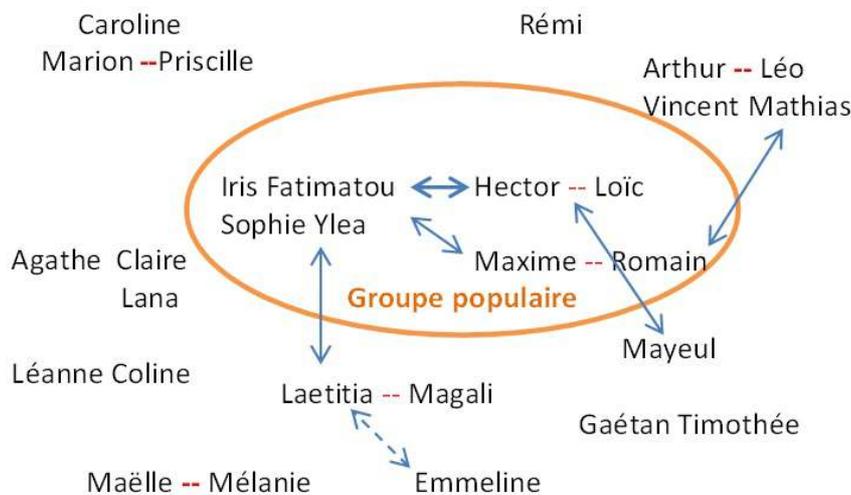
- 6 Un exemple observé sur le terrain montre que les élèves en sont conscients :
- « Laetitia³ : Les sixièmes, ils courent plus pour aller manger. Au début de l'année ils couraient et maintenant plus personne ne court.
Magali : Ils ont appris la vie ! »
(Collège Malraux, carnet d'observations, cantine, 21/06/12).
- 7 Laetitia remarque le changement de comportement des sixièmes qui ne traversent plus la cour en courant quand ils sont appelés pour manger à la cantine. Ils adoptent la conduite du reste des élèves du collège. Leur empressement enfantin a disparu. Magali commente : « ils ont appris la vie » ; en d'autres termes, ils deviennent peu à peu des adolescents. Les élèves de 5^{ème} ne se considèrent donc plus – en tout cas pour une bonne partie d'entre eux – comme des enfants, mais ne se considèrent pas non plus encore comme des adolescents :
- « Aurélie : Je fais une étude sur ce que mangent les ados.
Thomas : On n'est pas des ados !
Ammar : Préadolescents !
Aurélie : Oui, des jeunes ados. »
(Collège Laplace, carnet d'observation, cours de SVT, 28/05/10)
- 8 Ammar emploie lui-même le terme de « préadolescents » que nous utilisons (mais celui-ci reste tout de même rarement employé par les élèves), il s'agit d'une catégorie créée au départ par la psychologie (Lafon 1973) et reprise par certains sociologues (Delalande 2014). Ce terme permet de nommer cet entre-deux entre l'enfance et l'adolescence. Ceux que nous nommons préadolescents correspondent aux « adonaissants » décrits par François de Singly : « Ces jeunes ne cherchent ni à devenir des adultes, ni à être des adolescents. Ils veulent que soit reconnu, avec leur nouveau statut scolaire, un changement de taille symbolique. Ils savent que cette grandeur n'est que relative » (Singly 2006 : 18). À l'inverse, pour certains sociologues comme Aurélie Mardon, cet âge de la vie, la préadolescence, n'est pas forcément spécifique et pourrait être considéré « comme un synonyme d'"entrée dans l'adolescence" » (Mardon 2010 : 46). Nous choisissons pour notre part d'utiliser ce terme puisque ces jeunes ne se considèrent ni forcément comme des adolescents, ni comme des enfants, bien que nous soyons consciente que les frontières sont floues entre ces différents âges de la vie.

Méthodologie

- 9 Les données de cet article sont issues de deux années d'observation participante dans deux collèges différents d'un point de vue socioéconomique. Cette « enquête de terrain⁴ » (au sens de Beaud & Weber 1997) a été menée dans le cadre d'une thèse portant sur

l'étude de la réception et de la réappropriation par les préadolescents d'un projet d'éducation alimentaire mis en place dans leur classe. Soixante-dix entretiens semi-directifs ont été menés à domicile et une centaine de jours ont été passés à observer les élèves dans différents contextes (cour de récréation, cantine, cours) au collège. L'observation directe est une technique fréquemment utilisée pour enquêter en milieu scolaire (Comoretto 2014 ; Delalande 2001 ; Depoilly 2012). Le choix d'une posture ethnographique permet d'être au plus près des préadolescents pour comprendre leurs logiques propres et entrer dans « leur monde » jusqu'à ressentir ce qu'ils ressentent (Favret-Saada 1977). Ma présence prolongée auprès des élèves l'a rendue banale et même insignifiante : je n'étais plus vue comme une adulte pouvant juger des comportements déviants, mais comme une élève assez « passive », c'est-à-dire n'émettant aucun jugement et intervenant peu dans le déroulement des événements. Pour accéder à ce statut, j'ai fait attention à ne pas intervenir lorsqu'un élève se comportait « mal » : j'ai choisi d'endosser un rôle de « moindre adulte » (Mandell 1988). Je mangeais à table avec les élèves, m'asseyais en cours à côté d'eux, mais ne cherchais pas à participer activement en étant à l'origine de certaines actions. Je restais suffisamment passive pour me faire « oublier » et suffisamment active pour être pratiquement considérée comme une élève.

- 10 Les collègues enquêtés, renommés dans un souci d'anonymat Renoir et Malraux, accueillent une population très différente du point de vue de l'origine sociale et ethnique des familles. Le collège Malraux se situe dans une ville de la petite couronne parisienne constituée d'une population majoritairement défavorisée. Il est classé en zone sensible prévention violence, ce qui accroît sa ségrégation sociale et ethnique (Felouzis & Perroton 2009). Le collège Renoir est situé quant à lui dans une ville de la petite couronne parisienne beaucoup plus cossue. Étant proche d'une zone de logements sociaux, il accueille cependant une population mixte socialement et globalement moins favorisée que la population d'ensemble de la ville. La plupart des élèves de ce collège peuvent être rattachés aux classes moyennes (principalement aux couches inférieures de celles-ci).
- 11 Dans les deux classes observées, l'organisation des groupes au sein de la classe est assez proche. D'un côté, il y a les élèves bien intégrés qui font partie d'un groupe uni et puissant que nous nommons le « groupe populaire », en utilisant le terme employé par les élèves pour nommer ceux qui appartiennent à ce groupe. D'un autre côté, il y a les élèves en marge de la classe, qui gravitent autour du groupe populaire et qui sont réunis en plus petits groupes. Cette configuration est proche de celle qu'observent Elias et Scotson dans la communauté de Wiston Parva. Ils y distinguent deux groupes : les « établis » qui correspondraient au groupe populaire et les « marginaux » qui peuvent être associés aux élèves en marge. Les établis sont présents dans la communauté depuis plus longtemps que les marginaux. Bien que dans le cas de la classe, il n'y ait pas (ou peu) de rapport d'ancienneté, la domination du groupe populaire sur les élèves en marge est comparable à ce que montrent les deux sociologues : « L'exclusion et la stigmatisation des intrus étaient ainsi des armes puissantes aux mains du groupe installé pour perpétuer son identité, affirmer sa supériorité et maintenir les autres à leurs places » (Elias & Scotson 1965 : 38).

Figure 1 : Les groupes dans la classe de 5^{ème} de MalrauxFigure 2 : Les groupes dans la classe de 5^{ème} de Renoir

Le bonbon : un élément du patrimoine alimentaire enfantin ?

- 12 Le bonbon est un aliment qui est rattaché dans la société française au plaisir, à la délectation, au partage, à la récompense, à la fête ou encore à l'exceptionnel. Et surtout, c'est un aliment destiné aux enfants, et ce depuis des générations. Les confiseurs cherchent à fabriquer des bonbons qui plaisent avant tout aux enfants. Ce mot enfantin « bonbon » est même adopté par les adultes qui sont ainsi, avec les médias, les vecteurs de la pérennisation de ce statut d'aliment hédonique du bonbon. Nous pouvons donc avancer que le bonbon, et notamment la symbolique qui l'entoure, fait partie du patrimoine alimentaire enfantin, même si les bonbons que les enfants mangent de nos jours sont très

différents de ceux que mangeaient leurs grands-parents. Il ne s'agit donc pas d'un patrimoine alimentaire tel qu'on l'entend au sens strict, mais d'un aliment fortement associé à l'enfance et dont la symbolique est transmise de génération en génération. Dans la littérature enfantine, on trouve depuis longtemps des histoires montrant la place particulière du bonbon dans le monde enfantin. Dans *Les malheurs de Sophie* de la Comtesse de Ségur, la jeune protagoniste, Sophie, mange en cachette des fruits confits qu'elle a volés en montant sur un fauteuil pour atteindre la boîte qui se trouve en haut d'une étagère. Le bonbon est un aliment convoité par les enfants. Les bonbons dont il est question dans cet article sont des aliments achetés par les préadolescents. Il ne s'agit pas d'aliments donnés par les parents, comme peuvent l'être des paquets de céréales donnés par la mère de Lana à sa fille pour qu'elle tienne jusqu'au repas du midi. Les bonbons qui circulent au collège, donc ceux qui nous intéressent, sont achetés par les élèves avec leur argent de poche, le plus souvent sur le chemin du collège, seuls ou à plusieurs. Ils sont la preuve de l'autonomie que commencent à acquérir les préadolescents et de leur liberté grandissante : ils peuvent acheter les bonbons dont ils ont envie et les donner à qui ils veulent – dans une certaine mesure. Nous entendons le terme « bonbon » au sens large : il peut s'agir de bonbons en sachets (comme les « Schtroumpfs » dont il est question dans l'article), de sucettes ou de chewing-gums.

Réaffirmer son statut d'élève populaire en transgressant les règles scolaires par la consommation de bonbons

- 13 L'école est un lieu laissant peu de place à la fête et aux débordements qu'elle peut entraîner : elle est régie par tout un ensemble de règles auxquelles l'élève est contraint de se plier sans quoi il risque d'être puni. En instituant un repas dans ses locaux qui ne peut être que celui proposé à la cantine, l'école contribue à diffuser le modèle alimentaire français « des trois repas quotidiens à horaires précis » (Tichit, 2013). Les repas à la cantine sont choisis pour correspondre aux normes d'équilibre nutritionnel en vigueur (notamment depuis la circulaire de 2001⁵) : les friandises en sont exclues par principe. Les bonbons s'invitent cependant en cours, par exemple pour un goûter de fin d'année (comme ça a été le cas en mathématiques à Malraux) ou pour fêter l'arrivée de Noël (en EPS à Renoir). Les adultes – les enseignants par exemple – entretiennent la valeur festive des bonbons et son lien avec l'extraordinaire qui en font un élément du patrimoine alimentaire enfantin. Cependant, les élèves rendent la consommation de bonbons à l'école non plus exceptionnelle mais quotidienne, en en apportant régulièrement au collège. Ces bonbons sont souvent achetés par eux-mêmes : « L'achat de nourriture [...] est une conquête précoce, parfois solitaire, parfois avec des pairs » (Diasio 2004). Malgré leur omniprésence à l'école, les bonbons gardent tout de même leur valeur fortement hédonique et permettent aux élèves qui en consomment, notamment en cours, de ressentir le plaisir de la transgression.

Manger en dehors du repas prévu par l'école : une pratique interdite ?

- 14 Dans les deux collèges, il est difficile de savoir si la consommation d'aliments dans la cour de récréation est interdite ou pas. Les élèves pensent, pour certains d'entre eux, qu'ils n'ont pas le droit d'apporter de la nourriture. En atteste cet extrait d'un entretien à domicile avec Julie (élève de Malraux) et sa mère :

« La mère de Julie : C'est ça hein ? Moi Julie elle m'a dit hein, parce que je lui ai dit si t'as besoin d'un gâteau au moins pour si t'as le dernier cours, pour essayer de te... Parce que c'est vrai qu'en fin de journée on a les... on a un peu l'énergie qui descend donc voilà quoi. Et Julie elle me dit « non non, on a pas le droit ». Donc moi si elle me dit ça moi je l'écoute hein, parce que bon.

Julie : Non on a pas le droit.

Aurélie : Ah ouais. C'est qui qui vous a dit ça ?

Julie : C'est le règlement intérieur ».

- 15 En réalité, rien n'est écrit à ce propos dans le règlement intérieur. L'infirmière le sait et me dit que c'est elle-même qui a demandé à ce que les élèves aient le droit d'apporter à manger pour éviter les crises d'hypoglycémie. J'ai également interrogé une surveillante dont le discours laisse penser qu'un doute plane quant à l'interdiction de manger au collège, et que celle-ci n'est pas clairement délimitée.

« Aurélie : Est-ce qu'ils ont le droit de manger ?

La surveillante : Non !

Aurélie : Mais genre à 10h ?

La surveillante : Oui mais ils ont pas le droit de sortir de nourriture de leur sac. Mais ils ont le droit, c'est juste les papiers qui nous dérangent. Y en a partout ! ».

- 16 Des discours contradictoires m'ont ainsi été tenus, que ce soit par les personnels du collège ou par les élèves. Les sucettes ont été interdites par un « mot » aux parents qui a été distribué en avril du fait du danger que représentent les bâtons qui peuvent être avalés. Cela n'a pas empêché les élèves de continuer à en manger, de façon un peu plus clandestine, mais guère plus. Ainsi, l'institution scolaire interdit de façon implicite – du fait de l'ambivalence des discours à ce sujet – la consommation de nourriture à l'école. Manger des bonbons n'est donc pas « vraiment » permis. Cette pratique est perçue comme incompatible avec le bon déroulement de la journée scolaire – notamment la consommation de sucettes, qui présente un danger pour la sécurité des élèves (si elles sont avalées).

S'opposer à l'école en mangeant des bonbons en classe

- 17 Pour ce qui est de manger en classe, la consigne est claire : il s'agit d'une pratique formellement interdite. Cependant, un certain nombre d'élèves contournent cette règle et se débrouillent pour mâcher des chewing-gums ou avaler des bonbons. Différentes tactiques sont adoptées pour ne pas se faire repérer. On ne mange pas non plus dans n'importe quel cours. Certaines matières sont plus propices que d'autres à la consommation de bonbons ou d'autres friandises. Ces différences de consommation suivant les matières révèlent une différenciation sociale entre les préadolescents (Lignier, Lomba & Renahy 2013).

- 18 Au collège Renoir, le cours le plus propice à la consommation de bonbons est le cours de musique, alors qu'à Malraux, c'est plutôt le cours de mathématiques. Les élèves de Renoir chahutent pendant un cours qui est moins important à leurs yeux – et aux yeux de l'institution scolaire – alors que les élèves de Malraux sont moins sensibles à l'importance que pourrait avoir une matière dite « générale » comme les mathématiques. Ceci rejoint ce qu'observait Grignon à propos de l'« esprit technique » des élèves des collèges d'enseignement technique (Grignon 1971). Le cours de technologie est d'ailleurs le cours lors duquel les élèves de Malraux sont les plus attentifs, ce qui est l'inverse à Renoir. Manger des bonbons en classe est une activité déviante qui permet de défier l'ordre scolaire et d'apparaître aux yeux des pairs comme un rebelle qui n'a pas peur de risquer de se faire reprendre par l'enseignant. Le goût de la prise de risque est à l'origine de cette pratique ainsi que la délectation de pouvoir manger un aliment interdit et très fortement connoté « plaisir » lors du cours, c'est-à-dire pendant un moment formel, institutionnalisé et codifié. Le bonbon permet de s'évader des contraintes et des demandes scolaires, de prendre du plaisir physique dans un moment censé être « ascétique » et intellectuel. Les élèves qui adoptent cette pratique se forment une identité en opposition aux règles scolaires et renvoient une certaine image d'eux aux autres, image qui leur permet de s'intégrer plus facilement au groupe des élèves les plus populaires.
- 19 Les bonbons ne sont pas seulement consommés : ils sont également partagés avec d'autres élèves de façon plus ou moins discrète selon le cours. Le premier degré de transgression est celui d'un partage discret, sous la table. Moustafa, Moussa et Jennifer sont trois élèves du groupe populaire (collège Malraux) : ils se font passer des bonbons sous la table en cours de mathématiques.
- « Moustafa a des bonbons.
Moussa : Partage avec Hakim !
Jennifer : Passes-en ! »
Moustafa en passe un à Jennifer. Ce sont des frites acidulées. Jennifer en redemande. Moustafa lui en donne d'autres.
- 20 On observe ici le partage de bonbons entre des membres du groupe populaire, qu'ils soient garçons ou filles : Moustafa accepte de donner des bonbons à Jennifer parce qu'elle appartient au groupe populaire.
- 21 À un degré supérieur de provocation, les bonbons sont échangés sous le regard du professeur.
- Sanata, une élève du groupe populaire (à Malraux), est au premier rang en cours de mathématiques. Elle sort, au-dessus de son bureau, un morceau de bonbon entouré d'aluminium. Elle en donne à Médina et Soraya qui goûtent avec précaution :
- « Aurélie : C'est quoi ?
Soraya : C'est de la pierre ! Non c'est un bonbon ».
Sanata en donne à Martial aussi.
« Aurélie (à Soraya) : C'est bizarre !
Soraya : C'est des chewing-gums ».
- 22 Apparemment ils sont forts. Elle tire la langue. Une discussion commence sans se soucier du professeur, qui ne réagit pas.
- 23 À Renoir, des bonbons ou des chewing-gums sont consommés en cours de musique. Quand l'enseignant s'en aperçoit, il demande à l'élève de s'en débarrasser à la poubelle. Certains élèves (les filles du groupe populaire) prennent plaisir à faire semblant de le

faire. Il y a ici une double transgression : mâcher un chewing-gum en cours et ne pas obéir à l'enseignant qui ordonne de le jeter. Il s'agit d'un degré de provocation maximal.

24 En cours de musique, à Renoir :

« M. L. demande à Fatimatou (membre du groupe populaire) de jeter son chewing-gum. Elle marche jusqu'à la poubelle et fait mine de le jeter. Plus tard, M. L. s'aperçoit qu'elle ne l'a pas fait.

M. L. : Fatimatou, t'as pas jeté ton chewing-gum. Tu te mets face à moi et tu le jettes.

Il la prend par le bras.

Fatimatou : Monsieur vous m'avez fait mal ! Vous vous prenez pour qui, vous êtes pas mon père ! Vous êtes sérieux là ! »

25 Une autre fois en cours de musique, avec Iris (elle aussi membre du groupe populaire) et Fatimatou :

« M. L. : Tu jettes ton chewing-gum Iris !

Iris : Non c'est bon il est encore bon.

M. L. : Non, tu jettes ton chewing-gum !

Iris : Je viens de le jeter Monsieur !

M. L. : Non t'as pas tout jeté.

Elle retourne à la poubelle et fait semblant. Finalement elle le jette.

M. L. : Fatimatou, ton chewing-gum aussi ».

Elle le jette. Elle montre la poubelle pour faire voir à l'enseignant qu'elle l'a bien jeté. Il y a un paquet de bonbons Haribo.

« Iris : Ah ouais ça c'est bien, un paquet de bonbons ! ».

26 Ces pratiques de double transgression n'ont lieu qu'en cours de musique : l'enseignant a perdu toute autorité sur les élèves qui profitent de ce cours pour jouer aux rebelles et gagner en popularité. En se comportant ainsi, les deux élèves, Fatimatou et Iris, affirment leur opposition à l'ordre scolaire et leur position dominante dans la classe, du fait de leur capacité à braver les interdits et à tenir tête à l'enseignant. Ce sont principalement ces deux préadolescentes qui jouent à ce jeu de provocation du professeur. Elles sont considérées par les autres élèves comme les meneuses de la classe : Iris est qualifiée de « chef » par Yaëlle, lors de l'entretien mené avec elle.

27 Tous les élèves ne mangent pas des bonbons en cours, ceci pour deux raisons. La première tient au fait que certains ne veulent pas le faire par souci du respect de l'ordre scolaire. C'est le cas de plusieurs élèves en marge de la classe, très sérieux et ayant souvent de bons résultats. Par exemple, Priscille, à Renoir, qui s'explique en entretien.

« Aurélie : Et y a des gens qui te donnent parfois des sucettes ou des chewing-gums ?

Priscille : Ben ils me proposent oui mais je refuse parce que... Souvent des chewing-gums en cours ben j'ai trop peur de me faire prendre donc je fais pas. Alors que y en a plein, mais tout le temps y en a pratiquement un en cours qui en a donc... Surtout Fatimatou, le groupe ben d'Iris tout ça... ».

28 La deuxième raison est liée au fait que les élèves ne partagent pas leurs bonbons avec tout le monde. Ainsi, certains, s'ils n'en amènent pas eux-mêmes, n'ont pas souvent l'occasion d'en manger.

29 Consommer des bonbons en cours est une pratique distinctive adoptée par certains élèves qui cherchent à défier l'ordre scolaire. La classe est divisée en deux : d'un côté les élèves en adhésion avec l'institution scolaire, appelés par certains élèves « les intellos », souvent en marge de la classe, de l'autre les élèves en opposition, bien intégrés et appartenant au groupe populaire. Cette consommation transgressive permet à ces derniers de gagner en

prestige en se faisant remarquer par leurs conduites déviantes. Le bonbon, désigné par la société comme aliment festif et extraordinaire – un élément du patrimoine alimentaire enfantin –, est réapproprié par les préadolescents pour en faire un instrument de leur intégration au groupe de pairs par la transgression et la défiance à l'école qu'implique sa consommation en classe. Le bonbon constitue un élément de la culture préadolescente : il permet à certains de maintenir leur position dominante au sein du groupe-classe.

Construire et renforcer des liens sociaux par le don de bonbons

- 30 De par sa dimension affective, le bonbon peut être utilisé par les élèves comme un vecteur de lien social. Quand un élève apporte des bonbons à l'école, il choisit avec qui il va les partager. Les « fournisseurs » n'en donnent en principe qu'à leurs amis proches, sauf quand ils sont trop dominés pour arriver à résister aux demandes de certains. Il s'agit alors d'élèves en marge n'arrivant pas à se faire respecter des autres, notamment des membres du groupe populaire. En choisissant les personnes « dignes » de ce don, les préadolescents définissent leur cercle d'amis. Le même système de « don sélectif » a été observé à Malraux et à Renoir. Il est fréquent de voir un groupe d'amis se partager des bonbons. Comme par exemple à Malraux dans la cour de récréation : « Jennifer, Imane et Soraya (élèves appartenant toutes au groupe populaire) ont des bonbons dans la bouche. C'est Soraya qui leur a donné ».
- 31 Soraya, Imane et Jennifer sont très amies, elles appartiennent au groupe des filles du groupe populaire. Soraya décide donc de ne partager ses bonbons qu'avec ses amies les plus proches, Imane et Jennifer – les autres membres du groupe n'étant pas présentes à leurs côtés à ce moment précis.
- 32 Il peut arriver que certaines d'entre elles (comme Sanata) partagent avec des garçons du groupe populaire tels que Sami ou Moussa. Pour Soraya ou Sanata, il apparaît donc que, concernant le partage de friandises, le groupe restreint est le groupe des six filles, et il peut être élargi au groupe des sept garçons (du groupe populaire). Par contre, les autres personnes de la classe n'ont jamais (ou très rarement) droit à des bonbons de la part de ces filles.
- 33 À Renoir, Hector (appartenant au groupe populaire) me raconte en entretien à qui il donne des bonbons et à qui il n'en propose pas. On voit ainsi se dessiner son cercle d'amis.
- « Aurélie : Et t'en donnes un peu...
 Hector : Ben oui j'en donne à tout le monde.
 Aurélie : À qui ?
 Hector : À tout le monde.
 Aurélie : À tout le monde ?
 Hector : Fin pas à tout le monde dans tout le collège. Au groupe de la classe, avec qui je suis... toute la journée.
 Aurélie : C'est-à-dire ?
 Hector : Loïc, Alain, tout le groupe de garçons, Romain, d'autres classes, toutes les filles de la classe, les filles d'autres classes, y en a plein.
 Aurélie : Toutes les filles de la classe ?
 Hector : Pas toutes. J'en donne un peu... Comme ça.
 Aurélie : Plutôt au groupe Iris tout ça ?
 Hector : Ouais, ouais ce groupe-là. Et... J'en donne qu'à eux. Qu'à elles et eux.
 Aurélie : Par exemple Mélanie tu vas pas lui donner un...

Hector : Non (il rit). Fin si peut-être, si elle m'en demande. Je vais pas aller vers elle pour lui donner un chewing-gum.

Aurélié : Ouais voilà. D'accord. Et dans les garçons... À qui t'en donnerais pas...

Arthur tu lui en donnerais ?

Hector : Non. Sauf s'il m'en demande. Je pense pas qu'il m'en demandera de toute façon. Après j'en donnerais à Maxime, Romain, Loïc...

Aurélié : Timothée ?

Hector : Timothée oui Timothée.

Aurélié : Gaétan ?

Hector : Gaétan, ouais Gaétan ».

- 34 En évoquant le don de bonbons, Hector définit un cercle d'amis assez large. Il cite en premier son meilleur ami Loïc et la liste s'allonge au fur et à mesure de la conversation. Il commence par dire qu'il en donne « à tout le monde », puis se reprend en parlant du « groupe de la classe » avec qui il est toute la journée. Quand je lui demande de préciser, il réduit le cercle des « receveurs » : après avoir dit à « toutes les filles de la classe », il limite le cercle au groupe d'Iris (à la suite de ma suggestion) et finit par dire « j'en donne qu'à elles et eux », ce qui est en contradiction avec le « à tout le monde » du début de la conversation. Cela signifie peut-être que pour Hector, les autres élèves de la classe, en marge, « n'existent pas ». Hector est assez généreux puisqu'il est prêt à en donner à des personnes hors du groupe populaire si elles lui demandent (comme Mélanie ou Arthur) et il en donnerait volontiers à Timothée ou Gaétan qui eux aussi ne font pas partie du groupe populaire. Il apparaît quand même clairement qu'Hector choisit en premier lieu de donner ses bonbons à ses amis proches : Loïc, Maxime et Romain, mais également au groupe des filles avec qui il a de multiples interactions. Le don est parfois suivi d'un contre-don : Hector me raconte lors de l'entretien qu'il a acheté un paquet de bonbons pour « remercier » ceux qui lui en donnent au collège (notamment Iris).

« Aurélié : Donc t'amènes que des chewing-gums toi à l'école ? Ou y a d'autres trucs ?

Hector : Je me permets d'amener un paquet de bonbons de Schtroumpfs, parce que tout le monde en ramène. Fin pas tout le monde mais je sais pas... Par exemple Iris elle achète des bonbons mais tous les jours, elle en ramène dix dans son paquet.

Aurélié : Donc toi ça t'arrive de...

Hector : Donc ouais moi, pour les remercier, je leur en ai amené.

Aurélié : T'avais acheté un paquet ?

Hector : Un paquet de Schtroumpfs qui piquent.

Aurélié : Ah c'est bon ça !

Hector : Parce que tout le monde aime ça. »

- 35 La dimension hédonique du bonbon est rappelée ici par Hector qui cherche à faire plaisir à la majorité en apportant des bonbons appréciés par le plus grand nombre.
- 36 Certains élèves sont moins généreux et essaient de ne pas se faire remarquer par les autres quand ils ont des bonbons pour n'en donner qu'à leurs amis. C'est le cas de Lana (élève en marge) qui m'explique en entretien : « *Non ce que je fais généralement c'est toujours discret, je donne que à Claire ou... Pas à tout le monde !* ». Gaétan (en marge) raconte lors de son entretien qu'Iris, qui a très souvent des bonbons (comme le dit aussi Hector), n'en donne qu'à ses amis proches. Elle ne se fait pas piller par d'autres élèves : c'est une élève dominante (elle est d'ailleurs déléguée) qui sait se faire respecter.

« Aurélié : Ouais tu l'as pas tellement vue dans la cour avec des bonbons ?

Gaétan : Non, non c'est pas le genre d'Iris en plus.

Aurélié : D'accord. Elle en donne pas à tout le monde quoi ?

Gaétan : Ouais elle en donne qu'à Fatimatou et Yaëlle. Ses vraies copines quoi.

Aurélie : Ouais.

Gaétan : Pas au premier venu qui dit « je peux en avoir un ? ».

- 37 Il arrive qu'Iris donne des bonbons également à Hector comme nous avons pu le voir plus haut. Il est fréquent que ce soient des élèves du groupe populaire qui aient des bonbons et qui puissent choisir à qui les donner, affirmant ainsi leur supériorité. Mauss a observé dans le potlatch cette mise en avant de la domination par le don pour maintenir son rang : « il ne peut prouver cette fortune qu'en la dépensant, en la distribuant, en humiliant les autres » (Mauss 1925 : 148). Donner des bonbons à quelqu'un est une façon de reproduire le geste des parents qui donnent des bonbons à leur enfant pour le récompenser, en tout cas pour signifier le lien affectif qui existe avec lui. On peut parler avec Corsaro de « reproduction interprétative » : « les enfants créent et participent à leurs propres cultures enfantines, en s'appropriant de manière créative les informations fournies par le monde adulte et ils en profitent pour aborder leurs propres soucis de génération » (Corsaro 2010 : 59). Par cette pratique utilisant un aliment symboliquement fort d'un point de vue affectif, les préadolescents affirment des liens d'amitié avec certains de leurs camarades et en excluent d'autres. Les groupes d'amis ne sont cependant pas tous au même « niveau » : la classe est clivée entre des élèves très bien intégrés et dominants, et d'autres en marge et dominés. Certains élèves se servent de leur position dominante pour profiter de camarades « fournisseurs » de bonbons.

Un don de bonbon à sens unique qui signe des rapports de domination

- 38 Certains élèves amènent souvent des bonbons qui sont accaparés par d'autres. Ces « dépouilleurs » sont le plus souvent des élèves dominants dans la classe. De l'autre côté, les préadolescents qui se font « dépouiller » sont en marge de la classe : ils ne font jamais partie du groupe populaire. Cette pratique qui s'apparente à du racket fait apparaître de forts rapports de domination entre les élèves les plus intégrés et les plus populaires, et les autres qui restent en position dominée. Du fait de son importante valeur hédonique, le bonbon est un aliment recherché et désiré par nombre de préadolescents. Le vol de bonbons, qui peut avoir lieu à la maison quand les parents ont le dos tourné, est transposé au collège, sous la forme du dépouillement d'élèves « fournisseurs ». La configuration de la classe permet aux membres du groupe populaire de jouer de leur position pour arriver à leurs fins. La question est alors de savoir pourquoi certains élèves continuent d'apporter des paquets de bonbons. Il y a peut-être deux réponses à cela. Ce sont parfois des élèves qui ont un peu plus de moyens – comme c'est le cas de Martial – ou à qui les parents donnent des aliments à emporter – des boissons, comme pour Lana ; ou alors c'est peut-être que la place de « distributeur » leur convient car elle leur confère de leur point de vue une certaine valeur sociale puisqu'elle leur permet d'entrer en interaction avec des membres du groupe populaire. Pendant un moment, ils captent l'attention des membres de ce groupe. Certains, comme Lana, souffrent cependant de ce dépouillement et cherchent à l'éviter. Martial a l'air d'y trouver son compte. Il fait part de cette pratique à sa mère lors de l'entretien chez lui.

« Martial : Euh tu sais que j'ai des bonbons beaucoup dans mon cartable, des gâteaux et tout ?

Sa mère : Non, tu n'as pas.

Martial : Si parce qu'à chaque fois tu me donnes 2 € pour que j'achète. Et à chaque fois j'achète, ensuite je partage tout et en fait y a tous mes potes qui mangent, moi je bouffe rien du tout. Tu sais c'est agression, racket, carrément ».

39 Martial considère les quémandeurs comme ses « potes », mais il associe ce comportement avec lucidité à une « agression » ou un « racket ». Ainsi, son discours est ambivalent : ce sont ses amis qui mangent ses bonbons, mais il s'agit d'une agression. On voit ici toute la tension de cette activité d'achat et de distribution : d'un côté Martial apprécie d'être le centre de l'attention et cette impression d'avoir « des potes », de l'autre le préadolescent subit la violence des pilleurs et leur domination.

40 Lana est beaucoup plus amère que Martial, elle exprime cette amertume en entretien.

« Aurélie : Et t'en amènes au collège ?

Lana : Non, pas trop parce que le problème c'est qu'il y a Fatimatou [du groupe populaire] qui ra... Qui prend...

Aurélie : Qui rase ?

Lana : Non ouais voilà en fait. Elle prend tout tout tout tout. Une fois j'avais une boisson, elle me finit tout après elle me fait 'Oh je suis désolée, je l'ai finie et tout'. Elle nie tout le temps ça, elle fait « oh je suis désolée ». En fait c'est toujours moi en fait celle qui doit tout ramener et tout. Ben elle demande toujours à moi ou Laetitia par exemple, Laetitia elle lui prend tous ses chewing-gums. Moi elle sait toujours que j'ai à boire. Parce que ma mère elle achète des petites boissons, et du coup elle prend tout tout tout à boire à chaque fois. Mais elle boit tout hein, attention, elle m'en laisse pas un peu. Elle boit tout. Et du coup c'est un peu gênant et tout ça, et après... Quand je ramène des bonbons, des gâteaux et tout ça, elle prend tout. Et après même si y a tout le monde et tout ça qui vient alors moi j'aime pas.

Aurélie : Ouais Iris et tout ça qui viennent.

Lana : Ouais, moi quand j'en ramène c'est toujours Fatimatou, par exemple des fois j'ai des sucettes. Et donc du coup je lui en passe une, et elle me fait 'Oh je suis désolée y a quelqu'un et tout qui me l'a pris' alors du coup je suis obligée de lui donner une deuxième et tout. Elle insiste elle ! Donc... ».

41 Lana vit très mal le fait que cela soit « toujours » à elle de « tout ramener ». Elle voit bien que ce don – qui n'en est pas vraiment un – est à sens unique : il n'y a pas de contre-don et ce qui la gêne d'autant plus est le fait que Fatimatou lui prend « tout », que ce soit des boissons, des bonbons ou des gâteaux. Et surtout, sans lui en laisser. Contrairement à ce que souligne Mauss (1925 : 84), c'est ici le receveur qui a l'ascendant sur le donneur puisqu'il s'octroie le droit de ne pas faire de contre-don. Lana se fait littéralement déposséder de ses biens comestibles. Elle vit également très mal le comportement de Fatimatou qui consiste à s'excuser pour atténuer la gravité de son acte de pillage. Lana en vient à ne plus amener grand-chose au collège ou tout du moins à rester très discrète quand elle consomme ce qu'elle a amené ou qu'elle en donne à ses copines.

42 Des observations dans les deux collèges montrent la violence que peuvent avoir les ravisseurs de bonbons. Par exemple à Malraux dans un couloir :

« Médina (du groupe populaire) s'approchant de Martial : Donne une sucette.

Soraya et Moussa (du groupe populaire) forment un attroupement autour de Martial. « Donne tes bonbons ».

Martial en donne une à Soraya.

Moussa : Eh Martial pourquoi tu m'en as pas donné ?

Martial répond quelque chose.

Moussa : Casse-toi mon gars.

Médina prend la sucette de Soraya.

Soraya : Rends-la moi !

Une autre fois, à nouveau dans un couloir :

Martial a des bonbons dans son sac. Les filles (Jennifer, Soraya,..) essaient de lui en prendre de façon assez violente, en le plaquant contre le mur.

Jennifer en a eu trois. Elle y retourne, mais Martial ne veut plus en donner ».

- 43 Ces scènes révèlent toute la brutalité de ce pillage de bonbons. Il ne s'agit plus d'un don/contre-don réservé à son cercle d'amis mais bien d'une domination puissante de certains élèves sur d'autres qui leur donne le droit de prendre possession des biens de ces élèves dominés.
- 44 Une autre scène ayant lieu à Renoir en cours de musique montre jusqu'où peut aller ce « vol » de bonbons : il peut s'agir d'une véritable intimidation de la victime :
- « Fatimatou (du groupe populaire) vient voir Emmeline (en marge) et lui touche les poches de son manteau.
Fatimatou : Je suis sûre que t'en as !
Emmeline : Non j'en ai pas.
Fatimatou : Tu m'en amènes cet après-midi ?
Emmeline : Oui ok ! ».
- 45 Fatimatou n'hésite pas à dépasser les limites physiques en touchant les poches du manteau d'Emmeline et à demander à celle-ci d'apporter des chewing-gums l'après-midi pour elle. Emmeline accepte tout de suite, sans rien dire. Ce sont souvent les élèves timides, n'arrivant pas à se défendre, qui sont la cible de ces pilleurs.
- 46 À Renoir, en cours de physique, Iris cherche à amadouer Lana pour obtenir une sucette :
- « Iris : Oh Lana, t'es mon amie je t'adore, tu m'en donnes une [de sucette] ?
Lana : C'est pour d'autres gens. Des filles que tu connais pas je crois... Bon je t'en donne une. Rouge ou bleue ?
Iris : C'est quoi la meilleure ?
Lana : Rouge. Moi je préfère rouge.
Iris : Ok une rouge s'il-te-plaît.
Lana lui donne en précisant « Ça pique ».
Iris : Lana je t'aime ! ».
- 47 Les élèves dominants jouent sur la corde sensible des dominés en leur faisant miroiter une amitié fictive. Ils se servent de leur popularité pour amadouer leur victime en prétendant être leur ami, ce qui est valorisant pour l'élève dominé. Il s'agit d'une autre tactique pour obtenir ce qu'ils veulent, qui est moins violente que le plaquage contre le mur ou la fouille au corps, mais qui est plus rusée. Lana avait prévu de garder les sucettes pour ses copines, néanmoins elle cède à la démonstration d'amitié simulée par Iris.

Conclusion : le bonbon, un aliment pour s'intégrer au groupe de pairs...

- 48 Du fait de la symbolique du bonbon liée au plaisir et à la récompense, il est instrumentalisé par les préadolescents dans le contexte du collège pour répondre à des enjeux d'intégration au groupe de pairs et de domination. Le collège est en effet le théâtre d'interactions entre pairs, avec des enjeux bien particuliers, comme celui de s'intégrer le mieux possible et d'accéder ou de maintenir son appartenance au groupe populaire. Dans ce contexte, les préadolescents utilisent des aliments symboliquement forts, comme les bonbons, dont le statut a été défini par les adultes qui encadrent les jeunes (parents, enseignants, médias).

- 49 La valeur hédonique des bonbons confère à ces derniers un fort potentiel dans la construction et le maintien des liens sociaux. En affirmant leur opposition à l'institution scolaire, par la transgression de l'interdit sur la consommation de bonbons en classe, certains préadolescents gravissent les échelons du prestige. Du fait de sa forte connotation affective, le bonbon permet également de renforcer des liens amicaux et de mieux s'intégrer à un groupe d'amis. Le bonbon attire enfin les gourmands : quand ceux-ci sont en position de domination en classe, ils peuvent se permettre de dépouiller des « fournisseurs » qui restent plus à la marge.
- 50 De par les rapports sociaux qui s'y jouent, le collège est un lieu de « reproduction interprétative » (Corsaro 2010) qui permet aux élèves de manipuler un patrimoine alimentaire pour mieux s'intégrer au sein de leur groupe de pairs. Les élèves réinterprètent des pratiques adultes – par exemple récompenser son enfant en lui donnant un bonbon – pour les utiliser dans leur quotidien à l'école – par exemple en donnant des bonbons à leurs amis. Le bonbon joue sensiblement le même rôle dans les deux collèges, bien qu'ils soient différents du point de vue de l'origine sociale de la population accueillie. Deux hypothèses peuvent être avancées : l'écart relativement modéré de recrutement social entre les deux collèges (certains élèves du collège Renoir sont issus de milieux populaires) ou bien la présence d'une culture de classe d'âge qui outrepasserait les milieux sociaux (Pasquier 2005). Les bonbons sont également des aliments présents – ou pas – au domicile : les parents sont alors les garants de leur consommation mesurée. Celle-ci ne peut être autorisée qu'à certains moments exceptionnels, comme les anniversaires. Les bonbons peuvent au contraire être proposés plus régulièrement, ils peuvent même être en libre-service dans quelques familles. Il serait intéressant d'interroger parents et enfants sur la place du bonbon à la maison et sur l'usage qui en est fait. Cela permettrait de comprendre en quoi la valeur hédonique du bonbon est transmise à la maison par le biais des adultes. Cette transmission de la symbolique du bonbon de génération en génération en fait un élément du patrimoine alimentaire infantin. Les préadolescents s'en saisissent pour trouver leur place au sein du groupe de pairs au collège. Cet aliment patrimoine de l'enfance a donc une place bien particulière dans le quotidien des élèves au collège.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUD S. & WEBER F. 1998. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- COMORETTO G. 2014. « Des usages du jeu à la cantine », *Ethnologie française*. 44(4) : 693-704.
- CORSARO W. 2010. « Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression », in A. Arleo & J. Delalande (ed.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité* : 59-75. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- DELALANDE J. 2001. *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- DELALANDE J. 2010. « Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège », *Agora débats/jeunesses*. 2010/2 (55) : 67-82.
- DELALANDE J. 2014. « Devenir préadolescent et entrer au collège », *Revue des Sciences Sociales*. 51 : 112-119.
- DEPOILLY S. 2012. « Des filles conformistes? Des garçons déviants? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*. 2(179) : 17-28.
- DIASIO N. 2000. « Plaisirs du goût et regards détournés. Ethnographie des grignotages enfantins dans un quartier de Rome », *Revue des Sciences Sociales* 27 : 54-60.
- DIASIO N. 2004. « L'enfant gourmand entre dextérité et infortune », in N. Diasio (ed.), *Au palais de dame tartine* : 81-111, Paris : L'Harmattan.
- DIASIO N. 2014. « Repenser la construction des âges: sortie de l'enfance et temporalités plurielles », *Revue des Sciences Sociales*. 51 : 16-25.
- DUBET F. & MARTUCCCELLI D. 1996. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Éditions du Seuil.
- ELIAS N. & SCOTSON J. L. 1965. *Logiques de l'exclusion*. Paris : Pocket.
- FAVRET-SAADA J. 1977. *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*. Paris : Gallimard.
- FELOUZIS G. & PERROTON J. 2009. « Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », *Actes de la recherche en sciences sociales*. 5 (180) : 92-100.
- GRIGNON C. 1971. *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Éditions de Minuit.
- HERPIN N. 1996. « Les amis de classe : du collège au lycée ». *Économie et statistique*. 293 : 125-136.
- JUHEM P. 1995. « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés contemporaines*. 21 : 29-42.
- LAFON R. 1973. *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF.
- LALANNE M. & TIBÈRE L. 2008. « Un bonbon n'est pas qu'un bonbon », in J.-P. Corbeau (ed.), *Nourrir de Plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation ?* : 123-130. Paris : Les Cahiers de l'Ocha n°13.
- LIGNIER W., LOMBA C. & RENAHY N. 2012. « La différenciation sociale des enfants », *Politix*. 99 : 9-21.
- MANDELL N. 1988. "The least-adult role in studying children", *Journal of Contemporary Ethnography* . 16 (4) : 133-467.
- MANSON M. 2008. « Le plaisir des bonbons dans les livres pour enfants aux XVIIIe et XIXe siècles : une impossible régulation ? », in J.-P. Corbeau (ed.), *Nourrir de Plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation?* : 14-23. Paris : Les Cahiers de l'Ocha n°13.
- MARDON A. 2010. « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *Ethnologie française*. 40(1) : 39-48.
- MAURICE A. 2013. « Les usages sociaux des messages nutritionnels par les adolescents », in T. Depecker, A. Lhuissier & A. Maurice, (ed.), *La juste mesure. Une sociologie historique des normes alimentaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- MAUSS M. 2007 (1925). *Essai sur le don*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PASQUIER D. 2005. *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.

TICHIT C. 2013. « Le repas et les mots pour le dire. La détermination sociale des discours enfantins sur le repas familial », in T. Depecker, A. Lhuissier & A. Maurice (ed.), *La juste mesure. Une sociologie historique des normes alimentaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SINGLY (de) F. 2006. *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.

NOTES

1. Cet article est issu d'un travail de thèse cofinancée par la Fondation Nestlé France et le département SAE2 de l'INRA. Je tiens à remercier vivement Christine TICHIT et Claire KERSUZAN pour leurs conseils particulièrement précieux. Je remercie également Charles-Edouard DE SUREMAIN et les lecteurs anonymes pour leurs remarques.
2. <http://www.cnrtl.fr/etymologie/bonbon>
3. Tous les noms, des collèges ou des élèves, ont été modifiés dans un souci de respect de l'anonymat.
4. Il s'agit, selon les auteurs cités, d'une enquête qualitative sur un milieu d'interconnaissance. On peut également parler d'enquête ethnographique pour ce type d'enquête.
5. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, numéro spécial n° 9 du 28 juin 2001. La circulaire prévoit « une restructuration des repas assurant viande ou poisson et privilégiant légumes verts, fromage et fruits aurait donc un effet bénéfique ».

RÉSUMÉS

Les bonbons sont des aliments traditionnellement associés à l'enfance et à la fête. Qu'en font les préadolescents au collège ? Une enquête ethnographique réalisée dans deux classes de 5^{ème} de collèges contrastés a permis d'observer l'instrumentalisation de ce qui pourrait être considéré comme un élément du patrimoine alimentaire enfantin par les préadolescents. La symbolique du bonbon est en grande partie alimentée par les pratiques adultes et par les médias. Les préadolescents se la réapproprient pour permettre leur intégration au groupe de pairs dans la classe. Le bonbon est un objet de transgression lorsqu'il est mangé en classe, il permet alors de gagner en prestige. Il peut également être un vecteur de domination de certains élèves sur d'autres quand ces derniers se font dépouiller de leurs bonbons. L'ambivalence du bonbon comme aliment renforçant des liens amicaux ou au service d'enjeux de pouvoir permet de comprendre en quoi cet élément du patrimoine alimentaire enfantin est un outil permettant aux préadolescents de trouver leur place au sein du groupe.

In France, sweets can be traditionally related to childhood and celebrating. What do they represent for teenagers inside their school? An ethnographic methodology used in two classes of demographically different middle schools has enabled us to observe the use of this typical children's food as a tool by teenagers in the school context. The symbolism of sweets is mainly constructed by adult practices and the media. The young adolescents use this symbolism to reinforce their integration among their classmates. Sweets are a rebellious object when eaten in the classroom and the daring children gain social status. They can also be used by some pupils to dominate others by stealing their sweets. Observing the ambivalence of sweets as foodstuff

reinforcing friendship or for power issues enables us to understand how this element of children's food heritage is a tool for teenagers to find their place within the peer group.

INDEX

Mots-clés : collège, préadolescence, réappropriation, alimentation, groupe de pairs, bonbons, don

Keywords : middle school, teenagers, appropriation, food, peer group, sweets, giving

AUTEUR

AURÉLIE MAURICE

Docteure en Sciences de l'Éducation, Post-doctorante à ALISS (Alimentation et Sciences Sociales, UR 1303, INRA), Institut National de la Recherche Agronomique, et chercheure associée au CERLIS, Université Paris Descartes. aurel.maurice@gmail.com.

Du repas familial au snack entre copains : le point de vue des enfants sur leur alimentation quotidienne (enquête en milieu scolaire à Paris, France)

From the proper meal at home to secret snacks with friends: kids' vision of eating (a survey in Parisian schools, France).

Christine Tichit

Introduction

- 1 Nous présentons ici la synthèse d'un travail de terrain mené en milieu scolaire sur l'alimentation familiale vue par les enfants¹. Au-delà de cette vision enfantine du patrimoine alimentaire familial, le cadre scolaire et la méthodologie de l'enquête apportent un éclairage sur l'effet croisé des instances de socialisation primaire dans la construction d'un patrimoine plus spécifiquement enfantin. Ces instances définissent un cadre de transmission aux contours délimités a priori par la famille et l'école, mais aussi par d'autres espaces tels que les médias ou le groupe de pairs, entre lesquels se partage le quotidien des enfants. Nous restituons ici l'expérience enfantine de l'alimentation ordinaire, surtout dans la famille et le cercle des pairs, et n'évoquons qu'à la marge l'alimentation scolaire que nous réservons à d'autres publications sur le rôle crucial et débattu de l'école dans la constitution du patrimoine alimentaire enfantin (Grignon, 1993 ; Fischler, 1996 ; Comoretto, 2008 ; Tichit, 2013 ; Maurice, 2013). Le patrimoine alimentaire est appréhendé ici dans sa dimension matérielle à travers les plats et aliments consommés par les enfants, ainsi que dans sa dimension immatérielle à travers les voies d'apprentissage, les représentations et discours qu'ils tiennent sur l'alimentation. Il s'agit de saisir à la fois le contenu de ce patrimoine et la manière dont il se transmet d'une

génération à l'autre, tout en étant attentif au fait que chacune d'elle se le réapproprie à sa façon. La question est ainsi abordée à la fois sous l'angle vertical des transmissions intergénérationnelles, et sous l'angle horizontal de sa redéfinition entre pairs. Concernant les transmissions intergénérationnelles, nous posons la question du caractère à la fois passif et actif de la passation du patrimoine alimentaire des adultes vers les enfants. La transmission est active lorsqu'elle s'inscrit dans une démarche éducative, comme dans l'apprentissage de savoir-faire, de bonnes manières, des bons aliments par exemple. Elle est plus passive lorsqu'elle s'effectue dans le partage d'activités quotidiennes et ritualisées qui rassemblent parents et enfants autour de l'alimentation, comme le repas par exemple. Une attention particulière est portée aux objets concrets, que sont non seulement les aliments eux-mêmes, mais aussi les éléments contextuels de leur consommation (avec qui, où et comment mange-t-on ?).

- 2 L'enquête réalisée en 2010-2011 auprès d'enfants de 10-12 ans, interroge le contenu d'un repas familial, en l'occurrence celui de la veille au soir, et les préférences exprimées par rapport à la cuisine familiale. Dans la discussion des résultats de l'enquête et la préparation d'une phase ultérieure de collecte avec les élèves, d'autres pratiques ont été abordées concernant les rencontres spécifiques entre pairs autour de l'alimentation. Par rapport aux travaux français comparables, ce terrain met à l'épreuve quelques catégories habituellement utilisées dans les enquêtes quantitatives et explore des techniques d'enquête complémentaires aux études anthropologiques, en confrontant les enfants au matériau recueilli sur leurs propres pratiques (Fischler, 1996 ; Delalande, 2003 ; Comoretto, 2008 ; Diasio, et al. 2009 ; Maurice, 2013 ; Julien, 2013). Dans un premier temps nous dressons justement les contours du terrain et de la méthode utilisée. Ensuite, nous abordons la construction du patrimoine alimentaire enfantin à partir de ce qui est transmis quotidiennement à la maison via les rituels et le contexte du dîner, puis du point de vue des aliments consommés. Nous terminons par un exemple de transmission horizontale entre pairs, à partir d'une pratique d'échange et de consommation enfantine résultant d'un usage détourné des aliments du monde des adultes. La manière dont les enfants décrivent tous ces aliments dévoile comment la culture familiale, l'appartenance sociale et de genre façonnent les patrimoines enfantins.

Terrain et méthode

- 3 La recherche s'est déroulée dans une école primaire et un collège parisiens. L'échantillon de 119 enfants âgés de 10 à 12 ans se répartit sur cinq classes de 6^{ème} et CM2. Les établissements enquêtés sont situés en zone d'éducation prioritaire² à forte composante migratoire, dans un quartier en voie de gentrification dans le nord-est de Paris³, répercutant dans l'école les ségrégations sociales qui traversent le monde des adultes (Clerval, 2010 ; Tichit, 2012). Les classes populaires du quartier sont essentiellement composées de différentes vagues de migration, actuellement renouvelées par l'immigration chinoise et africaine (Clerval, 2008 : 181). Les stratégies habituelles des familles les plus aisées pour contourner les règles d'affectation dans l'école du quartier modifient les caractéristiques démographiques et socioculturelles de la population des élèves par rapport à celle du quartier, surtout au Collège⁴. Ainsi, les enfants de migrants, dont au moins un parent est né dans un pays étranger, représentent plus des trois quart de l'échantillon, alors qu'à peine un tiers de la population du quartier est d'origine étrangère⁵. L'analyse montre par ailleurs que l'appartenance sociale des élèves est

directement liée à l'origine géographique des parents. Bien que les familles migrantes apparaissent dans toutes les catégories sociales de l'échantillon, la part des migrants augmente au fur et à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale, et ceux relevant des groupes les plus récents dans le quartier constituent l'essentiel des ouvriers (Chine et Afrique subsaharienne).

- 4 L'enquête a été menée sous forme d'ateliers testés lors d'une pré-enquête qui a révélé la nécessité de penser un dispositif visant à réduire la distance avec les enfants tout en démarquant d'une part le chercheur des autres adultes de l'école, ainsi que l'enquête des autres activités scolaires (Tichit, 2013). Ce dispositif a été conçu pour impliquer les enfants dans l'analyse de leurs propres pratiques afin de les associer activement à la recherche plutôt que de les laisser dans une posture passive de question-réponse. Afin de dépasser les simples échanges d'opinions, peu situés, qui tendent à survenir dans le cadre artificiel des discussions instaurées en classe, nous avons appuyé ces échanges sur plusieurs supports concrets (photos, résultats statistiques simples), choisis pour stimuler des réactions plus engagées. Par ailleurs l'école n'est pas un lieu neutre pour travailler sur l'alimentation, surtout en France où elle joue depuis longtemps un rôle décisif dans le processus d'intégration culturelle (Grignon, 1993). L'autre difficulté a donc été de contourner cet effet de contexte en basant le premier atelier sur l'étude de différents modèles de repas dans le monde, pour créer les conditions d'une distanciation vis-à-vis de la norme dominante en France, et préparer l'enfant à restituer des pratiques éventuellement éloignées de cette norme ou dégagées des réponses attendues dans le cadre scolaire. Le deuxième atelier, consacré à un auto-questionnaire court⁶ rempli en classe par chaque élève, sert à rassembler quelques informations factuelles tout en ménageant un espace de réponse individualisé par élève. Lors du troisième atelier, portant sur l'analyse des résultats de l'enquête, chaque enfant s'approprie un résultat simple de manière à pouvoir le soumettre à discussion en focus group⁷. L'enjeu du questionnaire est ici de servir de support à un débat entre les élèves qui sont amenés à en traiter les résultats en classe. Le dispositif combine ainsi des temps d'observation et de recueil déclaratif par questionnaire et par entretiens collectifs, ménageant à la fois des espaces de réponses individuelles et des échanges interactifs entre les élèves. Il amène les enfants à participer à l'analyse de leurs pratiques alimentaires et à échanger leurs points de vue sur ces pratiques. Outre les résultats factuels de l'enquête, l'observation de l'ensemble des discussions enregistrées qui en résultent constituent l'autre matériau essentiel du terrain.
- 5 Les données de questionnaire ont été statistiquement analysées sous un angle descriptif. Compte tenu de la petite taille de l'échantillon (119 enfants), la significativité des résultats a été testée par la méthode du Chi² de Pearson. Nous ne reproduisons pas ici les tableaux, graphiques et résultats des tests déjà publiés par ailleurs en français (Tichit, 2012 ; 2013 ; à paraître). De même les matériaux d'entretiens évoqués ci-après ne sont pas reproduits lorsque déjà publiés dans les documents référencés.

Héritage familial : apprendre à manger en famille

Interactions entre instances de socialisation alimentaire enfantine

- 6 La famille et l'école sont deux espaces de socialisation primaire qui jouent l'un comme l'autre un rôle déterminant dans la construction des patrimoines alimentaires enfantins.

L'école, comme espace de socialisation alimentaire, se différencie en France de beaucoup d'autres pays du fait de la réduction des modes de restauration possibles sur le site scolaire. En dehors des éventuelles collations prévues hors des principales heures de repas comme le goûter de 16h30 (Comoretto, 2010), la restauration se limite sur le site de l'école à la seule fréquentation de la cantine et à la consommation exclusive du menu scolaire⁸. L'unique alternative est de quitter l'école pour manger chez soi le midi, décision préalablement prise par les parents sur un rythme décidé à l'avance à l'échelle de la semaine. L'école se caractérise aussi par une relative invariance historique dans la transmission du modèle français du repas, notamment du point de vue du rythme, des horaires et des modalités uniformisées de la cantine (Flandrin, 1996 ; Aymard, et al. 1993). Elle intervient ainsi dans l'intériorisation des « bonnes règles » relatives à la forme du repas comme sa durée, sa dimension commensale, l'apprentissage de l'utilisation des couverts dès l'âge de 2-3 ans à l'école maternelle, l'ordre et le séquençage du repas (entrée, plat principal, fromage et dessert), la place du pain et de l'eau comme boisson exclusive du repas scolaire⁹. Elle joue aussi un rôle dans la transmission du répertoire culinaire français, que ce soit du point de vue de plats traditionnels français par exemple ou de la francisation de plats venus de l'étranger comme le couscous (Fischler, 1996). En outre l'école prend part à l'éducation nutritionnelle, notamment dans le cadre du PNNS¹⁰, non seulement par l'exemple avec l'ambition d'équilibre nutritionnel des menus proposés à la cantine, mais aussi par le biais des programmes scolaires et des campagnes locales de communication nutritionnelle (Maurice, 2012 ; Dupouy, 2012).

- 7 La famille constitue l'autre espace privilégié de socialisation alimentaire enfantine, en forte résonance avec le modèle transmis par l'école. Dès la toute petite enfance, elle intervient dans la référence aux normes et savoirs faire familiaux que reproduit la mère dans ses choix d'allaitement et d'alimentation infantile, entrant parfois en concurrence avec les normes médicales, ou celles relayées par les institutions et les médias (Gojard, 2010). Lorsque l'enfant grandit, sa place croissante dans la famille se dessine concrètement dans l'accès à la table des grands, autour du repas quotidien et de celui des rencontres festives. Le modèle du repas familial se maintient particulièrement en France y compris en région parisienne malgré les contraintes de rythme de vie et les facilités d'accès à d'autres modes de consommation propres au milieu urbain (Lhuissier et al., 2013 ; St Pol, 2012). Le caractère commensal des repas reste inchangé, tout comme leur rythme, calé sur des créneaux horaires étroits, se distinguant en cela nettement des changements observés ailleurs en Europe et dans le monde (St Pol, 2006). Le dîner reste le repas familial par excellence, avec 95% des ménages qui le mangent en famille à la maison les soirs de semaine entre 19h et 20h, y compris dans les familles migrantes qui se conforment à ce modèle (Lhuissier et al., 2013). Dans ce contexte, le choix du repas du soir s'impose comme indicateur des pratiques alimentaires familiales ordinaires, tant sur le plan de l'organisation domestique (comment et avec qui on mange) que sur celui du contenu de l'alimentation familiale.

L'intégration passive des formes du repas par l'expérience familiale

- 8 Le questionnaire administré en classe auprès des élèves porte essentiellement sur la description du contenu et du contexte du repas effectué la veille au soir. Les déclarations des enfants, même de familles migrantes, confirment la généralisation du cadre et des formes du repas pris presque exclusivement à la maison, sur le créneau horaire habituel

du dîner entre 19h et 20h (St Pol, 2012 ; Lhuissier et al. 2013 ; Tichit, 2013). L'enquête confirme également la domination d'un modèle simplifié du repas en région parisienne par rapport au reste du pays (Fischler, 1996) ou par rapport au modèle de structuration séquentielle du repas scolaire en entrée/plat/dessert. À la maison, le repas des soirs de semaine se simplifie généralement en un plat unique ou encore dans le fait de tout poser en même temps sur la table, sauf éventuellement le dessert pris à part. Ce modèle domine le dîner ordinaire dans tous les types de familles, migrantes ou pas, quel que soit les milieux sociaux, confirmant ce qu'observait Claude Fischler à partir d'un questionnaire similaire dans son échantillon d'élèves parisiens par rapport à la province (1996). Essentiellement pris en famille, le dîner se singularise dans certaines familles migrantes où il est pris entre frères et sœurs, sans les parents, voir seul. Cette pratique concerne les familles nombreuses de l'échantillon et celles où les parents ont des horaires professionnels décalés dans les secteurs de la restauration, du nettoyage et de la maintenance. Il est frappant de constater que même sans les parents le repas se prend à table dans ces familles migrantes. Manger hors de table reste tout aussi rare. C'est plutôt le fait des enfants des familles les plus aisées de l'échantillon, confirmant l'hypothèse de déstructuration du repas quotidien dans les milieux favorisés (Diasio, 2008 ; Fischler, 1996). Manger quotidiennement devant la télévision constitue une autre différence importante qui évoque bien le rapport socialement différencié à la télévision et le rôle de ce média comme source de socialisation dans les familles populaires. Les élèves rencontrés au CM2, où sont concentrées dans l'échantillon la plupart des familles de classe supérieure, sont les moins assidus devant la télévision pendant le repas. La moitié de ces familles mangent sans regarder la télévision ; quelques élèves signalent d'ailleurs qu'il n'y a pas de télévision chez eux. En 6^{ème}, la télévision est en revanche allumée pendant le repas dans près de 80 % des familles. Face à ces résultats les élèves ont des réactions contrastées, les plus jeunes de milieu plus favorisé expriment à la fois leur envie et une critique normative de la place de la télé dans les autres familles, tandis que les 6^{ème} de milieu populaire revendiquent haut et fort l'importance distinctive du petit écran. Cette réaction caricaturalement opposée entre CM2 et 6^{ème} souligne l'assise sociale différente des élèves qui dominent le groupe de la classe (Tichit, 2013 : 58-59). Elle témoigne de l'inversion des hiérarchies culturelles qui renvoient à la place dominante de la télévision dans le quotidien des milieux populaires. Cette revendication de la culture populaire de la « télé » jusque dans la classe témoigne aussi de l'enjeu de « la représentation de soi comme téléspectateur sur la scène sociale » que Dominique Pasquier (1999) a théorisé en identifiant le rôle du partage de l'expérience télévisuelle dans la construction du lien social au sein de la classe au collège. La différenciation sociale de l'expérience télévisuelle à table indique que ce média, et les messages publicitaires qu'il délivre à l'heure du repas, entre différemment dans la construction du patrimoine alimentaire enfantin suivant l'appartenance sociale de la famille.

Le transfert actif de savoir-faire culinaires

- 9 L'acquisition des règles du repas s'effectue par la pratique, de manière relativement passive pour les enfants qui intériorisent la norme, et tendent à la reproduire de génération en génération (Lhuissier et al., 2012). Mais le transfert se fait parfois de manière plus explicite, comme le montrent les éléments dont nous disposons dans l'enquête sur la participation enfantine à la préparation du repas. Cette question – posée individuellement par questionnaire¹¹ et de manière standardisée par rapport à d'autres

enquêtes (Fischler, 1996) – a donné des réponses contradictoires à l'écrit et à l'oral au moment de la discussion des résultats. Les données de questionnaire soulignent surtout la proximité des réponses des enfants dont les parents sont nés en France et en Afrique par rapport aux autres enfants de migrants. Dans ces autres familles migrantes, les enfants participent moins aux tâches dans l'ensemble, excepté en milieu ouvrier et dans les familles chinoises où quasiment toutes les filles s'investissent dans tous les types de tâches tandis que les garçons ne déclarent pratiquement aucun type d'aide. Cette différence entre filles et garçons disparaît chez les enfants d'origine africaine et de familles françaises favorisées (cadres et intellectuels) où quel que soit le sexe presque tous sont au moins impliqués dans le service de table.

- 10 Ces résultats issus des données de questionnaires masquent cependant des différences d'investissement exprimées à l'oral (Tichit, à paraître). L'écart entre données de questionnaire et d'observation révèle les différences de nature et d'intensité dans l'aide domestique apportée par les uns et les autres. Cette aide n'a pas le même sens dans les familles nombreuses, migrantes et plutôt africaines que dans les petites familles aisées et plutôt françaises de l'échantillon. D'autant que la possibilité d'externaliser les tâches domestiques les moins valorisées distingue fondamentalement les classes supérieures des autres, lesquelles se caractérisent au contraire par le « surtravail domestique » pour l'alimentation comme pour le reste (Chauvel, 2001 ; Herpin 1999). Chez les cadres le service de table et la sensibilisation des enfants à la cuisine renvoient d'abord à des principes éducatifs et ce pour les deux sexes au vu des réponses recueillies par questionnaire. L'attirance déjà démontrée des catégories supérieures pour la transmission des savoirs faire culinaires se concrétise dans leur intérêt pour les cours de cuisine et l'essai de nouvelles recettes (Regnier, 2009 ; Hebel, 2008) et se poursuit avec la transmission active du patrimoine dans l'apprentissage ludique de la cuisine par les enfants, plutôt que dans le maintien de la forme structurée du repas quotidien (Diasio, 2008). À l'autre extrémité de l'échelle sociale, « faire la cuisine » apparaît plus comme une corvée dans les milieux populaires (Hebel, 2008). Il en est de même pour les enfants, en particulier dans les familles nombreuses où il est plus pesant de faire la cuisine ou de mettre la table pour huit que pour quatre personnes. Leur aide pour dresser la table, faire les courses ou la cuisine (mais aussi le ménage, la vaisselle, garder les petits frères et sœurs, etc.) relève au moins autant de la délégation que du principe éducatif. L'âge social prend ici le pas sur l'âge biologique dans la responsabilisation et l'affectation de l'enfant au travail domestique et culinaire, le posant pleinement en acteur de la répartition des tâches. Cette dissociation entre âges biologiques et sociaux implique que le patrimoine alimentaire se constitue à des rythmes différents et selon des modalités propres à chaque milieu social.

L'émergence de goûts de « classe » par rapport à l'alimentation familiale

- 11 Après ce détour par le transfert actif des savoirs culinaires, revenons au repas comme espace de transmission passive du patrimoine alimentaire, mais à présent du point de vue de l'apprentissage des goûts. En France, face au relatif invariant social du rythme quotidien des repas, le contenu des assiettes est davantage lié à l'appartenance sociale. De nombreux travaux sociologiques ont déjà montré la structuration sociale des consommations alimentaires bien au-delà de la seule fonction du revenu comme mode

d'intégration à la vie sociale (Grignon, 1980 ; Regnier, et al. 2006 ; Regnier et al., 2009 ; Belorgey, 2011). La littérature montre ainsi que les produits consommés expriment l'appartenance sociale et alimente des phénomènes de distinction (Bourdieu, 1979). Si les goûts se diffusent d'une classe à l'autre, l'élite renouvelle constamment ses critères de distinction pour entretenir sa différence, tandis que les ménages populaires ne ressentent pas l'uniformité et la qualité inférieure de la consommation de masse valorisée par la télévision (Herpin & Verger, 1999 ; Mathe et al., 2008 ; Regnier et al., 2009). Cependant, il existe au sein même des classes populaires des modèles concurrents de goûts et pratiques alimentaires hiérarchisés entre eux (Grignon et al., 1980 ; Grignon, 1991 ; Pasquier, 2005).

- 12 Concernant les familles migrantes, la littérature fait notamment état de conflits intergénérationnels autour de la cuisine du pays d'origine. Du point de vue inquiet des adultes, les enfants changeraient de goût et rejetteraient les « plats totems »¹² porteurs de la mémoire familiale (Barrou et al, 1997 ; Sellami, 2009). Pour les enfants, l'enjeu est ailleurs, les goûts nouveaux se juxtaposeraient plus qu'ils ne se substitueraient aux goûts traditionnels qui restent fondamentaux pour eux (Guillem, 2009 ; Soyuturk, 2009). L'enjeu se situe plutôt dans l'inadéquation des aliments totem au mode de vie et aux valeurs de la société d'accueil, comme le rapport à la minceur par exemple (Sellami, 2009 ; Crenn, 2006). Ces points de vue contradictoires d'une génération à l'autre appellent une objectivation des préférences exprimées par les enfants. Les rares travaux qui tiennent ainsi compte de leur point de vue se situent dans des approches transculturelles où la différenciation sociale n'intervient souvent qu'à la marge et oppose des pratiques observées en milieu français favorisé à celles des enfants de l'immigration, minimisant de fait la différenciation sociale des enfants et plus largement des populations migrantes (Crenn et al., 2010). Ce type d'approche dichotomique ne recouvre pas tout à fait la réalité sociale contemporaine où les milieux populaires ne sont pas forcément migrants et où les migrants ne sont pas nécessairement toujours pauvres.
- 13 Les résultats de notre enquête montrent pourtant à quel point les enfants s'approprient le monde des adultes et sa structuration sociale jusque dans leurs préférences alimentaires et dans leurs discours sur l'alimentation. L'introduction d'une question sur les préférences alimentaires¹³ dans le questionnaire individuel ne visait pas à élargir le questionnement des pratiques aux préférences, mais à amener l'enfant à exprimer par ce biais un avis sur la cuisine et l'alimentation familiale. La question porte de ce fait exclusivement sur les *plats préférés à la maison* et non à la cantine ou hors domicile. Les résultats relatifs aux préférences à la maison ne révèlent pas de différences sexuées, alors qu'elles sont avérées chez l'adulte notamment à propos du goût masculin pour les produits carnés et les féculents (St Pol, 2006). Par contre ces préférences apparaissent comme très révélatrices de l'appartenance sociale et culturelle des familles.

Les pâtes comme symbole de la culture infantine

- 14 La majorité des élèves ont répondu à la question des préférences en donnant le nom d'un plat, mais certains ont puisé dans le registre plus rudimentaire de l'aliment « fétiche » – en premier lieu « les pâtes », plus rarement « la viande », sans autre précision comme ils utiliseraient le terme générique de « bonbon » pour couvrir tous les types de sucreries qu'il désigne. Ils disposent pourtant d'un large répertoire dans le registre des pâtes, vu la richesse de leur vocabulaire dans la description factuelle du contenu du dîner où ils désignent le féculent sous sa forme exacte de nouille, spaghetti, ravioli ou autre

coquille. Par contraste, l'expression des préférences alimentaires se cantonne au terme générique de « pâtes » qui les regroupent toutes, comme pour indiquer qu'elles conviennent sous toutes les formes. Sous ce vocable enfantin, le choix des pâtes comme aliment favori concerne un quart de l'échantillon des deux sexes et de tous les milieux, renvoyant davantage à un effet de classe d'âge que de classe sociale ou de genre. Il se trouve que comme les bonbons, les pâtes sont en France des aliments qui vont de soi lorsqu'on évoque l'enfance, faciles et rapidement cuisinées, suffisamment neutre pour prendre le goût de ce qui les accompagne. Mais elles prennent une autre dimension symbolique dans les préférences des enfants de migrants, en se substituant à d'autres céréales de base que privilégient les cuisines du pays d'origine. Seuls les enfants d'origine chinoise leur préfèrent le riz cité seul, à la manière d'un aliment fétiche, se référant à un aliment de base dans la culture alimentaire chinoise et relevant de fait de l'aliment totem.

Modèles concurrents de l'aliment totem, du plat national et du critère diététique

- 15 Pour ce qui est des autres préférences exprimées par les enfants, elles reflètent la coexistence de modèles alimentaires concurrents, en particulier dans les familles migrantes (Tichit, 2012). Parmi les préférences exprimées le registre du « plat national »¹⁴ est le plus cité (un tiers des 119 répondants) ; suivi du registre enfantin déjà évoqué des « pâtes » et de celui plus ethnique du « plat totem »¹⁵ (respectivement un quart des réponses) ; puis, vient la catégorie des « autres plats français »¹⁶ deux fois moins cités que le premier type de plat (17% des réponses). Ces préférences sont socialement et culturellement structurées chez les enfants et donnent des résultats surprenants concernant les enfants de migrants. Ceux provenant de milieu ouvrier et d'immigration la plus récente (parents ouvriers chinois et africains) sont fidèles au modèle du plat totem, manifestant leur adhésion aux valeurs familiales puisque leurs parents sont aussi ceux qui pratiquent et valorisent le plus la cuisine du pays (Tichit, 2012 : 74-76). Tandis que les autres enfants d'ouvriers comme ceux de petite classe moyenne migrante (employés africains, commerçants chinois, autres migrants employés et de profession intermédiaire) optent plutôt pour des plats populaires typiquement français tel que l'emblématique steak-frites. La surprenante et presque unanime popularité du steak-frites dans ces familles migrantes pose question. D'une part, comme les élèves issus des vagues migratoires antérieures, lorsque ces enfants de migrants valorisent ce type de plat, ils intériorisent le modèle d'aspiration à la culture populaire qui domine leur groupe d'âge. Le steak-frites reste aujourd'hui en France le plat préféré des enfants d'ouvriers (Fischler, 1996) et de leurs parents qui en sont les premiers consommateurs (Herpin & Verger, 1999). D'autre part, nombre de ces familles migrantes viennent de pays où l'influence coloniale française, que ce soit en Afrique ou en Asie, a de longue date acculturé les pratiques et surtout les critères de distinction alimentaire. En Afrique Subsaharienne par exemple, le « steak-frite » reste l'apanage des restaurants branchés et d'une élite urbaine fortunée, renvoyant à la symbolique de la modernité et de la réussite sociale. Les aspirations de parents migrants pour un plat de l'élite se prolongent donc peut être ainsi dans les goûts de leurs enfants.
- 16 Les élèves des milieux les plus favorisés de l'échantillon, qu'ils soient ou non d'origine migrante, ne mentionnent quant à eux jamais le steak-frites dans leurs préférences. Ils se prononcent tous pour des plats plus raffinés et/ou plus diététiques rassemblés dans la

catégorie des « autres plats français ». L'influence de la culture dominante de l'élite se manifeste ainsi dans les préférences des enfants des familles les plus aisées jusque dans des discours intériorisés sur la nutrition lors des débats menés en classes sur le steak-frites¹⁷. Dans ces débats, les enfants de milieu favorisé mobilisent plusieurs arguments nutritionnels contre ce plat et évoquent d'autres marqueurs de distinction comme le caviar, les restaurants gastronomiques, ou la retenue alimentaire des riches qu'ils perçoivent comme valeurs de l'élite. Tandis que les enfants d'employés migrants du Maghreb et du reste de l'Afrique adhèrent dans l'ensemble au steak-frites comme les autres enfants de milieu populaire français. Ils prônent son attrait irrésistiblement bon, mais surtout le respect de ce plat qui symbolise pour eux la France et la richesse. En somme, les enfants provenant des familles migrantes disposant de plus de capital culturel sont plus réceptifs vis-à-vis des marqueurs français de distinction, que ce soit ceux des classes populaires (steak-frites) ou ceux de l'élite (plat plus diététique). Le modèle concurrent du plat totem retient plutôt des enfants de familles ouvrières ayant plus récemment migré en France.

- 17 Les plats africains cités par les enfants de familles subsahariennes sont avant tout des plats internationaux marquant une gradation de l'acculturation alimentaire qui commence au pays et nuance l'idée du plat totem de référence à une cuisine originelle qui est de fait déjà métissée (Tuomainen, 2009). Cependant, ils ne citent jamais le « riz » pourtant très présent dans l'alimentation sahélienne pratiquée en France, comme au pays, où elle symbolise l'opulence citadine de l'alimentation familiale par rapport aux céréales villageoises que sont les différentes variétés de mil. Le fait que le riz ne soit jamais cité par des enfants d'origine sahélienne pose la question de l'aspiration à d'autres aliments plus valorisants dans le contexte français, les pâtes et surtout les frites pour les enfants d'employés africains, plutôt des plats totems pour les enfants d'ouvriers.

La différenciation sociale des mots utilisés pour décrire le repas

- 18 La transmission des goûts familiaux apparaît non seulement dans l'expression des préférences alimentaires (Tichit, 2012), mais également dans la manière dont les enfants décrivent les aliments (Tichit, 2013). L'analyse de la formulation des réponses de questionnaire sur le contenu du dîner de la veille¹⁸ montre comment les enfants s'approprient les valeurs familiales et les reproduisent jusque dans le vocabulaire utilisé pour décrire le repas. Les mots utilisés révèlent l'appartenance sociale et culturelle des familles, montrant à quel point les normes véhiculées à la maison se traduisent jusque dans les manières de décrire le contenu du repas. Nous revenons ici sur les deux principaux types de formulation qui ressortent de l'enquête (pour plus de détails, cf. Tichit, 2013). Examinons deux réponses types, « hier soir j'ai mangé » :
- 19 « des carottes râpées, du poulet, des pommes de terre, de la salade composée, des tomates, une tarte aux pommes. J'ai bu du jus de pomme » (fille, famille monoparentale de deux enfants, parents français d'origine antillaise, de professions intellectuelles) ;
- 20 « des carottes râpées avec persil ; en plat : salade, frites et poulet ; en dessert : yaourt au chocolat et tarte à la fraise. J'ai bu de l'eau et de la limonade » (garçon, famille parentale de quatre enfants, parents maliens, employés du tertiaire).
- 21 Ces deux exemples évoquent des contenus similaires avec le même type de crudités (carotte râpées), de viande et d'accompagnement (poulet et pommes de terres), de dessert (tarte aux fruits) et de boissons sucrées (jus de pomme versus limonade qui correspond à

un soda et non à un jus de citron en France). En revanche, sur le plan de la forme, la première déclaration liste succinctement des produits sans les associer entre eux, parfois sous leur forme crue (pommes de terre, tomate). La seconde déclaration est formulée comme un menu et donne des indications sur la forme du repas, séquencé en entrée, plat et dessert avec le yaourt comme version enfantine du fromage. Les aliments sont associés entre eux (carottes et persil, poulet et son accompagnement) et décrits sous leur forme cuisinée (assaisonnement des carottes, pommes de terre sous forme de frites). Ces deux types de description reviennent assez systématiquement chez des enfants qui se distinguent par l'appartenance sociale de leurs familles.

- 22 Le rapport nutritionnel à l'alimentation comme nouveau marqueur de distinction (Régner 2009 ; Mathe et al., 2008) s'exprime ainsi jusque dans la description anodine du menu de la veille par les enfants des milieux les plus favorisés de l'échantillon. Lorsqu'ils décrivent le contenu du dîner familial, ces enfants donnent comme dans le premier exemple ci-dessus une liste détaillée d'aliments, dans laquelle apparaissent toujours des légumes et crudités (tomate, carotte, salade, haricot vert...) à côté de certains féculents (surtout les pâtes ou le riz). Ce registre discursif relève d'une logique descriptive d'ingrédients qui évoquent les composés nutritionnels du repas, et non des plats cuisinés. La fréquence et variété des légumes cités font d'ailleurs écho aux recommandations bien connues des enfants en la matière (Maurice, 2012). Les enfants qui font ce type de déclaration ont sans doute conscience des bonnes pratiques familiales relativement aux recommandations nutritionnelles. Comme dans d'autres domaines de l'alimentation infantile, les parents dotés d'un capital culturel et socioprofessionnel élevé sont plus sensibles que ceux de milieux populaires, aux normes savantes, qu'ils sont aussi les premiers à mettre en pratique (Gojard, 2012). Autrement dit, les enfants des milieux les plus favorisés de l'échantillon sont déjà porteurs dans le quotidien familial des normes savantes relatives aux qualités nutritionnelles des aliments. Par contraste, les enfants de milieu populaire, pour la plupart d'origine migrante, décrivent plutôt le repas par le menu comme dans le deuxième exemple ci-dessus. Dans ces familles, l'alimentation ordinaire renvoie de fait à une alimentation typiquement française tant du point de vue de la forme séquencée du repas que de la cuisine relevant souvent de la symbolique du « plat national » comme le « steak frites », avec une variabilité de la viande accompagnant les frites, que ce soit en fait du poulet, du bœuf, du steak haché ou du cordon bleu. Ce type de plat correspond d'une part à ce que les migrants associent au menu typiquement français (Hubert, 1990) et peut s'inscrire dans une dynamique explicite d'acculturation – dans les limites décrites plus haut. Il renvoie aussi comme chez les autres ouvriers au plaisir, au « franc-manger » et à la valeur sociale de ces plats (Bourdieu, 1979 ; Régner, 2009), de même que les sodas très présents également dans les menus décrits par les enfants de milieu populaire.

Filles et garçons face aux sodas : systèmes de valeur en concurrence

- 23 Les résultats vont plus loin en montrant l'appropriation différenciée selon le sexe des valeurs familiales et des valeurs de la culture dominante justement à un âge où les identités sexuées se construisent et se confrontent jusque dans l'espace de la classe. Les préférences sexuées qui s'expriment à travers la consommation des sodas en sont un bon exemple.

- 24 Les réponses factuelles montrent d'une part que la consommation quotidienne de boissons sucrées au cours du repas du soir est significativement plus forte en milieu populaire. D'autre part la consommation de ce type de boisson est significativement liée au sexe, concernant en 6^{ème} près des trois quart des garçons qui citent surtout des sodas alors que plus de la moitié des filles déclarent avoir bu de l'eau, et sinon plutôt des jus de fruit que des sodas. Les jus de fruit mentionnés par les filles correspondent en premier lieu au jus de pomme (en écho à l'exemple mentionné précédemment). Si la question de la disponibilité effective de cette boisson à table se pose lorsque l'on compare différents milieux sociaux, elle ne se pose plus lorsque l'on compare des filles et des garçons de même milieu. Dans les familles populaires de l'échantillon, la surconsommation masculine de soda renvoie de fait à des préférences alimentaires que ne partagent pas la plupart des filles. Autrement dit, lorsque la boisson est à disposition à table ou dans le réfrigérateur, les unes l'évitent tandis que les autres se servent.
- 25 La discussion des résultats sur la consommation des boissons a suscité des prises de position départageant filles et garçons et renvoyant à des préférences à la fois sexuées et raisonnées. Ces réactions expriment la sensibilité des filles à la question des effets secondaires du sucre non seulement sur le poids mais aussi sur la santé : « je peux pas dormir le soir avec du coca », « ça fait grossir », « je veux pas devenir obèse, moi ! ». En cela, elles incarnent le rapport à la minceur que les femmes cultivent de manière assez typique en France (Régnier, 2010 ; Lhuissier, 2010 ; St Pol., 2010) et que valorisent aussi les descendantes de migrants (Crenn 2006 ; Martin et al., 2012), et l'adhésion aux recommandations nutritionnelles qui se manifeste jusque dans le vocable « jus de fruit » plutôt que soda. Quelques filles ne se reconnaissent cependant pas dans ce discours dominant et revendiquent leur attachement aux sodas, moins pour se ranger du côté des garçons que pour souligner leur différence : « je m'en fous, je bois ce que j'aime ! ». De leur côté, les garçons valorisent aussi le plaisir de boire des sodas et manifestent une relative indifférence au risque que cela représente pour le poids où la santé, se retranchant derrière d'autres arguments en la matière : « Moi, je fais du sport ». Boissons à la mode, les sodas sont appuyés par un marketing puissant à destination des jeunes, relayé par la publicité télévisée dans l'image d'une jeunesse sportive qui sait s'amuser et profiter de la vie. Ils correspondent aussi à d'autres symboles dans les pays en développement d'où proviennent les enfants des familles migrantes de l'échantillon. Là-bas, la forte consommation des sodas renvoient d'abord à leur grande disponibilité dans l'espace urbain, ainsi qu'à des raisons hygiénistes, médicales ou nutritives en contexte de pauvreté, mais s'inscrit aussi en symbole de la modernité urbaine et d'une convivialité tant festive que familiale (Suremain, 2010 ; Huetz de Lempis, 2001). La présence de ces boissons dans l'ordinaire des familles migrantes témoigne donc encore d'une acculturation qui a commencé bien avant la migration. La réceptivité enfantine de ces boissons déjà bien connues et valorisées des familles migrantes résonne avec le débat qui oppose filles et garçons sur le sujet dans le contexte français. L'inconvénient nutritionnel des sodas semble endosser l'opposition des filles aux garçons, comme les défauts caloriques de la cuisine traditionnelle opposent les filles à leurs mères (Sellami, 2009). Les goûts différenciés pour les sodas traduisent dès l'âge de 10-12 ans le poids des représentations sociales des corps masculins et féminins en France : la minceur féminine versus la virilité sportive masculine. Ces goûts s'appuient sur des marqueurs de distinction dont la valeur diffère selon le sexe. L'argumentation au sein du groupe de

pairs forge le référentiel culturel commun, présageant la différenciation des goûts entre filles et garçons au fur et à mesure que se construisent les identités de genre.

Le ré-invention entre pairs d'un patrimoine alimentaire enfantin

- 26 En regard de ce qu'a révélé l'enquête sur les dimensions sociales et familiales du patrimoine alimentaire enfantin, arrêtons-nous sur un dernier exemple de consommation quotidienne pris cette fois dans le cercle des pairs : celui des « pâtes chinoises » prises dans l'entre soi des cours de récréation. C'est l'élément d'une contre-culture enfantine, d'une culture de pairs¹⁹ déconnectée des normes dominantes, pourtant bien connues et défendues par les élèves dans les débats qui les opposent sur les boissons sucrées.
- 27 Rappelons qu'en France, contrairement à d'autres pays, les enfants n'amènent pas leur repas à l'école. Depuis les années 2000, le PNNS²⁰ a supprimé les distributions de lait, petit-déjeuner et autre collation de 10h, placées jusque-là sous la responsabilité des municipalités en maternelle et élémentaire. La seule collation officiellement autorisée reste le goûter, pris à 16h30 après la fin des cours, par les élèves qui restent à l'école dans le cadre d'activités périscolaires ou d'un temps d'étude consacré aux devoirs. Au Collège, seuls les élèves qui ont cours après 16h prennent donc un goûter sur place. La prise d'un encas à la récréation de 10h reste toutefois tolérée. L'un comme l'autre sont désormais fournis par les parents, si bien que leur contenu comme leur simple existence dépendent de l'appartenance sociale des familles (Comoretto, à paraître), mais reste sous le contrôle du règlement interne de l'école qui peut localement en exclure chips ou sodas par exemple (Dupouy, 2012). La récréation demeure un moment privilégié d'échange entre les enfants (Delalande, 2003) au cours duquel ils continuent de manger plus ou moins en cachette (Comoretto, 2008). L'aliment secret dont il est question ici n'a rien à voir avec ce que fournissent les parents pour le goûter ou la collation de 10h, mais a surgi dans les discussions d'élèves de 6^{ème} alors qu'ils parlaient des modalités du goûter pris à la maison au retour du collège.
- 28 Extrait d'entretien avec un groupe de quatre élèves (dont un garçon) de petite classe moyenne (parents employés et de professions intermédiaires). Les familles sont d'origine franco-maghrébines (Caroline et Yannick) et antillaises (Eloïse et Agnès).
- Caroline [à propos du goûter qu'elle prend chez elle] : (...) c'est que j'ai ma petite cachette secrète dans ma chambre avec mes gâteaux que je (ne) veux pas que mes parents mangent (...) en fait quand il (mon père) est pas là je sors ma cachette et hop je mange !
- CT : Ce que tu as dans ta cachette secrète, tu l'achètes avec ton argent de poche ou tu le prends dans les placards de la maison ?
- Caroline : ça dépend, en fait souvent...
- Yannick : avec mon argent de poche, surtout les pâ(tes)
- Agnès : on parle des pâtes chinoises ?
- Caroline : y a pas de pâtes chinoises (dans ma cachette), c'est des trucs sucrés
- Yannick : si (il) y a des pâtes chinoises !
- CT : C'est quoi des pâtes chinoises ?
- Yannick : c'est des trucs (...) qu'on achète...
- Agnès : c'est des nouilles en fait !
- Yannick : oui voilà, mais moi je mange cru...
- Agnès : oui nous ici on les mange pas en les faisant cuire, nous on les mange crues
- CT : C'est salé ou c'est sucré ?

Caroline : c'est salé !

Yannick : c'est un peu salé mais moi je mets les épices

Eloïse : ça dépend des goûts

Agnès : oui mais nous on met les piments dedans.

[...]

CT : En général vous avez quelque chose dans votre cartable pour manger entre les cours ?

Les enfants : non

Yannick : c'est interdit ! C'est interdit !

Caroline : si c'est autorisé ! C'est autorisé !

Yannick : ah ! A la récré, oui !

Agnès : oui les pâtes chinoises à la récré

CT : toi t'as toujours des pâtes chinoises dans ton cartable ?

Agnès : enfin parfois je donne aux gens, à Caroline, à mes copines...

Yannick : moi j'ai des chips dans mon cartable.

Caroline : moi je suis externe je passe chez ED (...) je vais acheter et puis voilà

Agnès : oui, parce que je suis demi-pensionnaire alors [je ne peux pas sortir en acheter]

CT : En gros, Caroline fait vos courses quoi ! (rires)

Yannick : moi c'est mon copain Paul, parce que mon copain Paul le midi (...), ben après [avoir] mangé à la cantine j'ai toujours faim, donc ben avant la cantine je lui donne euh 3, 5 ou 4 euros pour qu'il m'achète au Monoprix euh ben mes chips...

- 29 Les pâtes chinoises ont émergé du débat parce qu'elles font partie de l'arsenal des aliments dont les enfants agrémentent l'ordinaire de l'alimentation à l'école, dont le goûter ou son absence lorsque les parents ne le prévoient pas, et cela en toute ignorance de ces derniers, justement à propos de ce qui est mangé en secret des adultes. Dans le feu de la discussion où plusieurs élèves parlent en même temps, les pâtes chinoises arrivent sans prévenir et l'un d'eux interpelle les autres sur l'opportunité d'aborder ce sujet en ma présence. L'absence de réaction et la poursuite de la discussion signe l'accord tacite des élèves sur ce point. Il faut préciser qu'à ce stade du terrain, leur habitude des focus groups a permis aux élèves d'asseoir progressivement leur confiance tant pour prendre la parole que pour exprimer leurs pensées. Cette confiance se manifeste aussi hors des ateliers, quand je les croise dans la rue en train de partager leurs pâtes et qu'ils me les montrent et me font goûter de bon cœur. Ma curiosité attise leur hardiesse à me décrire l'aliment, chacun enchérissant sur l'autre pour exprimer sa maîtrise du sujet. Cet aliment du commerce, parfois inconnu des parents dont les enfants le consomment, est détourné de son usage. Comme l'expliquent les élèves, l'aliment est consommé cru, éventuellement agrémenté de la poudre de sauce pimentée qui l'accompagne dans l'emballage. L'aliment est aussi transformé par les enfants. Vendues déshydratées et compactées sous sachet plastique, les pâtes sont écrasées et réduites en miettes ne serait-ce que du fait de leur stockage mouvementé dans le cartable ou la poche du manteau²¹. Quoi qu'il en soit chacun s'approprie ses pâtes en les mangeant plus ou moins écrasées, plus ou moins épicées, et selon la saveur du paquet (curry, poulet, bœuf, crevette, etc). En somme, chacun les personnalise selon ses goûts comme le précisent les élèves. Bien que ce soit des pâtes, elles sont transformées en gourmandises sur le modèle du bonbon partagé en cachette.
- 30 Mangées entre copains, elles permettent de concrétiser et d'entretenir les liens dans le groupe de pairs. Que ce soit dans la cour de récré ou à la sortie de l'école, elles incarnent l'un des moyens pour asseoir, renforcer ou modifier le statut de chacun dans ce groupe. L'extrait ci-dessus montre que l'externe, bien qu'en marge du groupe pendant que les

autres se retrouvent à la cantine, revient dans le jeu en rapportant le précieux aliment qu'il a pu acheter le midi. De même, celui qui a des pâtes dans son cartable ou de l'argent pour s'en fournir peut faire bénéficier les autres de sa générosité et démarquer ainsi le cercle de ses amis. Il y a bien des façons d'être le pourvoyeur de pâtes et de poser le rapport entre soi et les autres. La réciprocité des échanges qui s'instaurent entre les élèves consolide ce lien social (Comoretto, 2008). Et comme d'autres jeux de cour, les pâtes chinoises jouent un rôle dans l'apprentissage quotidien des règles sociales par et dans le groupe de pairs (Delalande, 2003). Leur consommation secrète, qui s'inscrit au collège dans la continuité d'une pratique initiée dès l'école primaire, renforce en outre le lien au sein du groupe d'âge par rapport aux grands de 4^{ème} et 3^{ème} qui n'en consomment plus. Il en est de même par rapport aux adultes qui soit n'en soupçonnent pas l'existence soit justement s'y opposent via le règlement intérieur. Dans ce cas d'interdiction formelle des pâtes chinoises, le maintien de leur consommation sort du registre de la pratique secrète pour passer à celui de la transgression.

- 31 L'approvisionnement en pâtes suscite enfin des stratégies parallèles aux modes par lesquels les enfants reçoivent habituellement leur nourriture des adultes. Vue la nature secrète du produit, il s'agit de le trouver par d'autres moyens sachant que son prix extrêmement modeste de l'ordre de 50 centimes le paquet, en l'occurrence beaucoup moins cher qu'un paquet de bonbons, correspond justement aux petits moyens des enfants. Dans l'extrait ci-dessus, l'un des élèves évoque son argent de poche, ressource la plus évidente dans les familles qui en dispensent. Mais cette pratique socialement différenciée est loin de concerner tous les élèves de l'échantillon. Les enfants de milieu plus modeste ont d'autres possibilités dès lors qu'ils se chargent des courses et accèdent légitimement à l'argent familial, comme le révèle une discussion de 6^{ème} entre garçons originaires d'Afrique de l'Ouest (parents ouvriers) : *Nous on fait les courses à Lidl avec mon frère le samedi, ma mère elle donne l'argent [...]*. S'ensuit une discussion sur le choix comparatif de la meilleur enseigne hard-discount du quartier, dans lequel le critère adulte du prix côtoie le critère enfantin de la gourmandise : [...] *Ben oui, si tu vas à Lidl c'est moins cher qu'ED [...]* [Un autre enfant : oui, mais à] *Leader Price, les yaourts là j'aime bien, y a même les pâtes chinoises [...]* (Tichit, 2012 : 64). Le choix de l'épicerie reflète ainsi les stratégies d'approvisionnement en pâtes chinoises, et révèle la grande adaptabilité des enfants aux contraintes financières du monde des adultes.
- 32 Dans la discussion entre élèves de milieu plus favorisé, le choix du magasin révèle aussi le rationalisme des enfants qui se contentent du hard discount pour les pâtes chinoises qui y sont à moindre prix et tout aussi disponibles qu'ailleurs, mais s'approvisionnent en chips dans un magasin plus cher qui offre une gamme de choix bien plus large pour ce type de produit. Outre les enfants qui se chargent déjà des courses familiales, l'entrée au collège contribue à la généralisation de la fréquentation enfantine autonome du quartier et de ses commerces. Le collège marque un seuil dans l'autonomisation de l'enfant avec la souplesse et le décalage de ses horaires par rapport aux rythmes professionnels des adultes et par conséquent le fait que plus aucun parent ne vienne attendre son enfant à la sortie des classes – ou encore l'augmentation de l'externat à midi (Tichit, 2012 : 61-63). Les 6^{èmes} commencent à expérimenter cette autonomie nouvelle, cet eldorado de faire ce qu'il leur plaît : rester dehors entre copains avant de rentrer à la maison, « lécher les vitrines » entre filles, passer ensemble à l'épicerie pour s'inventer un goûter à base de sodas, pâtes chinoises et autres gourmandises que ne cautionnent pas forcément leurs parents.

- 33 La consommation de pâtes chinoises dépasse le cadre du collège étudié et apparaît dans beaucoup d'établissements scolaires français, surtout en ZEP (Dupouy, 2012 ; Crenn et al., 2009). Les enfants de toute origine sont impliqués dans la consommation secrète de ces pâtes, mais curieusement les enfants de familles chinoises interrogés sur le sujet semblent s'y adonner moins par goût que pour adhérer au groupe.
- 34 Extrait d'entretien avec un groupe de quatre élèves de 6^{ème} d'origine chinoise ou thaïlandaise pour l'un d'eux (parents employés et ouvriers).
- CT : Est-ce qu'il vous arrive à la récré de manger un petit quelque chose ? Des pâtes chinoises ? Il y en a qui le font ici, vous aussi ?
 Michel : moi oui en CM2 j'en mangeais en secret pendant les cours !
 CT : Ah pendant les cours, carrément ! D'accord (rires). Et vous (autres) ? Vous ne mangez pas des pâtes chinoises ou des bonbons ou d'autres trucs ?
 Carine° : un peu de bonbons peut-être ?
 Natalia : moi non
 Paul° : si des bonbons des fois
 Michel : moi aussi des fois
 CT : Des bonbons plutôt que des pâtes chinoises ?
 Paul : ben oui, les pâtes chinoises c'est quand même meilleur cuit !
- 35 Ce bref extrait suffit à relativiser la place des pâtes chinoises par rapport aux autres gourmandises que partagent les enfants parmi les chips, sucreries et autres biscuits. Le détachement des enfants d'origine chinoise réside précisément dans leur bonne connaissance du produit, pas du tout exotique pour eux, et qui renvoie à l'alimentation familiale plutôt qu'à un secret original. Les discussions montrent d'ailleurs qu'ils ne sont pas non plus au cœur de l'approvisionnement en pâtes chinoises. L'un des élèves externes du groupe chinois approvisionne justement en chips plutôt qu'en pâtes l'un des élèves de l'autre groupe. De fait, le réseau d'approvisionnement ne repose pas sur les élèves d'origine chinoise. Cependant, si les pâtes chinoises sont actuellement présentes dans les rayonnages de tous les magasins du quartier et pas seulement dans les commerces ethniques, c'est aussi parce qu'au cours de la décennie précédente les réseaux commerciaux chinois ont joué en région parisienne le rôle de communauté intermédiaire dans l'approvisionnement en produits exotiques de toute origine. Tous les autres groupes migrants étaient assurés de trouver chez les épiciers chinois les légumes, fruits et condiments que l'on ne trouvait pas encore ailleurs (Raullin, 1990). C'est sans doute pourquoi ces produits chinois sont aussi connus de toutes les familles migrantes même si elles n'en consomment pas elles-mêmes, tandis que leurs enfants ont déjà sauté le pas de cette acculturation.
- 36 En écho aux travaux de Julie Delalande (2003) sur les enjeux de l'autorégulation des jeux enfantins, l'autorégulation des aliments entre pairs montre que les enfants sont loin d'être de simples récepteurs d'un savoir et d'un ordre qui leur viennent du dehors. Dans les espaces d'autonomie que sont la cour de récréation ou la rue après l'école, les enfants interfèrent librement autour de leurs propres objets d'intérêt, construisant leur propre sociabilité et les règles du groupe. La cour et la sortie de l'école constituent de ce fait l'espace de diffusion privilégié du patrimoine secret des enfants. Si les pâtes chinoises entrent ainsi par effraction dans les patrimoines alimentaires enfantins, se distinguant de celui des enfants des générations précédentes, il n'en reste pas moins qu'elles représentent une des multiples variantes de ce type d'aliment interdit qui ont de tout temps émaillé les cours de récréation et autres lieux de réunions enfantines. Les pâtes

chinoises marquent un effet de génération dans l'évolution des produits rencontrés dans les cours d'école.

Conclusion

- 37 L'ensemble de ces résultats restitue d'une part l'emprunte sociale que laisse le monde des adultes sur les patrimoines enfantins et introduit la question de la différenciation sociale des enfants rarement questionnée dans la sociologie de l'enfance (Lignier et al., 2012). Le terrain révèle d'une part la manière dont l'alimentation quotidienne et plus largement l'alimentation familiale imprègnent les goûts, les modes de distinction et les schémas normatifs des enfants sur l'alimentation. Il montre aussi l'émergence de *goûts de classe* chez les enfants de migrants, qui traduisent d'abord l'appartenance sociale de leurs familles, confirmant le poids des valeurs familiales dans l'expression des goûts à cet âge, mais posant aussi la question de l'effet de l'appartenance sociale sur les limites du répertoire alimentaire enfantin.
- 38 Le patrimoine alimentaire des enfants s'articule néanmoins entre ce qu'ils héritent des pratiques et goûts familiaux, et ce qu'ils retiennent, sélectionnent et transforment dans cette offre familiale, comme l'exprime le rapport différencié des filles et des garçons au soda. Les enfants sautent aussi le pas de l'intégration d'aliments que ne connaissent pas leurs parents, produisant de ce fait eux-mêmes un patrimoine qu'ils créent ou réinventent en retrait des adultes, marquant autant leur appartenance à une époque – à l'instar des générations qui les ont précédé – qu'à une classe d'âge et un groupe de pair qui se construit dans la distinction par rapport à ses aînés. Finalement, ce patrimoine apparaît comme segmenté entre les différents espaces de vie des enfants – la maison, l'école, le cercle de copains et copines – qui s'avèrent suffisamment cloisonnés pour laisser émerger des contradictions alimentaires derrière un discours initialement lisse et attaché à la norme. Les réponses individuelles des élèves, ainsi que les observations en classe, révèlent ainsi à quel point les enfants sont à la fois porteurs de la culture familiale et perméables à la culture de leur groupe d'âge. Ce terrain met en évidence l'influence croisée de modèles normatifs concurrents dans la construction des patrimoines alimentaires des enfants de migrants, des garçons et des filles, et plus spécifiquement dans la classe d'âge des 10-12 ans.
- 39 Enfin, les patrimoines qui en résultent se construisent à des rythmes différents suivant une dissociation des âges biologiques et sociaux qui intervient dans les modalités par lesquelles s'héritent et se transforment goûts et pratiques alimentaires. Ce constat plaide pour une meilleure compréhension de l'articulation de ces différentes valeurs de l'âge et de la hiérarchie des rôles qui en résultent. Ce point interroge aussi la pertinence exclusive de l'âge comme critère d'analyse de l'enfance sur lequel se focalisent souvent les dispositifs de collecte quantitatifs qui présupposent une homogénéité sociale du groupe d'âge et une correspondance idéale entre âges biologiques et sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

- AYMARD M., GRIGNON C., SABBAN F., (1993) *Le temps de manger. Alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*, Paris MSH/INRA, 326p.
- BAROU J., VERHOEVEN M., (1997), « Alimentation et rôles familiaux : la cuisine familiale des immigrés africains », *Ethnologie française*, 27 (1)
- BARTHES R., (1957), *Mythologies*, Paris, Seuil
- BELORGEY N., (2011), « Sociologie de l'alimentation : les cinq portes de l'entrée par les familles », *Sociologies* [En ligne], Premiers textes, mis en ligne le 06 juillet 2011, consulté le 30 août 2013.
URL : <http://sociologies.revues.org/3514>
- BOURDIEU P., (1979), *La distinction*, Editions de Minuit, 1979
- CALVO E. (1982), «Migration et alimentation», *Social science information*, vol. 21, 3, 421.
- CHAUVEL L., (2001), « Le retour des classes sociales », *Revue de l'OFCE*, 79
- CLERVAL A., (2010), *Les dynamiques spatiales de la gentrification à Paris*, *Cybergeo, European Journal of Geography, Espace, Société, Territoire*, article 505, juillet 2010, cybergeo.revues.org/23231
- CLERVAL A., (2008), *La gentrification à Paris intra-muros : dynamiques spatiales, rapports sociaux et politiques publiques*, Thèse de Doctorat, Université Paris I, 2008, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00347824/fr/>
- COMORETTO G., (2008) "Echanger pour se nourrir, se nourrir pour échanger. Le goûter de 16h30 comme vecteur de lien social" in J-P. CORBEAU (dir), *Nourrir de Plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation ?*, Les cahiers de l'OCHA, n°13, 2008, pp. 117-122
- CORSARO W. A. et D.EDER, (1990). « Children's peer cultures », *Annual Review of Sociology*, Etats-Unis, n°16, pp. 197-220.
- CRENN C., HASSOUN J.P., MEDINA F.X. (2010) Introduction : Repenser et ré-imaginer l'acte alimentaire en situation de migration, *Anthropology of food*, [Online], vol. 7, déc. 2010, URL : <http://aof.revues.org/index6672.html>
- DELALANDE J. (2003), *Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation*. *Terrains*, 40, 99-114
- SAINT POL (de), T. (2006). *Le dîner des Français. Un synchronisme alimentaire qui se maintient*. *Economie et statistique*, 400, 45-69.
- SAINT POL (de), T. (2008). *La consommation alimentaire des hommes et des femmes vivant seuls*. *Insee Première*, n°1194.
- SAINT POL (de), T. (2010). *Le corps désirable. Hommes et femmes face à leur poids*, Presses universitaires de France, coll. "Le lien social", 232 p.
- SAINT POL (de), T. & RICOCH, L. (2012). *Le temps de l'alimentation en France*. *INSEE Première*, octobre.
- DIASIO N., HUBERT A. & PARDO.V (2009), *Alimentations adolescentes en France*, *Les cahiers de l'Ocha*, 14, 220p.

- DIASIO N. (2008), Grignotages et jeux avec les normes. Une ethnographie des comportements alimentaires enfantins à Paris et à Rome, Paris, OCHA, 18
- DUPOUY P. (2012), L'éducation sensorielle auprès des enfants en éducation prioritaire. L'exemple du dispositif des classes du goût, Mémoire de Master2, www.isthia.fr/core/modules/download/download.php?memoires_id.
- FLANDRIN, J.-L. (1996). Mealtimes in France before the nineteenth century, *Food and Foodways*, 6(3-4), 261-282.
- FISCHLER C. (1996), Le repas familial vu par les 10-11 ans, Paris, Cahiers de l'Ocha, 6, 64.
- GOJARD, S. (2012). L'alimentation dans la prime enfance, un révélateur de modèles de l'enfance dans la France contemporaine. In: BONNET, D.; ROLLET, C.; DE SUREMAIN, C.E., eds. Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements. Editions des archives contemporaines, 127-140.
- GOJARD S., (2010), Le métier de mère, La Dispute, coll. « Corps santé société », 221 p.
- GRIGNON C. & GRIGNON CH., (1980), « Styles d'alimentation et goûts populaires », *Revue française de sociologie*, 21 (4)
- GRIGNON C., (1991), « Un savant et le populaire », *Politix*, 13
- GUILHEM D., (2009), « Quand un plat de riz rencontre un plat de pâtes », pp. 183-185, in Diasio D., Hubert A., Pardo V., dir., *Alimentations adolescentes en France. Principaux résultats d'AlimAdos*, Paris, OCHA, 14, 220p.
- HEBEL P., (2008), « Le retour du plaisir de cuisiner », *Consommation et modes de vie*, n°217, Credoc, dec 2008
- HERPIN N, D. VERGER, (1999), *Consommation et stratification sociale selon le profil d'emploi*, *Economie et statistique*, n°324-325
- HUBERT A., (2000), Cuisine et politique : le plat National existe-t-il ?, *Revue des sciences sociales*, 27, 2000
- HUETZ DE LEMPS A., (2001), *Boissons et civilisations en Afrique*, Presses Universitaires de Bordeaux, 658p.
- JULIEN M.P, (2013), « Des situations commensales adolescentes : entre pluralité normative, conflits et construction de soi », in DEPECKER T., LHUISSIER A., MAURICE A., *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Presses Universitaires de Rennes.
- LHUISSIER A. (coord.), (2010), Le régime amaigrissant: sens sociaux d'une définition médicale, Numéro spécial de la *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, 91 (2)
- LHUISSIER A., C. TICHIT, F. CAILLAVET, P. CARDON, J. MARTIN, I. PARIZOT, P. CHAUVIN, (2013), "Who Still Eats Three Meals a Day? Findings from a Quantitative Survey in the Paris Area", *Appetite*, 63 (2013), pp.59-69.
- <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23274963>
- LIGNIER W., LOMBA C., RENAHY N. (2012), Différencier les enfants, *Politix*, 2012/3, 99, 274.
- MATHE T., PILORIN T., HEBEL P. (2008), Du discours nutritionnel aux représentations de l'alimentation. CREDOC, Cahiers de recherche, 252.
- MAURICE A., (2010), « "Chacun son fruit" : une action de santé publique confrontée à la réalité sociale de familles populaires », Actes du colloque international Alimentation, cultures

enfantines et éducation, CEPE, Université de Poitiers, http://cepe.univ-poitiers.fr/tl_files/CepeArts/Recherche/colloques/ActesFunFood2010/PDF/p20.pdf

MAURICE A. (2013), « Les usages sociaux des messages nutritionnels par les adolescents », in DEPECKER T., LHUISSIER A., MAURICE A., *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Presses Universitaires de Rennes.

PASQUIER D., (2005), « La culture populaire à l'épreuve des débats sociologiques », *Hermès*, 42.

PASQUIER D., (1999), *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

RAULIN A. (2000), *L'ethnique est quotidien. Diasporas, marchés et cultures métropolitaines*. Paris, L'Harmattan (Connaissance des hommes), 229 p.

REGNIER F., LHUISSIER A., GOJARD S., (2006), *Sociologie de l'alimentation*, Repères, 120p.

REGNIER F. (2009), Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale, *Revue Française de Sociologie*. 2009, 50 (4) : 747-773

REGNIER, F.; MASULLO, A., (2010). Le régime entre santé et esthétique ? Significations, parcours et mise en oeuvre du régime alimentaire. *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, 91 (2): 185-208.

SELLAMI M., (2009), « Conflits autour de la nourriture familiale », pp. 190-198, in Diasio D. Hubert A., Pardo V., dir., *Alimentations adolescentes en France. Principaux résultats d'AlimAdos*, Paris, OCHA, 14, 220p.

SOYTURK H. (2009), Transmission, mémoire familiale et métissage dans l'assiette turque, pp177-179, in Diasio D. Hubert A., Pardo V., dir., dir., *Alimentations adolescentes en France. Principaux résultats d'AlimAdos*, Paris, OCHA, 14, 220p.

SUREMAIN C.E., (2010), « Pratiques alimentaires et (re)construction identitaire chez des migrants boliviens de retour d'Argentine », *Anthropology of food* [Online], 7 | December 2010, Online since 25 December 2010, connection on 15 September 2013. URL : <http://aof.revues.org/6614>

TICHIT C. (2012), L'émergence de goûts de classe chez les enfants de migrants. Modèles concurrents de goûts et pratiques alimentaires, *Politix*, 99, 49-76.

TICHIT C. (2013), The onset of social class tastes among children of migrants in France. Competing food patterns in the context of migration. ISSI, Working Paper Online, Berkeley mars 2013, 6p

TICHIT C. (2013), Le repas et les mots pour le dire. La détermination sociale des discours enfantins sur le repas familial, in DEPECKER T., LHUISSIER A., MAURICE A., *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Presses Universitaires de Rennes, 215-244.

TICHIT C. (2016), La fabrique des rôles sexués au cœur de la socialisation domestique familiale. JACQUEMIN M., BONNET D., DEPREZ C., PILON M., PISON G., *Regards croisés sur l'enfance et le genre*, Ined, à paraître.

TUOMAINEN H.M., (2009), "Ethnic Identity, (Post)Colonialism and Foodways. Ghanaians in London", in *Food, Culture and Society*, vol 12, n° 4

NOTES

1. Ce travail a déjà fourni plusieurs publications en français dans le numéro spécial de la *Revue Politix* « différencier les enfants » (Tichit, 2012) ; dans un ouvrage socio-historique sur la construction des normes d'alimentation (Tichit, 2013) ; et dans un ouvrage comparatif sur l'enfance et le genre (Tichit, à paraître). Ce texte synthétise l'ensemble des résultats répartis sur les trois articles initiaux en les questionnant sous l'angle de la construction des patrimoines alimentaires enfantins.
2. Zone d'Éducation Prioritaire : système de discrimination positive propre au système éducatif français visant à soutenir les établissements situés dans des quartiers socialement défavorisés, souvent à forte composante migratoire.
3. En France, les travaux et discours sur l'intégration des jeunes issus de l'immigration portent habituellement sur l'étude des banlieues des grandes agglomérations. Les jeunes y sont souvent perçus à tort comme un groupe socialement et culturellement homogène. Les quartiers en voie de gentrification sont habités par une population socialement plus diversifiée et au contact d'autres groupes sociaux.
4. Dans l'échantillon, les élèves de l'école primaire appartiennent à des milieux sociaux plus diversifiés qu'au collège. Leurs parents sont plus souvent cadres et de professions intermédiaires et plus souvent d'origine française qu'au Collège dont la mauvaise réputation effraie les familles aisées et de classe moyenne du quartier. Pour plus de détail sur la composition de l'échantillon, cf. Tichit (2013).
5. L'échantillon se répartit entre un gros quart d'enfants d'origine subsaharienne, la même proportion d'origine asiatique (le plus souvent chinoise), un autre quart rassemblant toutes les autres origines étrangères (surtout du Maghreb mais aussi d'Europe de l'Est). Plus de 20% d'enfants dont les parents sont nés en France (Tichit, 2013). Plus de la moitié de l'échantillon est composée d'enfants d'employés et d'ouvriers (en proportions équivalentes), 10% de commerçants, 14% de professions intermédiaires (techniciens, infirmières, enseignants du primaire) et deux fois moins (soit 7%) de cadres et professions intellectuelles (informaticien, journaliste, enseignant, éducateur spécialisé, avocat, musicien).
6. Questionnaire de deux pages, version écourtée et inspirée du questionnaire d'une enquête déjà menée en 1996 (Fischler, 1996). Le questionnaire est consultable dans deux publications Tichit (2012 et 2013b).
7. Méthode d'investigation qualitative qui suit en partie la méthode de l'entretien individuel (guide d'entretien, techniques de relance...), mais qui consiste en une discussion de groupe, focalisée sur un sujet précis autour duquel sont stimulées les interactions entre enquêtés.
8. Seuls les cas d'allergie alimentaire, médicalement justifiés, peuvent prétendre à un régime ou menu à part préparé à la maison, amené quotidiennement par l'enfant et consommé dans l'espace de la cantine avec les autres élèves.
9. En plus de l'eau, du lait peut parfois être proposé, mais jamais de jus ou de soda dans le cadre du repas scolaire.
10. PNNS-Manger-Bouger : Plan National Nutrition Santé, Programme lancé en janvier 2001, avec pour objectif général l'amélioration de l'état de santé de l'ensemble de la population en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs : la nutrition. Le programme a été prolongé en 2006 puis en 2011.
11. Question : « Est-ce que tu as apporté ton aide à la préparation du repas d'hier soir ? » Si oui : « as-tu aidé à faire les courses ? la cuisine ? mettre et/ou débarrasser la table ? », avec réponse à choix multiple.

12. Le plat totem des migrants est défini par Calvo comme le plat qui « à la suite de l'émigration, va subir une revalorisation culturelle » (Calvo, 1982 : 421).
13. Question posée : « À la maison, quel est ton plat préféré ? » ainsi soulignée dans le questionnaire.
14. Le registre du « plat national » couvre toutes les déclarations du type « steak-frites » et ses variantes déclinées sur d'autres viandes mentionnées en association aux frites, comme le poulet, le steak haché ou encore le « cordon bleu ». Pour la compréhension critique de l'identité nationale de ce type de plat, cf. Barthes (1957) et Hubert (2000).
15. Le registre du « plat totem » couvre les déclarations des enfants qui citent une spécialité du pays d'origine de leurs parents, à l'instar de l'aliment « totem » porteur de la mémoire familiale des migrants comme le définit Emmanuel Calvo (1982)..
16. La catégorie des « autres plats français » regroupe tous les plats sortant du registre du « plat national » et relevant de recettes familiales ou du terroir comme les déclarations suivantes : « côtelettes de porc aux petits pois carottes », « pommes de terres sautées », « gratin dauphinois »... ainsi que les « lasagnes », plat d'origine italienne mais totalement intégré à la culture française ou occidentale, surtout du point de vue d'enfants de migrants.
17. Cf. Tichit (2012 : 70-71) pour l'extrait du débat relatif aux représentations du « steak-frites » chez des enfants de migrants.
18. Cette question par laquelle commence le questionnaire, est posée sous forme ouverte : « Raconte dans le détail ce que tu as mangé et bu hier soir », soulignée ainsi dans le texte.
19. L'expression « culture de pairs » renvoie à une traduction de la sociologie américaine (Corsaro et al., 1990), proposée par Julie Delalande et par laquelle elle désigne un « ensemble d'activités ou d'occupations habituelles, de valeurs, artefacts et de relations que les enfants produisent et partagent pendant leurs interactions entre pairs » (Delalande, 2003).
20. PNNS, Plan National Nutrition Santé, Op cit.
21. Les miettes craquantes et piquantes qui en résultent, évoquent peut être d'autres poudres encore plus transgressives dans le monde des adultes.

RÉSUMÉS

Pour saisir la construction des patrimoines alimentaires enfantins, cet article porte sur le point de vue des enfants par rapport au repas familial, tout en mettant l'accent sur des pratiques alimentaires concrètes, en s'appuyant sur un terrain conçu pour enquêter à l'école auprès d'enfants de 10-12 ans. Nous présentons ici la synthèse des résultats de cette enquête qui démontre la coexistence de modèles concurrents de goûts et normes alimentaires au sein du cercle familial et des autres instances de socialisation enfantine. L'articulation de ces modèles façonne les patrimoines alimentaires enfantins de manière socialement différenciée. Cependant la différenciation selon le sexe et l'âge de l'appropriation des valeurs familiales et des valeurs de la culture dominante pose les conditions de l'intériorisation de ces normes en interaction avec une culture propre à la classe d'âge et à la construction des identités de genre.

This article draws on children's view of family meals, focusing on specific food practices, to understand the construction of children's food heritage. The work is based on fieldwork designed to study children 10-12 years old. Here we present a synthesis of this research that shows the coexistence of competing tastes and food standards within the family circle and other arenas of

child socialization. These models and the ways in which they interact shape the outlines of children's food heritage in a socially differentiated manner. However, the gender and age differentiated appropriation of family values and the dominant culture sets the conditions for the internalization of these standards that interact with the peer culture and the construction of gender identities.

INDEX

Keywords : childhood, meal, food pattern, France, migrants, social differentiation, sub-culture, peer culture, gender

Mots-clés : enfance, repas, modèles alimentaires, France, migrants, différenciation sociale, contre-culture, culture de pairs, rapports de genre

AUTEUR

CHRISTINE TICHIT

Sociologue, INRA, UR1303 ALISS. christine.tichit@ivry.inra.fr

Du repas familial au snack entre copains : le point de vue des enfants sur leur alimentation quotidienne (enquête en milieu scolaire à Paris, France)

From the proper meal at home to secret snacks with friends: kids' vision of eating (a survey in Parisian schools, France).

Christine Tichit

Introduction

- 1 Nous présentons ici la synthèse d'un travail de terrain mené en milieu scolaire sur l'alimentation familiale vue par les enfants¹. Au-delà de cette vision enfantine du patrimoine alimentaire familial, le cadre scolaire et la méthodologie de l'enquête apportent un éclairage sur l'effet croisé des instances de socialisation primaire dans la construction d'un patrimoine plus spécifiquement enfantin. Ces instances définissent un cadre de transmission aux contours délimités a priori par la famille et l'école, mais aussi par d'autres espaces tels que les médias ou le groupe de pairs, entre lesquels se partage le quotidien des enfants. Nous restituons ici l'expérience enfantine de l'alimentation ordinaire, surtout dans la famille et le cercle des pairs, et n'évoquons qu'à la marge l'alimentation scolaire que nous réservons à d'autres publications sur le rôle crucial et débattu de l'école dans la constitution du patrimoine alimentaire enfantin (Grignon, 1993 ; Fischler, 1996 ; Comoretto, 2008 ; Tichit, 2013 ; Maurice, 2013). Le patrimoine alimentaire est appréhendé ici dans sa dimension matérielle à travers les plats et aliments consommés par les enfants, ainsi que dans sa dimension immatérielle à travers les voies d'apprentissage, les représentations et discours qu'ils tiennent sur l'alimentation. Il s'agit de saisir à la fois le contenu de ce patrimoine et la manière dont il se transmet d'une

génération à l'autre, tout en étant attentif au fait que chacune d'elle se le réapproprie à sa façon. La question est ainsi abordée à la fois sous l'angle vertical des transmissions intergénérationnelles, et sous l'angle horizontal de sa redéfinition entre pairs. Concernant les transmissions intergénérationnelles, nous posons la question du caractère à la fois passif et actif de la passation du patrimoine alimentaire des adultes vers les enfants. La transmission est active lorsqu'elle s'inscrit dans une démarche éducative, comme dans l'apprentissage de savoir-faire, de bonnes manières, des bons aliments par exemple. Elle est plus passive lorsqu'elle s'effectue dans le partage d'activités quotidiennes et ritualisées qui rassemblent parents et enfants autour de l'alimentation, comme le repas par exemple. Une attention particulière est portée aux objets concrets, que sont non seulement les aliments eux-mêmes, mais aussi les éléments contextuels de leur consommation (avec qui, où et comment mange-t-on ?).

- 2 L'enquête réalisée en 2010-2011 auprès d'enfants de 10-12 ans, interroge le contenu d'un repas familial, en l'occurrence celui de la veille au soir, et les préférences exprimées par rapport à la cuisine familiale. Dans la discussion des résultats de l'enquête et la préparation d'une phase ultérieure de collecte avec les élèves, d'autres pratiques ont été abordées concernant les rencontres spécifiques entre pairs autour de l'alimentation. Par rapport aux travaux français comparables, ce terrain met à l'épreuve quelques catégories habituellement utilisées dans les enquêtes quantitatives et explore des techniques d'enquête complémentaires aux études anthropologiques, en confrontant les enfants au matériau recueilli sur leurs propres pratiques (Fischler, 1996 ; Delalande, 2003 ; Comoretto, 2008 ; Diasio, et al. 2009 ; Maurice, 2013 ; Julien, 2013). Dans un premier temps nous dressons justement les contours du terrain et de la méthode utilisée. Ensuite, nous abordons la construction du patrimoine alimentaire enfantin à partir de ce qui est transmis quotidiennement à la maison via les rituels et le contexte du dîner, puis du point de vue des aliments consommés. Nous terminons par un exemple de transmission horizontale entre pairs, à partir d'une pratique d'échange et de consommation enfantine résultant d'un usage détourné des aliments du monde des adultes. La manière dont les enfants décrivent tous ces aliments dévoile comment la culture familiale, l'appartenance sociale et de genre façonnent les patrimoines enfantins.

Terrain et méthode

- 3 La recherche s'est déroulée dans une école primaire et un collège parisiens. L'échantillon de 119 enfants âgés de 10 à 12 ans se répartit sur cinq classes de 6^{ème} et CM2. Les établissements enquêtés sont situés en zone d'éducation prioritaire² à forte composante migratoire, dans un quartier en voie de gentrification dans le nord-est de Paris³, répercutant dans l'école les ségrégations sociales qui traversent le monde des adultes (Clerval, 2010 ; Tichit, 2012). Les classes populaires du quartier sont essentiellement composées de différentes vagues de migration, actuellement renouvelées par l'immigration chinoise et africaine (Clerval, 2008 : 181). Les stratégies habituelles des familles les plus aisées pour contourner les règles d'affectation dans l'école du quartier modifient les caractéristiques démographiques et socioculturelles de la population des élèves par rapport à celle du quartier, surtout au Collège⁴. Ainsi, les enfants de migrants, dont au moins un parent est né dans un pays étranger, représentent plus des trois quart de l'échantillon, alors qu'à peine un tiers de la population du quartier est d'origine étrangère⁵. L'analyse montre par ailleurs que l'appartenance sociale des élèves est

directement liée à l'origine géographique des parents. Bien que les familles migrantes apparaissent dans toutes les catégories sociales de l'échantillon, la part des migrants augmente au fur et à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale, et ceux relevant des groupes les plus récents dans le quartier constituent l'essentiel des ouvriers (Chine et Afrique subsaharienne).

- 4 L'enquête a été menée sous forme d'ateliers testés lors d'une pré-enquête qui a révélé la nécessité de penser un dispositif visant à réduire la distance avec les enfants tout en démarquant d'une part le chercheur des autres adultes de l'école, ainsi que l'enquête des autres activités scolaires (Tichit, 2013). Ce dispositif a été conçu pour impliquer les enfants dans l'analyse de leurs propres pratiques afin de les associer activement à la recherche plutôt que de les laisser dans une posture passive de question-réponse. Afin de dépasser les simples échanges d'opinions, peu situés, qui tendent à survenir dans le cadre artificiel des discussions instaurées en classe, nous avons appuyé ces échanges sur plusieurs supports concrets (photos, résultats statistiques simples), choisis pour stimuler des réactions plus engagées. Par ailleurs l'école n'est pas un lieu neutre pour travailler sur l'alimentation, surtout en France où elle joue depuis longtemps un rôle décisif dans le processus d'intégration culturelle (Grignon, 1993). L'autre difficulté a donc été de contourner cet effet de contexte en basant le premier atelier sur l'étude de différents modèles de repas dans le monde, pour créer les conditions d'une distanciation vis-à-vis de la norme dominante en France, et préparer l'enfant à restituer des pratiques éventuellement éloignées de cette norme ou dégagées des réponses attendues dans le cadre scolaire. Le deuxième atelier, consacré à un auto-questionnaire court⁶ rempli en classe par chaque élève, sert à rassembler quelques informations factuelles tout en ménageant un espace de réponse individualisé par élève. Lors du troisième atelier, portant sur l'analyse des résultats de l'enquête, chaque enfant s'approprie un résultat simple de manière à pouvoir le soumettre à discussion en focus group⁷. L'enjeu du questionnaire est ici de servir de support à un débat entre les élèves qui sont amenés à en traiter les résultats en classe. Le dispositif combine ainsi des temps d'observation et de recueil déclaratif par questionnaire et par entretiens collectifs, ménageant à la fois des espaces de réponses individuelles et des échanges interactifs entre les élèves. Il amène les enfants à participer à l'analyse de leurs pratiques alimentaires et à échanger leurs points de vue sur ces pratiques. Outre les résultats factuels de l'enquête, l'observation de l'ensemble des discussions enregistrées qui en résultent constituent l'autre matériau essentiel du terrain.
- 5 Les données de questionnaire ont été statistiquement analysées sous un angle descriptif. Compte tenu de la petite taille de l'échantillon (119 enfants), la significativité des résultats a été testée par la méthode du Chi² de Pearson. Nous ne reproduisons pas ici les tableaux, graphiques et résultats des tests déjà publiés par ailleurs en français (Tichit, 2012 ; 2013 ; à paraître). De même les matériaux d'entretiens évoqués ci-après ne sont pas reproduits lorsque déjà publiés dans les documents référencés.

Héritage familial : apprendre à manger en famille

Interactions entre instances de socialisation alimentaire enfantine

- 6 La famille et l'école sont deux espaces de socialisation primaire qui jouent l'un comme l'autre un rôle déterminant dans la construction des patrimoines alimentaires enfantins.

L'école, comme espace de socialisation alimentaire, se différencie en France de beaucoup d'autres pays du fait de la réduction des modes de restauration possibles sur le site scolaire. En dehors des éventuelles collations prévues hors des principales heures de repas comme le goûter de 16h30 (Comoretto, 2010), la restauration se limite sur le site de l'école à la seule fréquentation de la cantine et à la consommation exclusive du menu scolaire⁸. L'unique alternative est de quitter l'école pour manger chez soi le midi, décision préalablement prise par les parents sur un rythme décidé à l'avance à l'échelle de la semaine. L'école se caractérise aussi par une relative invariance historique dans la transmission du modèle français du repas, notamment du point de vue du rythme, des horaires et des modalités uniformisées de la cantine (Flandrin, 1996 ; Aymard, et al. 1993). Elle intervient ainsi dans l'intériorisation des « bonnes règles » relatives à la forme du repas comme sa durée, sa dimension commensale, l'apprentissage de l'utilisation des couverts dès l'âge de 2-3 ans à l'école maternelle, l'ordre et le séquençage du repas (entrée, plat principal, fromage et dessert), la place du pain et de l'eau comme boisson exclusive du repas scolaire⁹. Elle joue aussi un rôle dans la transmission du répertoire culinaire français, que ce soit du point de vue de plats traditionnels français par exemple ou de la francisation de plats venus de l'étranger comme le couscous (Fischler, 1996). En outre l'école prend part à l'éducation nutritionnelle, notamment dans le cadre du PNNS¹⁰, non seulement par l'exemple avec l'ambition d'équilibre nutritionnel des menus proposés à la cantine, mais aussi par le biais des programmes scolaires et des campagnes locales de communication nutritionnelle (Maurice, 2012 ; Dupouy, 2012).

- 7 La famille constitue l'autre espace privilégié de socialisation alimentaire enfantine, en forte résonance avec le modèle transmis par l'école. Dès la toute petite enfance, elle intervient dans la référence aux normes et savoirs faire familiaux que reproduit la mère dans ses choix d'allaitement et d'alimentation infantile, entrant parfois en concurrence avec les normes médicales, ou celles relayées par les institutions et les médias (Gojard, 2010). Lorsque l'enfant grandit, sa place croissante dans la famille se dessine concrètement dans l'accès à la table des grands, autour du repas quotidien et de celui des rencontres festives. Le modèle du repas familial se maintient particulièrement en France y compris en région parisienne malgré les contraintes de rythme de vie et les facilités d'accès à d'autres modes de consommation propres au milieu urbain (Lhuissier et al., 2013 ; St Pol, 2012). Le caractère commensal des repas reste inchangé, tout comme leur rythme, calé sur des créneaux horaires étroits, se distinguant en cela nettement des changements observés ailleurs en Europe et dans le monde (St Pol, 2006). Le dîner reste le repas familial par excellence, avec 95% des ménages qui le mangent en famille à la maison les soirs de semaine entre 19h et 20h, y compris dans les familles migrantes qui se conforment à ce modèle (Lhuissier et al., 2013). Dans ce contexte, le choix du repas du soir s'impose comme indicateur des pratiques alimentaires familiales ordinaires, tant sur le plan de l'organisation domestique (comment et avec qui on mange) que sur celui du contenu de l'alimentation familiale.

L'intégration passive des formes du repas par l'expérience familiale

- 8 Le questionnaire administré en classe auprès des élèves porte essentiellement sur la description du contenu et du contexte du repas effectué la veille au soir. Les déclarations des enfants, même de familles migrantes, confirment la généralisation du cadre et des formes du repas pris presque exclusivement à la maison, sur le créneau horaire habituel

du dîner entre 19h et 20h (St Pol, 2012 ; Lhuissier et al. 2013 ; Tichit, 2013). L'enquête confirme également la domination d'un modèle simplifié du repas en région parisienne par rapport au reste du pays (Fischler, 1996) ou par rapport au modèle de structuration séquentielle du repas scolaire en entrée/plat/dessert. À la maison, le repas des soirs de semaine se simplifie généralement en un plat unique ou encore dans le fait de tout poser en même temps sur la table, sauf éventuellement le dessert pris à part. Ce modèle domine le dîner ordinaire dans tous les types de familles, migrantes ou pas, quel que soit les milieux sociaux, confirmant ce qu'observait Claude Fischler à partir d'un questionnaire similaire dans son échantillon d'élèves parisiens par rapport à la province (1996). Essentiellement pris en famille, le dîner se singularise dans certaines familles migrantes où il est pris entre frères et sœurs, sans les parents, voir seul. Cette pratique concerne les familles nombreuses de l'échantillon et celles où les parents ont des horaires professionnels décalés dans les secteurs de la restauration, du nettoyage et de la maintenance. Il est frappant de constater que même sans les parents le repas se prend à table dans ces familles migrantes. Manger hors de table reste tout aussi rare. C'est plutôt le fait des enfants des familles les plus aisées de l'échantillon, confirmant l'hypothèse de déstructuration du repas quotidien dans les milieux favorisés (Diasio, 2008 ; Fischler, 1996). Manger quotidiennement devant la télévision constitue une autre différence importante qui évoque bien le rapport socialement différencié à la télévision et le rôle de ce média comme source de socialisation dans les familles populaires. Les élèves rencontrés au CM2, où sont concentrées dans l'échantillon la plupart des familles de classe supérieure, sont les moins assidus devant la télévision pendant le repas. La moitié de ces familles mangent sans regarder la télévision ; quelques élèves signalent d'ailleurs qu'il n'y a pas de télévision chez eux. En 6^{ème}, la télévision est en revanche allumée pendant le repas dans près de 80 % des familles. Face à ces résultats les élèves ont des réactions contrastées, les plus jeunes de milieu plus favorisé expriment à la fois leur envie et une critique normative de la place de la télé dans les autres familles, tandis que les 6^{ème} de milieu populaire revendiquent haut et fort l'importance distinctive du petit écran. Cette réaction caricaturalement opposée entre CM2 et 6^{ème} souligne l'assise sociale différente des élèves qui dominent le groupe de la classe (Tichit, 2013 : 58-59). Elle témoigne de l'inversion des hiérarchies culturelles qui renvoient à la place dominante de la télévision dans le quotidien des milieux populaires. Cette revendication de la culture populaire de la « télé » jusque dans la classe témoigne aussi de l'enjeu de « la représentation de soi comme téléspectateur sur la scène sociale » que Dominique Pasquier (1999) a théorisé en identifiant le rôle du partage de l'expérience télévisuelle dans la construction du lien social au sein de la classe au collège. La différenciation sociale de l'expérience télévisuelle à table indique que ce média, et les messages publicitaires qu'il délivre à l'heure du repas, entre différemment dans la construction du patrimoine alimentaire enfantin suivant l'appartenance sociale de la famille.

Le transfert actif de savoir-faire culinaires

- 9 L'acquisition des règles du repas s'effectue par la pratique, de manière relativement passive pour les enfants qui intériorisent la norme, et tendent à la reproduire de génération en génération (Lhuissier et al., 2012). Mais le transfert se fait parfois de manière plus explicite, comme le montrent les éléments dont nous disposons dans l'enquête sur la participation enfantine à la préparation du repas. Cette question – posée individuellement par questionnaire¹¹ et de manière standardisée par rapport à d'autres

enquêtes (Fischler, 1996) – a donné des réponses contradictoires à l'écrit et à l'oral au moment de la discussion des résultats. Les données de questionnaire soulignent surtout la proximité des réponses des enfants dont les parents sont nés en France et en Afrique par rapport aux autres enfants de migrants. Dans ces autres familles migrantes, les enfants participent moins aux tâches dans l'ensemble, excepté en milieu ouvrier et dans les familles chinoises où quasiment toutes les filles s'investissent dans tous les types de tâches tandis que les garçons ne déclarent pratiquement aucun type d'aide. Cette différence entre filles et garçons disparaît chez les enfants d'origine africaine et de familles françaises favorisées (cadres et intellectuels) où quel que soit le sexe presque tous sont au moins impliqués dans le service de table.

- 10 Ces résultats issus des données de questionnaires masquent cependant des différences d'investissement exprimées à l'oral (Tichit, à paraître). L'écart entre données de questionnaire et d'observation révèle les différences de nature et d'intensité dans l'aide domestique apportée par les uns et les autres. Cette aide n'a pas le même sens dans les familles nombreuses, migrantes et plutôt africaines que dans les petites familles aisées et plutôt françaises de l'échantillon. D'autant que la possibilité d'externaliser les tâches domestiques les moins valorisées distingue fondamentalement les classes supérieures des autres, lesquelles se caractérisent au contraire par le « surtravail domestique » pour l'alimentation comme pour le reste (Chauvel, 2001 ; Herpin 1999). Chez les cadres le service de table et la sensibilisation des enfants à la cuisine renvoient d'abord à des principes éducatifs et ce pour les deux sexes au vu des réponses recueillies par questionnaire. L'attirance déjà démontrée des catégories supérieures pour la transmission des savoirs faire culinaires se concrétise dans leur intérêt pour les cours de cuisine et l'essai de nouvelles recettes (Regnier, 2009 ; Hebel, 2008) et se poursuit avec la transmission active du patrimoine dans l'apprentissage ludique de la cuisine par les enfants, plutôt que dans le maintien de la forme structurée du repas quotidien (Diasio, 2008). À l'autre extrémité de l'échelle sociale, « faire la cuisine » apparaît plus comme une corvée dans les milieux populaires (Hebel, 2008). Il en est de même pour les enfants, en particulier dans les familles nombreuses où il est plus pesant de faire la cuisine ou de mettre la table pour huit que pour quatre personnes. Leur aide pour dresser la table, faire les courses ou la cuisine (mais aussi le ménage, la vaisselle, garder les petits frères et sœurs, etc.) relève au moins autant de la délégation que du principe éducatif. L'âge social prend ici le pas sur l'âge biologique dans la responsabilisation et l'affectation de l'enfant au travail domestique et culinaire, le posant pleinement en acteur de la répartition des tâches. Cette dissociation entre âges biologiques et sociaux implique que le patrimoine alimentaire se constitue à des rythmes différents et selon des modalités propres à chaque milieu social.

L'émergence de goûts de « classe » par rapport à l'alimentation familiale

- 11 Après ce détour par le transfert actif des savoirs culinaires, revenons au repas comme espace de transmission passive du patrimoine alimentaire, mais à présent du point de vue de l'apprentissage des goûts. En France, face au relatif invariant social du rythme quotidien des repas, le contenu des assiettes est davantage lié à l'appartenance sociale. De nombreux travaux sociologiques ont déjà montré la structuration sociale des consommations alimentaires bien au-delà de la seule fonction du revenu comme mode

d'intégration à la vie sociale (Grignon, 1980 ; Regnier, et al. 2006 ; Regnier et al., 2009 ; Belorgey, 2011). La littérature montre ainsi que les produits consommés expriment l'appartenance sociale et alimente des phénomènes de distinction (Bourdieu, 1979). Si les goûts se diffusent d'une classe à l'autre, l'élite renouvelle constamment ses critères de distinction pour entretenir sa différence, tandis que les ménages populaires ne ressentent pas l'uniformité et la qualité inférieure de la consommation de masse valorisée par la télévision (Herpin & Verger, 1999 ; Mathe et al., 2008 ; Regnier et al., 2009). Cependant, il existe au sein même des classes populaires des modèles concurrents de goûts et pratiques alimentaires hiérarchisés entre eux (Grignon et al., 1980 ; Grignon, 1991 ; Pasquier, 2005).

- 12 Concernant les familles migrantes, la littérature fait notamment état de conflits intergénérationnels autour de la cuisine du pays d'origine. Du point de vue inquiet des adultes, les enfants changeraient de goût et rejetteraient les « plats totems »¹² porteurs de la mémoire familiale (Barrou et al, 1997 ; Sellami, 2009). Pour les enfants, l'enjeu est ailleurs, les goûts nouveaux se juxtaposeraient plus qu'ils ne se substitueraient aux goûts traditionnels qui restent fondamentaux pour eux (Guillem, 2009 ; Soyuturk, 2009). L'enjeu se situe plutôt dans l'inadéquation des aliments totem au mode de vie et aux valeurs de la société d'accueil, comme le rapport à la minceur par exemple (Sellami, 2009 ; Crenn, 2006). Ces points de vue contradictoires d'une génération à l'autre appellent une objectivation des préférences exprimées par les enfants. Les rares travaux qui tiennent ainsi compte de leur point de vue se situent dans des approches transculturelles où la différenciation sociale n'intervient souvent qu'à la marge et oppose des pratiques observées en milieu français favorisé à celles des enfants de l'immigration, minimisant de fait la différenciation sociale des enfants et plus largement des populations migrantes (Crenn et al., 2010). Ce type d'approche dichotomique ne recouvre pas tout à fait la réalité sociale contemporaine où les milieux populaires ne sont pas forcément migrants et où les migrants ne sont pas nécessairement toujours pauvres.
- 13 Les résultats de notre enquête montrent pourtant à quel point les enfants s'approprient le monde des adultes et sa structuration sociale jusque dans leurs préférences alimentaires et dans leurs discours sur l'alimentation. L'introduction d'une question sur les préférences alimentaires¹³ dans le questionnaire individuel ne visait pas à élargir le questionnement des pratiques aux préférences, mais à amener l'enfant à exprimer par ce biais un avis sur la cuisine et l'alimentation familiale. La question porte de ce fait exclusivement sur les *plats préférés à la maison* et non à la cantine ou hors domicile. Les résultats relatifs aux préférences à la maison ne révèlent pas de différences sexuées, alors qu'elles sont avérées chez l'adulte notamment à propos du goût masculin pour les produits carnés et les féculents (St Pol, 2006). Par contre ces préférences apparaissent comme très révélatrices de l'appartenance sociale et culturelle des familles.

Les pâtes comme symbole de la culture enfantine

- 14 La majorité des élèves ont répondu à la question des préférences en donnant le nom d'un plat, mais certains ont puisé dans le registre plus rudimentaire de l'aliment « fétiche » – en premier lieu « les pâtes », plus rarement « la viande », sans autre précision comme ils utiliseraient le terme générique de « bonbon » pour couvrir tous les types de sucreries qu'il désigne. Ils disposent pourtant d'un large répertoire dans le registre des pâtes, vu la richesse de leur vocabulaire dans la description factuelle du contenu du dîner où ils désignent le féculent sous sa forme exacte de nouille, spaghetti, ravioli ou autre

coquille. Par contraste, l'expression des préférences alimentaires se cantonne au terme générique de « pâtes » qui les regroupent toutes, comme pour indiquer qu'elles conviennent sous toutes les formes. Sous ce vocable enfantin, le choix des pâtes comme aliment favori concerne un quart de l'échantillon des deux sexes et de tous les milieux, renvoyant davantage à un effet de classe d'âge que de classe sociale ou de genre. Il se trouve que comme les bonbons, les pâtes sont en France des aliments qui vont de soi lorsqu'on évoque l'enfance, faciles et rapidement cuisinées, suffisamment neutre pour prendre le goût de ce qui les accompagne. Mais elles prennent une autre dimension symbolique dans les préférences des enfants de migrants, en se substituant à d'autres céréales de base que privilégient les cuisines du pays d'origine. Seuls les enfants d'origine chinoise leur préfèrent le riz cité seul, à la manière d'un aliment fétiche, se référant à un aliment de base dans la culture alimentaire chinoise et relevant de fait de l'aliment totem.

Modèles concurrents de l'aliment totem, du plat national et du critère diététique

- 15 Pour ce qui est des autres préférences exprimées par les enfants, elles reflètent la coexistence de modèles alimentaires concurrents, en particulier dans les familles migrantes (Tichit, 2012). Parmi les préférences exprimées le registre du « plat national »¹⁴ est le plus cité (un tiers des 119 répondants) ; suivi du registre enfantin déjà évoqué des « pâtes » et de celui plus ethnique du « plat totem »¹⁵ (respectivement un quart des réponses) ; puis, vient la catégorie des « autres plats français »¹⁶ deux fois moins cités que le premier type de plat (17% des réponses). Ces préférences sont socialement et culturellement structurées chez les enfants et donnent des résultats surprenants concernant les enfants de migrants. Ceux provenant de milieu ouvrier et d'immigration la plus récente (parents ouvriers chinois et africains) sont fidèles au modèle du plat totem, manifestant leur adhésion aux valeurs familiales puisque leurs parents sont aussi ceux qui pratiquent et valorisent le plus la cuisine du pays (Tichit, 2012 : 74-76). Tandis que les autres enfants d'ouvriers comme ceux de petite classe moyenne migrante (employés africains, commerçants chinois, autres migrants employés et de profession intermédiaire) optent plutôt pour des plats populaires typiquement français tel que l'emblématique steak-frites. La surprenante et presque unanime popularité du steak-frites dans ces familles migrantes pose question. D'une part, comme les élèves issus des vagues migratoires antérieures, lorsque ces enfants de migrants valorisent ce type de plat, ils intériorisent le modèle d'aspiration à la culture populaire qui domine leur groupe d'âge. Le steak-frites reste aujourd'hui en France le plat préféré des enfants d'ouvriers (Fischler, 1996) et de leurs parents qui en sont les premiers consommateurs (Herpin & Verger, 1999). D'autre part, nombre de ces familles migrantes viennent de pays où l'influence coloniale française, que ce soit en Afrique ou en Asie, a de longue date acculturé les pratiques et surtout les critères de distinction alimentaire. En Afrique Subsaharienne par exemple, le « steak-frite » reste l'apanage des restaurants branchés et d'une élite urbaine fortunée, renvoyant à la symbolique de la modernité et de la réussite sociale. Les aspirations de parents migrants pour un plat de l'élite se prolongent donc peut être ainsi dans les goûts de leurs enfants.
- 16 Les élèves des milieux les plus favorisés de l'échantillon, qu'ils soient ou non d'origine migrante, ne mentionnent quant à eux jamais le steak-frites dans leurs préférences. Ils se prononcent tous pour des plats plus raffinés et/ou plus diététiques rassemblés dans la

catégorie des « autres plats français ». L'influence de la culture dominante de l'élite se manifeste ainsi dans les préférences des enfants des familles les plus aisées jusque dans des discours intériorisés sur la nutrition lors des débats menés en classes sur le steak-frites¹⁷. Dans ces débats, les enfants de milieu favorisé mobilisent plusieurs arguments nutritionnels contre ce plat et évoquent d'autres marqueurs de distinction comme le caviar, les restaurants gastronomiques, ou la retenue alimentaire des riches qu'ils perçoivent comme valeurs de l'élite. Tandis que les enfants d'employés migrants du Maghreb et du reste de l'Afrique adhèrent dans l'ensemble au steak-frites comme les autres enfants de milieu populaire français. Ils prônent son attrait irrésistiblement bon, mais surtout le respect de ce plat qui symbolise pour eux la France et la richesse. En somme, les enfants provenant des familles migrantes disposant de plus de capital culturel sont plus réceptifs vis-à-vis des marqueurs français de distinction, que ce soit ceux des classes populaires (steak-frites) ou ceux de l'élite (plat plus diététique). Le modèle concurrent du plat totem retient plutôt des enfants de familles ouvrières ayant plus récemment migré en France.

- 17 Les plats africains cités par les enfants de familles subsahariennes sont avant tout des plats internationaux marquant une gradation de l'acculturation alimentaire qui commence au pays et nuance l'idée du plat totem de référence à une cuisine originelle qui est de fait déjà métissée (Tuomainen, 2009). Cependant, ils ne citent jamais le « riz » pourtant très présent dans l'alimentation sahélienne pratiquée en France, comme au pays, où elle symbolise l'opulence citadine de l'alimentation familiale par rapport aux céréales villageoises que sont les différentes variétés de mil. Le fait que le riz ne soit jamais cité par des enfants d'origine sahélienne pose la question de l'aspiration à d'autres aliments plus valorisants dans le contexte français, les pâtes et surtout les frites pour les enfants d'employés africains, plutôt des plats totems pour les enfants d'ouvriers.

La différenciation sociale des mots utilisés pour décrire le repas

- 18 La transmission des goûts familiaux apparaît non seulement dans l'expression des préférences alimentaires (Tichit, 2012), mais également dans la manière dont les enfants décrivent les aliments (Tichit, 2013). L'analyse de la formulation des réponses de questionnaire sur le contenu du dîner de la veille¹⁸ montre comment les enfants s'approprient les valeurs familiales et les reproduisent jusque dans le vocabulaire utilisé pour décrire le repas. Les mots utilisés révèlent l'appartenance sociale et culturelle des familles, montrant à quel point les normes véhiculées à la maison se traduisent jusque dans les manières de décrire le contenu du repas. Nous revenons ici sur les deux principaux types de formulation qui ressortent de l'enquête (pour plus de détails, cf. Tichit, 2013). Examinons deux réponses types, « hier soir j'ai mangé » :
- 19 « des carottes râpées, du poulet, des pommes de terre, de la salade composée, des tomates, une tarte aux pommes. J'ai bu du jus de pomme » (fille, famille monoparentale de deux enfants, parents français d'origine antillaise, de professions intellectuelles) ;
- 20 « des carottes râpées avec persil ; en plat : salade, frites et poulet ; en dessert : yaourt au chocolat et tarte à la fraise. J'ai bu de l'eau et de la limonade » (garçon, famille parentale de quatre enfants, parents maliens, employés du tertiaire).
- 21 Ces deux exemples évoquent des contenus similaires avec le même type de crudités (carotte râpées), de viande et d'accompagnement (poulet et pommes de terres), de dessert (tarte aux fruits) et de boissons sucrées (jus de pomme versus limonade qui correspond à

un soda et non à un jus de citron en France). En revanche, sur le plan de la forme, la première déclaration liste succinctement des produits sans les associer entre eux, parfois sous leur forme crue (pommes de terre, tomate). La seconde déclaration est formulée comme un menu et donne des indications sur la forme du repas, séquencé en entrée, plat et dessert avec le yaourt comme version enfantine du fromage. Les aliments sont associés entre eux (carottes et persil, poulet et son accompagnement) et décrits sous leur forme cuisinée (assaisonnement des carottes, pommes de terre sous forme de frites). Ces deux types de description reviennent assez systématiquement chez des enfants qui se distinguent par l'appartenance sociale de leurs familles.

- 22 Le rapport nutritionnel à l'alimentation comme nouveau marqueur de distinction (Régner 2009 ; Mathe et al., 2008) s'exprime ainsi jusque dans la description anodine du menu de la veille par les enfants des milieux les plus favorisés de l'échantillon. Lorsqu'ils décrivent le contenu du dîner familial, ces enfants donnent comme dans le premier exemple ci-dessus une liste détaillée d'aliments, dans laquelle apparaissent toujours des légumes et crudités (tomate, carotte, salade, haricot vert...) à côté de certains féculents (surtout les pâtes ou le riz). Ce registre discursif relève d'une logique descriptive d'ingrédients qui évoquent les composés nutritionnels du repas, et non des plats cuisinés. La fréquence et variété des légumes cités font d'ailleurs écho aux recommandations bien connues des enfants en la matière (Maurice, 2012). Les enfants qui font ce type de déclaration ont sans doute conscience des bonnes pratiques familiales relativement aux recommandations nutritionnelles. Comme dans d'autres domaines de l'alimentation infantile, les parents dotés d'un capital culturel et socioprofessionnel élevé sont plus sensibles que ceux de milieux populaires, aux normes savantes, qu'ils sont aussi les premiers à mettre en pratique (Gojard, 2012). Autrement dit, les enfants des milieux les plus favorisés de l'échantillon sont déjà porteurs dans le quotidien familial des normes savantes relatives aux qualités nutritionnelles des aliments. Par contraste, les enfants de milieu populaire, pour la plupart d'origine migrante, décrivent plutôt le repas par le menu comme dans le deuxième exemple ci-dessus. Dans ces familles, l'alimentation ordinaire renvoie de fait à une alimentation typiquement française tant du point de vue de la forme séquencée du repas que de la cuisine relevant souvent de la symbolique du « plat national » comme le « steak frites », avec une variabilité de la viande accompagnant les frites, que ce soit en fait du poulet, du bœuf, du steak haché ou du cordon bleu. Ce type de plat correspond d'une part à ce que les migrants associent au menu typiquement français (Hubert, 1990) et peut s'inscrire dans une dynamique explicite d'acculturation – dans les limites décrites plus haut. Il renvoie aussi comme chez les autres ouvriers au plaisir, au « franc-manger » et à la valeur sociale de ces plats (Bourdieu, 1979 ; Régner, 2009), de même que les sodas très présents également dans les menus décrits par les enfants de milieu populaire.

Filles et garçons face aux sodas : systèmes de valeur en concurrence

- 23 Les résultats vont plus loin en montrant l'appropriation différenciée selon le sexe des valeurs familiales et des valeurs de la culture dominante justement à un âge où les identités sexuées se construisent et se confrontent jusque dans l'espace de la classe. Les préférences sexuées qui s'expriment à travers la consommation des sodas en sont un bon exemple.

- 24 Les réponses factuelles montrent d'une part que la consommation quotidienne de boissons sucrées au cours du repas du soir est significativement plus forte en milieu populaire. D'autre part la consommation de ce type de boisson est significativement liée au sexe, concernant en 6^{ème} près des trois quart des garçons qui citent surtout des sodas alors que plus de la moitié des filles déclarent avoir bu de l'eau, et sinon plutôt des jus de fruit que des sodas. Les jus de fruit mentionnés par les filles correspondent en premier lieu au jus de pomme (en écho à l'exemple mentionné précédemment). Si la question de la disponibilité effective de cette boisson à table se pose lorsque l'on compare différents milieux sociaux, elle ne se pose plus lorsque l'on compare des filles et des garçons de même milieu. Dans les familles populaires de l'échantillon, la surconsommation masculine de soda renvoie de fait à des préférences alimentaires que ne partagent pas la plupart des filles. Autrement dit, lorsque la boisson est à disposition à table ou dans le réfrigérateur, les unes l'évitent tandis que les autres se servent.
- 25 La discussion des résultats sur la consommation des boissons a suscité des prises de position départageant filles et garçons et renvoyant à des préférences à la fois sexuées et raisonnées. Ces réactions expriment la sensibilité des filles à la question des effets secondaires du sucre non seulement sur le poids mais aussi sur la santé : « je peux pas dormir le soir avec du coca », « ça fait grossir », « je veux pas devenir obèse, moi ! ». En cela, elles incarnent le rapport à la minceur que les femmes cultivent de manière assez typique en France (Régnier, 2010 ; Lhuissier, 2010 ; St Pol., 2010) et que valorisent aussi les descendantes de migrants (Crenn 2006 ; Martin et al., 2012), et l'adhésion aux recommandations nutritionnelles qui se manifeste jusque dans le vocable « jus de fruit » plutôt que soda. Quelques filles ne se reconnaissent cependant pas dans ce discours dominant et revendiquent leur attachement aux sodas, moins pour se ranger du côté des garçons que pour souligner leur différence : « je m'en fous, je bois ce que j'aime ! ». De leur côté, les garçons valorisent aussi le plaisir de boire des sodas et manifestent une relative indifférence au risque que cela représente pour le poids où la santé, se retranchant derrière d'autres arguments en la matière : « Moi, je fais du sport ». Boissons à la mode, les sodas sont appuyés par un marketing puissant à destination des jeunes, relayé par la publicité télévisée dans l'image d'une jeunesse sportive qui sait s'amuser et profiter de la vie. Ils correspondent aussi à d'autres symboles dans les pays en développement d'où proviennent les enfants des familles migrantes de l'échantillon. Là-bas, la forte consommation des sodas renvoient d'abord à leur grande disponibilité dans l'espace urbain, ainsi qu'à des raisons hygiénistes, médicales ou nutritives en contexte de pauvreté, mais s'inscrit aussi en symbole de la modernité urbaine et d'une convivialité tant festive que familiale (Suremain, 2010 ; Huetz de Lempis, 2001). La présence de ces boissons dans l'ordinaire des familles migrantes témoigne donc encore d'une acculturation qui a commencé bien avant la migration. La réceptivité enfantine de ces boissons déjà bien connues et valorisées des familles migrantes résonne avec le débat qui oppose filles et garçons sur le sujet dans le contexte français. L'inconvénient nutritionnel des sodas semble endosser l'opposition des filles aux garçons, comme les défauts caloriques de la cuisine traditionnelle opposent les filles à leurs mères (Sellami, 2009). Les goûts différenciés pour les sodas traduisent dès l'âge de 10-12 ans le poids des représentations sociales des corps masculins et féminins en France : la minceur féminine versus la virilité sportive masculine. Ces goûts s'appuient sur des marqueurs de distinction dont la valeur diffère selon le sexe. L'argumentation au sein du groupe de

pairs forge le référentiel culturel commun, présageant la différenciation des goûts entre filles et garçons au fur et à mesure que se construisent les identités de genre.

Le ré-invention entre pairs d'un patrimoine alimentaire enfantin

- 26 En regard de ce qu'a révélé l'enquête sur les dimensions sociales et familiales du patrimoine alimentaire enfantin, arrêtons-nous sur un dernier exemple de consommation quotidienne pris cette fois dans le cercle des pairs : celui des « pâtes chinoises » prises dans l'entre soi des cours de récréation. C'est l'élément d'une contre-culture enfantine, d'une culture de pairs¹⁹ déconnectée des normes dominantes, pourtant bien connues et défendues par les élèves dans les débats qui les opposent sur les boissons sucrées.
- 27 Rappelons qu'en France, contrairement à d'autres pays, les enfants n'amènent pas leur repas à l'école. Depuis les années 2000, le PNNS²⁰ a supprimé les distributions de lait, petit-déjeuner et autre collation de 10h, placées jusque-là sous la responsabilité des municipalités en maternelle et élémentaire. La seule collation officiellement autorisée reste le goûter, pris à 16h30 après la fin des cours, par les élèves qui restent à l'école dans le cadre d'activités périscolaires ou d'un temps d'étude consacré aux devoirs. Au Collège, seuls les élèves qui ont cours après 16h prennent donc un goûter sur place. La prise d'un encas à la récréation de 10h reste toutefois tolérée. L'un comme l'autre sont désormais fournis par les parents, si bien que leur contenu comme leur simple existence dépendent de l'appartenance sociale des familles (Comoretto, à paraître), mais reste sous le contrôle du règlement interne de l'école qui peut localement en exclure chips ou sodas par exemple (Dupouy, 2012). La récréation demeure un moment privilégié d'échange entre les enfants (Delalande, 2003) au cours duquel ils continuent de manger plus ou moins en cachette (Comoretto, 2008). L'aliment secret dont il est question ici n'a rien à voir avec ce que fournissent les parents pour le goûter ou la collation de 10h, mais a surgi dans les discussions d'élèves de 6^{ème} alors qu'ils parlaient des modalités du goûter pris à la maison au retour du collège.
- 28 Extrait d'entretien avec un groupe de quatre élèves (dont un garçon) de petite classe moyenne (parents employés et de professions intermédiaires). Les familles sont d'origine franco-maghrébines (Caroline et Yannick) et antillaises (Eloïse et Agnès).
- Caroline [à propos du goûter qu'elle prend chez elle] : (...) c'est que j'ai ma petite cachette secrète dans ma chambre avec mes gâteaux que je (ne) veux pas que mes parents mangent (...) en fait quand il (mon père) est pas là je sors ma cachette et hop je mange !
- CT : Ce que tu as dans ta cachette secrète, tu l'achètes avec ton argent de poche ou tu le prends dans les placards de la maison ?
- Caroline : ça dépend, en fait souvent...
- Yannick : avec mon argent de poche, surtout les pâ(tes)
- Agnès : on parle des pâtes chinoises ?
- Caroline : y a pas de pâtes chinoises (dans ma cachette), c'est des trucs sucrés
- Yannick : si (il) y a des pâtes chinoises !
- CT : C'est quoi des pâtes chinoises ?
- Yannick : c'est des trucs (...) qu'on achète...
- Agnès : c'est des nouilles en fait !
- Yannick : oui voilà, mais moi je mange cru...
- Agnès : oui nous ici on les mange pas en les faisant cuire, nous on les mange crues
- CT : C'est salé ou c'est sucré ?

Caroline : c'est salé !

Yannick : c'est un peu salé mais moi je mets les épices

Eloïse : ça dépend des goûts

Agnès : oui mais nous on met les piments dedans.

[...]

CT : En général vous avez quelque chose dans votre cartable pour manger entre les cours ?

Les enfants : non

Yannick : c'est interdit ! C'est interdit !

Caroline : si c'est autorisé ! C'est autorisé !

Yannick : ah ! A la récré, oui !

Agnès : oui les pâtes chinoises à la récré

CT : toi t'as toujours des pâtes chinoises dans ton cartable?

Agnès : enfin parfois je donne aux gens, à Caroline, à mes copines...

Yannick : moi j'ai des chips dans mon cartable.

Caroline : moi je suis externe je passe chez ED (...) je vais acheter et puis voilà

Agnès : oui, parce que je suis demi-pensionnaire alors [je ne peux pas sortir en acheter]

CT : En gros, Caroline fait vos courses quoi ! (rires)

Yannick : moi c'est mon copain Paul, parce que mon copain Paul le midi (...), ben après [avoir] mangé à la cantine j'ai toujours faim, donc ben avant la cantine je lui donne euh 3, 5 ou 4 euros pour qu'il m'achète au Monoprix euh ben mes chips...

- 29 Les pâtes chinoises ont émergé du débat parce qu'elles font partie de l'arsenal des aliments dont les enfants agrémentent l'ordinaire de l'alimentation à l'école, dont le goûter ou son absence lorsque les parents ne le prévoient pas, et cela en toute ignorance de ces derniers, justement à propos de ce qui est mangé en secret des adultes. Dans le feu de la discussion où plusieurs élèves parlent en même temps, les pâtes chinoises arrivent sans prévenir et l'un d'eux interpelle les autres sur l'opportunité d'aborder ce sujet en ma présence. L'absence de réaction et la poursuite de la discussion signe l'accord tacite des élèves sur ce point. Il faut préciser qu'à ce stade du terrain, leur habitude des focus groups a permis aux élèves d'asseoir progressivement leur confiance tant pour prendre la parole que pour exprimer leurs pensées. Cette confiance se manifeste aussi hors des ateliers, quand je les croise dans la rue en train de partager leurs pâtes et qu'ils me les montrent et me font goûter de bon cœur. Ma curiosité attise leur hardiesse à me décrire l'aliment, chacun enchérissant sur l'autre pour exprimer sa maîtrise du sujet. Cet aliment du commerce, parfois inconnu des parents dont les enfants le consomment, est détourné de son usage. Comme l'expliquent les élèves, l'aliment est consommé cru, éventuellement agrémenté de la poudre de sauce pimentée qui l'accompagne dans l'emballage. L'aliment est aussi transformé par les enfants. Vendues déshydratées et compactées sous sachet plastique, les pâtes sont écrasées et réduites en miettes ne serait-ce que du fait de leur stockage mouvementé dans le cartable ou la poche du manteau²¹. Quoi qu'il en soit chacun s'approprie ses pâtes en les mangeant plus ou moins écrasées, plus ou moins épicées, et selon la saveur du paquet (curry, poulet, bœuf, crevette, etc). En somme, chacun les personnalise selon ses goûts comme le précisent les élèves. Bien que ce soit des pâtes, elles sont transformées en gourmandises sur le modèle du bonbon partagé en cachette.
- 30 Mangées entre copains, elles permettent de concrétiser et d'entretenir les liens dans le groupe de pairs. Que ce soit dans la cour de récré ou à la sortie de l'école, elles incarnent l'un des moyens pour asseoir, renforcer ou modifier le statut de chacun dans ce groupe. L'extrait ci-dessus montre que l'externe, bien qu'en marge du groupe pendant que les

autres se retrouvent à la cantine, revient dans le jeu en rapportant le précieux aliment qu'il a pu acheter le midi. De même, celui qui a des pâtes dans son cartable ou de l'argent pour s'en fournir peut faire bénéficier les autres de sa générosité et démarquer ainsi le cercle de ses amis. Il y a bien des façons d'être le pourvoyeur de pâtes et de poser le rapport entre soi et les autres. La réciprocité des échanges qui s'instaurent entre les élèves consolide ce lien social (Comoretto, 2008). Et comme d'autres jeux de cour, les pâtes chinoises jouent un rôle dans l'apprentissage quotidien des règles sociales par et dans le groupe de pairs (Delalande, 2003). Leur consommation secrète, qui s'inscrit au collège dans la continuité d'une pratique initiée dès l'école primaire, renforce en outre le lien au sein du groupe d'âge par rapport aux grands de 4^{ème} et 3^{ème} qui n'en consomment plus. Il en est de même par rapport aux adultes qui soit n'en soupçonnent pas l'existence soit justement s'y opposent via le règlement intérieur. Dans ce cas d'interdiction formelle des pâtes chinoises, le maintien de leur consommation sort du registre de la pratique secrète pour passer à celui de la transgression.

- 31 L'approvisionnement en pâtes suscite enfin des stratégies parallèles aux modes par lesquels les enfants reçoivent habituellement leur nourriture des adultes. Vue la nature secrète du produit, il s'agit de le trouver par d'autres moyens sachant que son prix extrêmement modeste de l'ordre de 50 centimes le paquet, en l'occurrence beaucoup moins cher qu'un paquet de bonbons, correspond justement aux petits moyens des enfants. Dans l'extrait ci-dessus, l'un des élèves évoque son argent de poche, ressource la plus évidente dans les familles qui en dispensent. Mais cette pratique socialement différenciée est loin de concerner tous les élèves de l'échantillon. Les enfants de milieu plus modeste ont d'autres possibilités dès lors qu'ils se chargent des courses et accèdent légitimement à l'argent familial, comme le révèle une discussion de 6^{ème} entre garçons originaires d'Afrique de l'Ouest (parents ouvriers) : *Nous on fait les courses à Lidl avec mon frère le samedi, ma mère elle donne l'argent [...]*. S'ensuit une discussion sur le choix comparatif de la meilleur enseigne hard-discount du quartier, dans lequel le critère adulte du prix côtoie le critère enfantin de la gourmandise : [...] *Ben oui, si tu vas à Lidl c'est moins cher qu'ED [...]* [Un autre enfant : oui, mais à] *Leader Price, les yaourts là j'aime bien, y a même les pâtes chinoises [...]* (Tichit, 2012 : 64). Le choix de l'épicerie reflète ainsi les stratégies d'approvisionnement en pâtes chinoises, et révèle la grande adaptabilité des enfants aux contraintes financières du monde des adultes.
- 32 Dans la discussion entre élèves de milieu plus favorisé, le choix du magasin révèle aussi le rationalisme des enfants qui se contentent du hard discount pour les pâtes chinoises qui y sont à moindre prix et tout aussi disponibles qu'ailleurs, mais s'approvisionnent en chips dans un magasin plus cher qui offre une gamme de choix bien plus large pour ce type de produit. Outre les enfants qui se chargent déjà des courses familiales, l'entrée au collège contribue à la généralisation de la fréquentation enfantine autonome du quartier et de ses commerces. Le collège marque un seuil dans l'autonomisation de l'enfant avec la souplesse et le décalage de ses horaires par rapport aux rythmes professionnels des adultes et par conséquent le fait que plus aucun parent ne vienne attendre son enfant à la sortie des classes – ou encore l'augmentation de l'externat à midi (Tichit, 2012 : 61-63). Les 6^{èmes} commencent à expérimenter cette autonomie nouvelle, cet eldorado de faire ce qu'il leur plaît : rester dehors entre copains avant de rentrer à la maison, « lécher les vitrines » entre filles, passer ensemble à l'épicerie pour s'inventer un goûter à base de sodas, pâtes chinoises et autres gourmandises que ne cautionnent pas forcément leurs parents.

- 33 La consommation de pâtes chinoises dépasse le cadre du collège étudié et apparaît dans beaucoup d'établissements scolaires français, surtout en ZEP (Dupouy, 2012 ; Crenn et al., 2009). Les enfants de toute origine sont impliqués dans la consommation secrète de ces pâtes, mais curieusement les enfants de familles chinoises interrogés sur le sujet semblent s'y adonner moins par goût que pour adhérer au groupe.
- 34 Extrait d'entretien avec un groupe de quatre élèves de 6^{ème} d'origine chinoise ou thaïlandaise pour l'un d'eux (parents employés et ouvriers).
- CT : Est-ce qu'il vous arrive à la récré de manger un petit quelque chose ? Des pâtes chinoises ? Il y en a qui le font ici, vous aussi ?
 Michel : moi oui en CM2 j'en mangeais en secret pendant les cours !
 CT : Ah pendant les cours, carrément ! D'accord (rires). Et vous (autres) ? Vous ne mangez pas des pâtes chinoises ou des bonbons ou d'autres trucs ?
 Carine° : un peu de bonbons peut-être ?
 Natalia : moi non
 Paul° : si des bonbons des fois
 Michel : moi aussi des fois
 CT : Des bonbons plutôt que des pâtes chinoises ?
 Paul : ben oui, les pâtes chinoises c'est quand même meilleur cuit !
- 35 Ce bref extrait suffit à relativiser la place des pâtes chinoises par rapport aux autres gourmandises que partagent les enfants parmi les chips, sucreries et autres biscuits. Le détachement des enfants d'origine chinoise réside précisément dans leur bonne connaissance du produit, pas du tout exotique pour eux, et qui renvoie à l'alimentation familiale plutôt qu'à un secret original. Les discussions montrent d'ailleurs qu'ils ne sont pas non plus au cœur de l'approvisionnement en pâtes chinoises. L'un des élèves externes du groupe chinois approvisionne justement en chips plutôt qu'en pâtes l'un des élèves de l'autre groupe. De fait, le réseau d'approvisionnement ne repose pas sur les élèves d'origine chinoise. Cependant, si les pâtes chinoises sont actuellement présentes dans les rayonnages de tous les magasins du quartier et pas seulement dans les commerces ethniques, c'est aussi parce qu'au cours de la décennie précédente les réseaux commerciaux chinois ont joué en région parisienne le rôle de communauté intermédiaire dans l'approvisionnement en produits exotiques de toute origine. Tous les autres groupes migrants étaient assurés de trouver chez les épiciers chinois les légumes, fruits et condiments que l'on ne trouvait pas encore ailleurs (Raullin, 1990). C'est sans doute pourquoi ces produits chinois sont aussi connus de toutes les familles migrantes même si elles n'en consomment pas elles-mêmes, tandis que leurs enfants ont déjà sauté le pas de cette acculturation.
- 36 En écho aux travaux de Julie Delalande (2003) sur les enjeux de l'autorégulation des jeux enfantins, l'autorégulation des aliments entre pairs montre que les enfants sont loin d'être de simples récepteurs d'un savoir et d'un ordre qui leur viennent du dehors. Dans les espaces d'autonomie que sont la cour de récréation ou la rue après l'école, les enfants interfèrent librement autour de leurs propres objets d'intérêt, construisant leur propre sociabilité et les règles du groupe. La cour et la sortie de l'école constituent de ce fait l'espace de diffusion privilégié du patrimoine secret des enfants. Si les pâtes chinoises entrent ainsi par effraction dans les patrimoines alimentaires enfantins, se distinguant de celui des enfants des générations précédentes, il n'en reste pas moins qu'elles représentent une des multiples variantes de ce type d'aliment interdit qui ont de tout temps émaillé les cours de récréation et autres lieux de réunions enfantines. Les pâtes

chinoises marquent un effet de génération dans l'évolution des produits rencontrés dans les cours d'école.

Conclusion

- 37 L'ensemble de ces résultats restitue d'une part l'emprunte sociale que laisse le monde des adultes sur les patrimoines enfantins et introduit la question de la différenciation sociale des enfants rarement questionnée dans la sociologie de l'enfance (Lignier et al., 2012). Le terrain révèle d'une part la manière dont l'alimentation quotidienne et plus largement l'alimentation familiale imprègnent les goûts, les modes de distinction et les schémas normatifs des enfants sur l'alimentation. Il montre aussi l'émergence de *goûts de classe* chez les enfants de migrants, qui traduisent d'abord l'appartenance sociale de leurs familles, confirmant le poids des valeurs familiales dans l'expression des goûts à cet âge, mais posant aussi la question de l'effet de l'appartenance sociale sur les limites du répertoire alimentaire enfantin.
- 38 Le patrimoine alimentaire des enfants s'articule néanmoins entre ce qu'ils héritent des pratiques et goûts familiaux, et ce qu'ils retiennent, sélectionnent et transforment dans cette offre familiale, comme l'exprime le rapport différencié des filles et des garçons au soda. Les enfants sautent aussi le pas de l'intégration d'aliments que ne connaissent pas leurs parents, produisant de ce fait eux-mêmes un patrimoine qu'ils créent ou réinventent en retrait des adultes, marquant autant leur appartenance à une époque – à l'instar des générations qui les ont précédé – qu'à une classe d'âge et un groupe de pair qui se construit dans la distinction par rapport à ses aînés. Finalement, ce patrimoine apparaît comme segmenté entre les différents espaces de vie des enfants – la maison, l'école, le cercle de copains et copines – qui s'avèrent suffisamment cloisonnés pour laisser émerger des contradictions alimentaires derrière un discours initialement lisse et attaché à la norme. Les réponses individuelles des élèves, ainsi que les observations en classe, révèlent ainsi à quel point les enfants sont à la fois porteurs de la culture familiale et perméables à la culture de leur groupe d'âge. Ce terrain met en évidence l'influence croisée de modèles normatifs concurrents dans la construction des patrimoines alimentaires des enfants de migrants, des garçons et des filles, et plus spécifiquement dans la classe d'âge des 10-12 ans.
- 39 Enfin, les patrimoines qui en résultent se construisent à des rythmes différents suivant une dissociation des âges biologiques et sociaux qui intervient dans les modalités par lesquelles s'héritent et se transforment goûts et pratiques alimentaires. Ce constat plaide pour une meilleure compréhension de l'articulation de ces différentes valeurs de l'âge et de la hiérarchie des rôles qui en résultent. Ce point interroge aussi la pertinence exclusive de l'âge comme critère d'analyse de l'enfance sur lequel se focalisent souvent les dispositifs de collecte quantitatifs qui présupposent une homogénéité sociale du groupe d'âge et une correspondance idéale entre âges biologiques et sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

- AYMARD M., GRIGNON C., SABBAN F., (1993) *Le temps de manger. Alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*, Paris MSH/INRA, 326p.
- BAROU J., VERHOEVEN M., (1997), « Alimentation et rôles familiaux : la cuisine familiale des immigrés africains », *Ethnologie française*, 27 (1)
- BARTHES R., (1957), *Mythologies*, Paris, Seuil
- BELORGEY N., (2011), « Sociologie de l'alimentation : les cinq portes de l'entrée par les familles », *Sociologies* [En ligne], Premiers textes, mis en ligne le 06 juillet 2011, consulté le 30 août 2013.
URL : <http://sociologies.revues.org/3514>
- BOURDIEU P., (1979), *La distinction*, Editions de Minuit, 1979
- CALVO E. (1982), «Migration et alimentation», *Social science information*, vol. 21, 3, 421.
- CHAUVEL L., (2001), « Le retour des classes sociales », *Revue de l'OFCE*, 79
- CLERVAL A., (2010), *Les dynamiques spatiales de la gentrification à Paris*, *Cybergeo, European Journal of Geography, Espace, Société, Territoire*, article 505, juillet 2010, cybergeo.revues.org/23231
- CLERVAL A., (2008), *La gentrification à Paris intra-muros : dynamiques spatiales, rapports sociaux et politiques publiques*, Thèse de Doctorat, Université Paris I, 2008, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00347824/fr/>
- COMORETTO G., (2008) "Echanger pour se nourrir, se nourrir pour échanger. Le goûter de 16h30 comme vecteur de lien social" in J-P. CORBEAU (dir), *Nourrir de Plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation ?*, *Les cahiers de l'OCHA*, n°13, 2008, pp. 117-122
- CORSARO W. A. et D.EDER, (1990). « Children's peer cultures », *Annual Review of Sociology*, *Etats-Unis*, n°16, pp. 197-220.
- CRENN C., HASSOUN J.P., MEDINA F.X. (2010) Introduction : Repenser et ré-imaginer l'acte alimentaire en situation de migration, *Anthropology of food*, [Online], vol. 7, déc. 2010, URL : <http://aof.revues.org/index6672.html>
- DELALANDE J. (2003), *Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation*. *Terrains*, 40, 99-114
- SAINT POL (de), T. (2006). *Le dîner des Français. Un synchronisme alimentaire qui se maintient*. *Economie et statistique*, 400, 45-69.
- SAINT POL (de), T. (2008). *La consommation alimentaire des hommes et des femmes vivant seuls*. *Insee Première*, n°1194.
- SAINT POL (de), T. (2010). *Le corps désirable. Hommes et femmes face à leur poids*, *Presses universitaires de France*, coll. "Le lien social", 232 p.
- SAINT POL (de), T. & RICOCH, L. (2012). *Le temps de l'alimentation en France*. *INSEE Première*, octobre.
- DIASIO N., HUBERT A. & PARDO.V (2009), *Alimentations adolescentes en France*, *Les cahiers de l'Ocha*, 14, 220p.

- DIASIO N. (2008), Grignotages et jeux avec les normes. Une ethnographie des comportements alimentaires enfantins à Paris et à Rome, Paris, OCHA, 18
- DUPOUY P. (2012), L'éducation sensorielle auprès des enfants en éducation prioritaire. L'exemple du dispositif des classes du goût, Mémoire de Master2, www.isthia.fr/core/modules/download/download.php?memoires_id.
- FLANDRIN, J.-L. (1996). Mealtimes in France before the nineteenth century, *Food and Foodways*, 6(3-4), 261-282.
- FISCHLER C. (1996), Le repas familial vu par les 10-11 ans, Paris, Cahiers de l'Ocha, 6, 64.
- GOJARD, S. (2012). L'alimentation dans la prime enfance, un révélateur de modèles de l'enfance dans la France contemporaine. In: BONNET, D.; ROLLET, C.; DE SUREMAIN, C.E., eds. *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*. Editions des archives contemporaines, 127-140.
- GOJARD S., (2010), *Le métier de mère*, La Dispute, coll. « Corps santé société », 221 p.
- GRIGNON C. & GRIGNON CH., (1980), « Styles d'alimentation et goûts populaires », *Revue française de sociologie*, 21 (4)
- GRIGNON C., (1991), « Un savant et le populaire », *Politix*, 13
- GUILHEM D., (2009), « Quand un plat de riz rencontre un plat de pâtes », pp. 183-185, in Diasio D., Hubert A., Pardo V., dir., *Alimentations adolescentes en France. Principaux résultats d'AlimAdos*, Paris, OCHA, 14, 220p.
- HEBEL P., (2008), « Le retour du plaisir de cuisiner », *Consommation et modes de vie*, n°217, Credoc, dec 2008
- HERPIN N, D. VERGER, (1999), *Consommation et stratification sociale selon le profil d'emploi*, *Economie et statistique*, n°324-325
- HUBERT A., (2000), *Cuisine et politique : le plat National existe-t-il ?*, *Revue des sciences sociales*, 27, 2000
- HUETZ DE LEMPS A., (2001), *Boissons et civilisations en Afrique*, Presses Universitaires de Bordeaux, 658p.
- JULIEN M.P, (2013), « Des situations commensales adolescentes : entre pluralité normative, conflits et construction de soi », in DEPECKER T., LHUISSIER A., MAURICE A., *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Presses Universitaires de Rennes.
- LHUISSIER A. (coord.), (2010), *Le régime amaigrissant: sens sociaux d'une définition médicale*, Numéro spécial de la *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, 91 (2)
- LHUISSIER A., C. TICHIT, F. CAILLAVET, P. CARDON, J. MARTIN, I. PARIZOT, P. CHAUVIN, (2013), "Who Still Eats Three Meals a Day? Findings from a Quantitative Survey in the Paris Area", *Appetite*, 63 (2013), pp.59-69.
- <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23274963>
- LIGNIER W., LOMBA C., RENAHY N. (2012), Différencier les enfants, *Politix*, 2012/3, 99, 274.
- MATHE T., PILORIN T., HEBEL P. (2008), *Du discours nutritionnel aux représentations de l'alimentation*. CREDOC, Cahiers de recherche, 252.
- MAURICE A., (2010), « "Chacun son fruit" : une action de santé publique confrontée à la réalité sociale de familles populaires », *Actes du colloque international Alimentation, cultures*

enfantines et éducation, CEPE, Université de Poitiers, http://cepe.univ-poitiers.fr/tl_files/CepeArts/Recherche/colloques/ActesFunFood2010/PDF/p20.pdf

MAURICE A. (2013), « Les usages sociaux des messages nutritionnels par les adolescents », in DEPECKER T., LHUISSIER A., MAURICE A., *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Presses Universitaires de Rennes.

PASQUIER D., (2005), « La culture populaire à l'épreuve des débats sociologiques », *Hermès*, 42.

PASQUIER D., (1999), *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

RAULIN A. (2000), *L'ethnique est quotidien. Diasporas, marchés et cultures métropolitaines*. Paris, L'Harmattan (Connaissance des hommes), 229 p.

REGNIER F., LHUISSIER A., GOJARD S., (2006), *Sociologie de l'alimentation*, Repères, 120p.

REGNIER F. (2009), Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale, *Revue Française de Sociologie*. 2009, 50 (4) : 747-773

REGNIER, F.; MASULLO, A., (2010). Le régime entre santé et esthétique ? Significations, parcours et mise en oeuvre du régime alimentaire. *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, 91 (2): 185-208.

SELLAMI M., (2009), « Conflits autour de la nourriture familiale », pp. 190-198, in Diasio D. Hubert A., Pardo V., dir., *Alimentations adolescentes en France. Principaux résultats d'AlimAdos*, Paris, OCHA, 14, 220p.

SOYTURK H. (2009), Transmission, mémoire familiale et métissage dans l'assiette turque, pp177-179, in Diasio D. Hubert A., Pardo V., dir., dir., *Alimentations adolescentes en France. Principaux résultats d'AlimAdos*, Paris, OCHA, 14, 220p.

SUREMAIN C.E., (2010), « Pratiques alimentaires et (re)construction identitaire chez des migrants boliviens de retour d'Argentine », *Anthropology of food* [Online], 7 | December 2010, Online since 25 December 2010, connection on 15 September 2013. URL : <http://aof.revues.org/6614>

TICHIT C. (2012), L'émergence de goûts de classe chez les enfants de migrants. Modèles concurrents de goûts et pratiques alimentaires, *Politix*, 99, 49-76.

TICHIT C. (2013), The onset of social class tastes among children of migrants in France. Competing food patterns in the context of migration. ISSI, Working Paper Online, Berkeley mars 2013, 6p

TICHIT C. (2013), Le repas et les mots pour le dire. La détermination sociale des discours enfantins sur le repas familial, in DEPECKER T., LHUISSIER A., MAURICE A., *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Presses Universitaires de Rennes, 215-244.

TICHIT C. (2016), La fabrique des rôles sexués au cœur de la socialisation domestique familiale. JACQUEMIN M., BONNET D., DEPREZ C., PILON M., PISON G., *Regards croisés sur l'enfance et le genre*, Ined, à paraître.

TUOMAINEN H.M., (2009), "Ethnic Identity, (Post)Colonialism and Foodways. Ghanaians in London", in *Food, Culture and Society*, vol 12, n° 4

NOTES

1. Ce travail a déjà fourni plusieurs publications en français dans le numéro spécial de la *Revue Politix* « différencier les enfants » (Tichit, 2012) ; dans un ouvrage socio-historique sur la construction des normes d'alimentation (Tichit, 2013) ; et dans un ouvrage comparatif sur l'enfance et le genre (Tichit, à paraître). Ce texte synthétise l'ensemble des résultats répartis sur les trois articles initiaux en les questionnant sous l'angle de la construction des patrimoines alimentaires enfantins.
2. Zone d'Éducation Prioritaire : système de discrimination positive propre au système éducatif français visant à soutenir les établissements situés dans des quartiers socialement défavorisés, souvent à forte composante migratoire.
3. En France, les travaux et discours sur l'intégration des jeunes issus de l'immigration portent habituellement sur l'étude des banlieues des grandes agglomérations. Les jeunes y sont souvent perçus à tort comme un groupe socialement et culturellement homogène. Les quartiers en voie de gentrification sont habités par une population socialement plus diversifiée et au contact d'autres groupes sociaux.
4. Dans l'échantillon, les élèves de l'école primaire appartiennent à des milieux sociaux plus diversifiés qu'au collège. Leurs parents sont plus souvent cadres et de professions intermédiaires et plus souvent d'origine française qu'au Collège dont la mauvaise réputation effraie les familles aisées et de classe moyenne du quartier. Pour plus de détail sur la composition de l'échantillon, cf. Tichit (2013).
5. L'échantillon se répartit entre un gros quart d'enfants d'origine subsaharienne, la même proportion d'origine asiatique (le plus souvent chinoise), un autre quart rassemblant toutes les autres origines étrangères (surtout du Maghreb mais aussi d'Europe de l'Est). Plus de 20% d'enfants dont les parents sont nés en France (Tichit, 2013). Plus de la moitié de l'échantillon est composée d'enfants d'employés et d'ouvriers (en proportions équivalentes), 10% de commerçants, 14% de professions intermédiaires (techniciens, infirmières, enseignants du primaire) et deux fois moins (soit 7%) de cadres et professions intellectuelles (informaticien, journaliste, enseignant, éducateur spécialisé, avocat, musicien).
6. Questionnaire de deux pages, version écourtée et inspirée du questionnaire d'une enquête déjà menée en 1996 (Fischler, 1996). Le questionnaire est consultable dans deux publications Tichit (2012 et 2013b).
7. Méthode d'investigation qualitative qui suit en partie la méthode de l'entretien individuel (guide d'entretien, techniques de relance...), mais qui consiste en une discussion de groupe, focalisée sur un sujet précis autour duquel sont stimulées les interactions entre enquêtés.
8. Seuls les cas d'allergie alimentaire, médicalement justifiés, peuvent prétendre à un régime ou menu à part préparé à la maison, amené quotidiennement par l'enfant et consommé dans l'espace de la cantine avec les autres élèves.
9. En plus de l'eau, du lait peut parfois être proposé, mais jamais de jus ou de soda dans le cadre du repas scolaire.
10. PNNS-Manger-Bouger : Plan National Nutrition Santé, Programme lancé en janvier 2001, avec pour objectif général l'amélioration de l'état de santé de l'ensemble de la population en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs : la nutrition. Le programme a été prolongé en 2006 puis en 2011.
11. Question : « Est-ce que tu as apporté ton aide à la préparation du repas d'hier soir ? » Si oui : « as-tu aidé à faire les courses ? la cuisine ? mettre et/ou débarrasser la table ? », avec réponse à choix multiple.

12. Le plat totem des migrants est défini par Calvo comme le plat qui « à la suite de l'émigration, va subir une revalorisation culturelle » (Calvo, 1982 : 421).
13. Question posée : « À la maison, quel est ton plat préféré ? » ainsi soulignée dans le questionnaire.
14. Le registre du « plat national » couvre toutes les déclarations du type « steak-frites » et ses variantes déclinées sur d'autres viandes mentionnées en association aux frites, comme le poulet, le steak haché ou encore le « cordon bleu ». Pour la compréhension critique de l'identité nationale de ce type de plat, cf. Barthes (1957) et Hubert (2000).
15. Le registre du « plat totem » couvre les déclarations des enfants qui citent une spécialité du pays d'origine de leurs parents, à l'instar de l'aliment « totem » porteur de la mémoire familiale des migrants comme le définit Emmanuel Calvo (1982)..
16. La catégorie des « autres plats français » regroupe tous les plats sortant du registre du « plat national » et relevant de recettes familiales ou du terroir comme les déclarations suivantes : « côtelettes de porc aux petits pois carottes », « pommes de terres sautées », « gratin dauphinois »... ainsi que les « lasagnes », plat d'origine italienne mais totalement intégré à la culture française ou occidentale, surtout du point de vue d'enfants de migrants.
17. Cf. Tichit (2012 : 70-71) pour l'extrait du débat relatif aux représentations du « steak-frites » chez des enfants de migrants.
18. Cette question par laquelle commence le questionnaire, est posée sous forme ouverte : « Raconte dans le détail ce que tu as mangé et bu hier soir », soulignée ainsi dans le texte.
19. L'expression « culture de pairs » renvoie à une traduction de la sociologie américaine (Corsaro et al., 1990), proposée par Julie Delalande et par laquelle elle désigne un « ensemble d'activités ou d'occupations habituelles, de valeurs, artefacts et de relations que les enfants produisent et partagent pendant leurs interactions entre pairs » (Delalande, 2003).
20. PNNS, Plan National Nutrition Santé, Op cit.
21. Les miettes craquantes et piquantes qui en résultent, évoquent peut être d'autres poudres encore plus transgressives dans le monde des adultes.

RÉSUMÉS

Pour saisir la construction des patrimoines alimentaires enfantins, cet article porte sur le point de vue des enfants par rapport au repas familial, tout en mettant l'accent sur des pratiques alimentaires concrètes, en s'appuyant sur un terrain conçu pour enquêter à l'école auprès d'enfants de 10-12 ans. Nous présentons ici la synthèse des résultats de cette enquête qui démontre la coexistence de modèles concurrents de goûts et normes alimentaires au sein du cercle familial et des autres instances de socialisation enfantine. L'articulation de ces modèles façonne les patrimoines alimentaires enfantins de manière socialement différenciée. Cependant la différenciation selon le sexe et l'âge de l'appropriation des valeurs familiales et des valeurs de la culture dominante pose les conditions de l'intériorisation de ces normes en interaction avec une culture propre à la classe d'âge et à la construction des identités de genre.

This article draws on children's view of family meals, focusing on specific food practices, to understand the construction of children's food heritage. The work is based on fieldwork designed to study children 10-12 years old. Here we present a synthesis of this research that shows the coexistence of competing tastes and food standards within the family circle and other arenas of

child socialization. These models and the ways in which they interact shape the outlines of children's food heritage in a socially differentiated manner. However, the gender and age differentiated appropriation of family values and the dominant culture sets the conditions for the internalization of these standards that interact with the peer culture and the construction of gender identities.

INDEX

Keywords : childhood, meal, food pattern, France, migrants, social differentiation, sub-culture, peer culture, gender

Mots-clés : enfance, repas, modèles alimentaires, France, migrants, différenciation sociale, contre-culture, culture de pairs, rapports de genre

AUTEUR

CHRISTINE TICHIT

Sociologue, INRA, UR1303 ALISS. christine.tichit@ivry.inra.fr