

# Jeunes mangeurs, aliments et espaces du quotidien

Anne Dupuy

## Introduction

L'étude du processus de socialisations alimentaires et de constructions identitaires de jeunes mangeurs révèlent l'appropriation puis l'articulation des divers produits de la socialisation dans une double perspective diachronique et synchronique et dans des espaces vécus et/ou représentés. En outre, elle permet de réinterroger la nature de liens existants entre les *nourritures*, les *cultures*, les *temps* et les *espaces*. Si ceux-ci ne sont plus à démontrer, les mutations à l'œuvre dans les pratiques alimentaires et dans les formes de transmission de valeurs et pratiques auprès des jeunes générations impliquent un renouvellement dans l'analyse de ces phénomènes et de leur considération dans le champs scientifique.

Partant des constats établis par les anthropologues, ethnologues et sociologues d'un regard « adultocentrique » longtemps posé sur l'enfant et de l'histoire d'une production de connaissances sur l'enfance à partir de problématiques larges que sont la famille ou l'école<sup>1</sup>, un parallèle peut être fait au sujet de la difficulté d'une sociologie de l'enfance et d'une sociologie de l'alimentation à se constituer comme champs de recherche autonomes. Dans quelle mesure la comparaison entre ces deux champs de recherche peut-elle sembler (im)pertinente pour amorcer le propos qui va suivre ? L'alimentation, comme l'enfance font depuis longtemps l'objet de controverses multiples dans la mesure où elles réactivent les divergences idéologiques entre l'autonomie du social et l'imbrication du biologique, du sociologique et du psychologique<sup>2</sup> et plus spécifiquement - pour la socialisation des enfants - entre pratiques collectives et conduites individuelles, système et acteur, société et individu. Sans approfondir l'histoire de la pensée sociale sur l'alimentation et l'enfance et leur (re)considération plus ou moins récente comme objets de recherche et *faits sociaux totaux*, il convient d'inscrire ce propos - ainsi que le suggère Jean-Michel Berthelot - comme étant le produit d'une histoire des idées, de la production de savoirs et de la construction de dispositifs pratiques de connaissances (Berthelot, 2001). Cette communication est donc à resituer dans une perspective plus large portant sur l'intensification des jeux et enjeux de la transmission et de la modernité alimentaire, conséquences d'un « processus d'individuation » et d'une industrialisation alimentaire en actes depuis le milieu du vingtième siècle. La question de la

---

<sup>1</sup> Pour une revue de la question : Montandon, C., 1998 ; Sirota R., 1998, 2005, 2006 ; Mollo-Bouvier S., 1991 ; Delalande J., 2001 ; Danic I., Delalande J., Rayou P., 2006.

<sup>2</sup> Qui « ramènent aux conditions mêmes de la fondation disciplinaire » de Durkheim (Paul-Lévy F., 1986).

transmission des modèles alimentaires auprès des jeunes générations prend une acuité nouvelle et ce faisant, induit de re-penser les notions pour contribuer à y apporter un éclairage. Il s'agit de tenter une esquisse sur la compréhension du rapport à l'alimentation des enfants et des jeunes en prenant en compte l'ensemble de *l'espace social alimentaire*<sup>3</sup> (Poulain, 2002) tant proposé que construit *pour* et *par* l'enfant et de réfléchir à des outils empiriques et conceptuels pour appréhender ces notions. Compte tenu de l'état de notre recherche, un inventaire - non exhaustif - des interrelations entre des situations sociales et des espaces dans lesquels l'enfant rencontre l'aliment sera proposé. Comment les valeurs, les normes et pratiques alimentaires sont-elles transmises aux enfants et aux jeunes ? Comment l'appropriation et l'actualisation de schèmes de perception et d'action relatifs au fait alimentaire opèrent-elles ? Quelles sont les dynamiques sociales mais aussi individuelles repérables dans l'acte alimentaire ? Comment les enfants rencontrent-ils l'aliment et dans quels espaces socioculturels ? Comment se créent-ils leur répertoire alimentaire, leurs goûts et leurs dégoûts, leur identité de mangeur pluriel ?

De même, malgré notre ignorance concernant la notion d'*espace* en géographie qui en rigueur devrait nous empêcher de parler devant vous, nous avons essayé d'inscrire le propos dans une proximité avec des travaux de géographie sociale et d'anthropologie de l'espace. Cette dernière considère l'espace au sens large ; il correspond à la fois à un *espace physique* mais aussi à un *espace logique* (Paul-Lévy, Ségaud, 1983) qui s'apparente aux *systèmes de représentations* et aux *structures de l'imaginaire* (Durand, 1960). Pour tenter un rapprochement avec la géographie, ceci rejoindrait ce que Guy Di Méo et Pascal Buléon appellent la *double réalité matérielle et idéelle* de l'espace social (Di Méo, Buléon, 2005) dont nous tenterons d'en dévoiler quelques aspects. Ainsi, comment les enfants et les jeunes investissent des espaces du manger et ce, de différentes façons, par leurs actions mais aussi leurs représentations et leurs affects et comment ces espaces produisent aussi les enfants et les construisent ? Les aliments consommés par les enfants et les jeunes sont associés à des espaces bien délimités : que cela renvoie au lieu de la consommation ou à l'origine géographique de l'aliment. Espaces dont il convient de mesurer les sens et les usages donnés par les mangeurs pour en comprendre les effets.

---

3 Jean-Pierre Poulain développe l'espace social alimentaire dans le prolongement des travaux de Georges Condominas sur l'espace social. Celui-ci est déterminé par l'ensemble des systèmes de relations d'un groupe considéré, ce qui crée les conditions mêmes d'une mise en système des relations de l'homme à la nature (Condominas, 1980).

Après cette introduction qui situe la communication dans un contexte d'interrogation relative à la transmission *entre* et *dans* les générations et parallèlement de production d'une histoire des idées et des connaissances relatives à ce sujet, seront successivement abordés des éléments de cadrage méthodologique puis théorique (Partie 1). Dans un autre moment de la discussion, le concept interactionniste de la sociologie de l'alimentation qu'est le *triangle du manger* (Corbeau, 1992) sera mobilisé en fournissant des illustrations de ce dernier chez les enfants et les jeunes (Partie 2). La conclusion penche pour une réarticulation des orientations théoriques et empiriques fournies sur le processus de socialisation alimentaire ; proposition soumise à la discussion. Elle débouche sur la perspective *d'espace social alimentaire* des enfants et des jeunes.

## **1. Cadrage méthodologique et théorique**

### ***1.1. Méthodologie***

Les éléments communiqués proviennent d'une partie d'un terrain de thèse de doctorat de sociologie<sup>4</sup> portant sur les processus de socialisations alimentaires d'enfants et de jeunes en France. Le matériau est composé d'observations participantes auprès d'à peu près 70 enfants d'école primaire et de collège de la ville de Toulouse. Ces observations se sont déroulées au cours des goûters dans les cours de récréation, pendant les repas à la cantine, ou à des moments particuliers : goûters organisés dans le cadre de l'école ou hors école, confection de produits dans les cuisines de l'établissement. Simultanément, 23 entretiens semi directifs individuels ont été réalisés entre 2005 et 2006, 29 entretiens semi directifs collectifs (groupes de 2 ou 3 enfants) en 2006. Les enfants et jeunes interrogés ont entre 6 et 14 ans, ils sont pour la plupart en classe de CM2 et en classe de 6<sup>e</sup>. L'ensemble du corpus d'entretiens est également réparti en fonction du sexe, toutefois les filles sont légèrement surreprésentées en 6<sup>e</sup> et les garçons en CM2. Enfin, la majorité de l'échantillon des enfants du collège sont issus de milieux sociaux modestes. Une plus grande hétérogénéité sociale est observable auprès des enfants des écoles primaires. A la suite d'une prise de contact auprès de nombreux

---

<sup>4</sup> Le terrain qualitatif se poursuit. Il sera complété par une étude quantitative auprès de 2500 personnes (600 adultes issus de foyers représentatifs de la population française ayant des enfants compris entre 7 et 17 ans, 900 adultes représentatifs de la population française de plus de 18 ans et 1000 enfants de 7 à 17 ans des adultes interrogés). Echantillonnage selon la méthode des quotas pour l'âge, le sexe, la catégorie socioprofessionnelle, la structure familiale, la région et le degré d'urbanisation pour la France métropolitaine.

établissements scolaires (une cinquantaine) seuls trois établissements ont accepté de nous accueillir pour réaliser le terrain. Une convention a été établie avec deux des sites sélectionnés. En outre, elle offrait la possibilité de venir librement dans l'école et le collège. Seuls les enfants ayant une autorisation parentale ont été interviewés. Ainsi, les enfants d'une école primaire publique d'un village proche de Montélimar, d'une école primaire privée du centre ville toulousain et d'un collège public de Toulouse ont été interrogés. Les entretiens se sont déroulés en face à face et ont été enregistrés.

Parallèlement, une quarantaine d'entretiens semi directifs ont été effectués auprès d'adultes. Les entretiens se sont soit passés en face à face, soit ont été effectués par téléphone. L'intégralité des entretiens a été enregistrée.

Tableau 1 : Récapitulatif de la collecte des données qualitatives

Outils		Populations	Date	Lieux
Entretiens directs individuels	semi	23 enfants âgés entre 6 et 14 ans	2005 2006	Ecole primaire publique d'un village de la Drôme (26), école primaire privée de la ville de Toulouse (31), collège public de la ville de Toulouse (31)
Entretiens directs collectifs	semi	29 enfants âgés entre 6 et 14 ans	2006	
Observation participante		Auprès d'un peu plus de 70 enfants (dont les 53 interrogés)	2006	
Entretiens directs individuels	semi	Parents : 28 mères et 4 pères	2001 2005 2006	Lille, Montélimar, Toulouse et zone rurale proche de Toulouse
Entretiens directs individuels	semi	1 psychologue du goût et de l'enfance, 1 chargé d'étude sur le goût, 2 médecins généralistes, 4 instituteurs, 1 conseiller principal d'éducation, 1 assistante maternelle, 2 cantinières, 1 cadre de la restauration collective, etc.	2005 2006	Toulouse pour les entretiens en face à face. Certains entretiens ont été réalisés par téléphone

### *1.2. Quand le « bon à penser » prend le pas sur le « bon à manger »*

La référence à une citation de Claude Lévi-Strauss « pour que l'aliment soit bon à manger, il faut qu'il soit bon à penser » (Lévi-Strauss, 1962) pose l'incorporation alimentaire comme acte bio-psycho-sociologique. La modification de sens indique l'importance prise par la

réflexivité dans l'acte alimentaire. En effet, la dimension idéale-cognitive revêt une place primordiale dans le traitement de l'information concernant la nourriture. Penser les aliments correspond aux opérations entreprises par chaque appareil cognitif pour ordonner, classer, juger, combiner mentalement les aliments selon des catégories culturellement définies (Fischler, 1990). Le processus mental qui consiste à créer des catégories (telles les catégories binaires « comestible – non comestible », « bon – pas bon ») de nos répertoires alimentaires offre la possibilité de donner du sens à nos expériences, à notre vécu (Lakoff, 1987 ; Fischler, 1979, 1990, Chiva, 1996). L'activité cognitive est donc intrinsèquement liée à des mécanismes collectifs et/ou individuels qu'ils soient sociaux, culturels, affectifs, comportementaux ou physiologiques. Le *paradoxe alimentaire de l'omnivore* soulevé par Paul Rozin puis étayé par Claude Fischler met l'accent sur un jeu de contrainte – liberté de chaque mangeur. En effet, si l'homme est libre de choisir ses aliments dans le biotope, il reste contraint par la variété des nourritures car il ne sait synthétiser certains macro ou micro nutriments. Obligé de diversifier son alimentation, l'individu est poussé simultanément à la néophilie et par peur de l'empoisonnement à la néophobie. De plus, le mangeur est contraint de manger des aliments symboliquement et culturellement chargés de sens pour son groupe d'appartenance. Les aliments incorporés, choisis par le groupe, sont (ou ont été) tributaires d'espaces physiques et logiques. L'acte d'incorporation alimentaire parce qu'il est intime (au sens où il devient « moi » tant sur le plan physiologique qu'imaginaire et social) et qu'il bouscule les frontières entre l'extérieur et l'intérieur, implique une angoisse du mangeur dans l'ingestion (Rozin, 1976 ; Fischler, 1990). Comme le précise Annie Hubert l'alimentation est au fondement des sociétés humaines, de la culture et de l'identité et l'acte alimentaire est un pivot de l'expérience humaine ; l'instinct alimentaire est très peu opérant et c'est l'empirisme qui construit le système culinaire d'une société donnée. A propos des toxiques, Françoise Paul-Lévy explique qu'une multitude de substances sont ingérables par l'humain dont certaines sont mortelles (Paul-Lévy, 1997). Le choix des aliments suppose donc des apprentissages. Pour Claude Fischler, si l'enjeu vital du manque d'alimentation est, dans les sociétés les plus riches, désamorcé, l'enjeu intime de l'incorporation d'aliments fondatrice des identités, quant à lui, reste opérant et prend une place considérable dans la modernité alimentaire. Cette dernière se traduit par l'affaiblissement de l'appareil normatif social qui encadre l'alimentation et l'augmentation de la réflexivité dans la relation à l'alimentation. Plusieurs interprétations ont été fournies par les sociologues de l'alimentation en terme de *gastro-anomie* (Fischler, 1979, 1990, Corbeau, 1995 et Rivière, 1995), d'*érosion* et *recomposition des modèles alimentaires* (Beardsworth, 1997, 1999) et de *transformation des*

*formes de légitimité de l'appareil normatif* (Poulain, 1999, 2001 et 2002). Ces processus ont des conséquences sur les modes de régulation des paradoxes alimentaires dans les ambivalences vie/mort, santé/maladie et plaisir/déplaisir. L'organisation des sociétés a été mise à mal par une succession de crises alimentaires générant des angoisses et des questionnements sur la manière de produire notre alimentation. De plus, ce sont dans des contextes où l'augmentation du taux de personnes en situation d'obésité dans les pays riches, de formes « déviantes » du manger associées à *l'utopie d'une santé parfaite*<sup>5</sup>, de la considération d'une montée de *gastro-anomie* couplée avec la dégradation d'un ordre alimentaire traditionnel existeraient que les acteurs seraient conduits à penser la modernité alimentaire de façon pathologique plutôt que comme la simple résultante de mutations sociales<sup>6</sup>. Ils la vivraient ainsi plutôt sous le mode dramatique. Alain Erhendberg précise que la montée de l'individualisme (et de l'autonomie sous-jacente) accompagne un mouvement dans lequel les frontières entre les sphères publique et privée deviennent de plus en plus poreuses autorisant un transfert et un échange des normes et valeurs entre ces entités (Erhendberg, 1995). Au sujet de l'alimentation, les individus rendus plus autonomes sont chargés d'un pouvoir décisionnel (sur les prises et leur mode de préhension) plus grand et parallèlement empruntent des valeurs issues d'ordre distinct. S'opère un nouveau partage entre mangeur privé et mangeur public puisque pour s'assurer de la validité de ses prises, le mangeur les rend publiques et que, dans un mouvement inverse, pour garantir la conformité des mangeurs aux normes, il y a une pénétration du public par les divers ordres vers l'espace privé.

Dans cette *configuration sociale*<sup>7</sup>, l'idée semble acquise d'une crise de l'éducation alimentaire reposant essentiellement sur un « défaut » de transmission (les mères nourricières ne cuisinent plus et pour les plus jeunes d'entre elles ne savent plus cuisiner !), les enfants ne savent pas manger et ne sauraient plus reconnaître les liens entre l'animal et l'aliment en raison de leur éloignement des espaces de production et de la complexité des relations nouées entre les divers acteurs de la filière alimentaire. Cette modernité alimentaire s'accompagnerait

---

<sup>5</sup> Selon une expression de Lucien Sfez qui reconnaît la figure d'une (inquiétante) idéologie nouvelle au 21<sup>e</sup> siècle de type bio-écologique. Celle de la *santé parfaite* qui aspire à la maîtrise absolue sur la vie et la santé, les utopies naissant de l'espoir des hommes d'échapper à leur destinée de mortels. D'où une prise de pouvoir considérable de la médecine scientifique. L'alimentation qui nourrit, façonne et soigne le corps, apparaît comme le sésame privilégié pour accéder à cet idéal de santé. Les modèles diétético-nutritionnels doivent être scrupuleusement respectés par les mangeurs et ce, quels que soient leurs goûts et appétits, pour mériter la santé. Cette dernière repose sur le contrôle des instincts et de soi et devient alors une garantie de vertu. Cette utopie serait aussi à l'origine d'un double processus de médicalisation et nutritionnalisation de l'alimentation. Sfez L., 1995.

<sup>6</sup> Poulain J.P., 1998.

<sup>7</sup> Compte tenu du temps imparti, nous n'évoquons pas d'autres modifications fondamentales à l'œuvre dans nos sociétés qui induisent des changements dans les modes de vie, le travail, la famille, l'éducation.

entre autres d'une dé-socialisation des enfants ; les parents « mauvais éducateurs » ne transmettraient plus de normes ou en apporteraient de mauvaises. Ainsi, le petit-enfant baignant dans un milieu peu enclin à bien l'éduquer, serait livré à lui-même et son autonomisation alimentaire se lirait dans les choix quasi-monolithiques de produits alimentaires gras et sucrés le conduisant à grossir... Régine Sirota souligne les difficultés engagées dans la transmission autour de la *complexité des expériences sociales* des individus et du *travail de construction individuel de la subjectivité* (Sirota, 2006). A propos de la socialisation, Hélène Malewska-Peyre se demande comment interpréter l'évolution actuelle, fondée sur la contradiction entre la multiplication des « agents » et des « canaux de socialisation ». Elle « accentuerait la pluralisation des systèmes normatifs, des particularismes et des défenses identitaires, d'une part, et l'universalisation normative, la mondialisation des intérêts, des pratiques ou des problèmes, d'autre part » (Malewska-Peyre H., Tap P., 1991). Pour certains chercheurs seules des données empiriques peuvent relancer le débat scientifique sur l'alimentation contemporaine et les modalités de transmission alimentaire. Ainsi, en l'absence de données, nous ne pouvons trancher sur le « bien-fondé » de ces accusations. Si nous partons du postulat de nombreux changements rencontrés et d'un individualisme croissant, nous pouvons nous demander comment dans ces contextes qui tolèrent une plus grande latitude individuelle en privilégiant le développement personnel, les socialisations alimentaires opèrent-elles ?

### ***1.3. De la socialisation alimentaire pluridispositionnelle au mangeur pluriel***

Ce travail veut s'inscrire à la croisée des concepts de *disposition* et d'*habitudes* mobilisés respectivement par Bernard Lahire<sup>8</sup> et Jean-Claude Kaufmann. Les recherches les plus récentes portant sur la socialisation l'envisagent comme plurielle. Pour reprendre des propositions faites par Muriel Darmon dans un ouvrage de synthèse sur la question, la socialisation correspond à l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit dans des espaces physiques et logiques. Ainsi l'individu « apprend », « intériorise », « incorpore », des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement. Un peu plus loin, l'auteur précise les conditions d'articulation des produits des différents processus de socialisation. D'une part, « l'articulation synchronique, quand il s'agit de prendre la mesure de l'existence

---

<sup>8</sup> Le Groupe de Recherche sur la Socialisation qui est sous sa direction propose de mobiliser le concept de socialisation « comme moyen d'investigation transversal par rapport aux sociologies sectorielles ». [http://socio.univ-lyon2.fr/imprimersans.php3?id\\_article=500](http://socio.univ-lyon2.fr/imprimersans.php3?id_article=500)

d'une pluralité d'instances à un moment donné du temps (...); articulation diachronique, quand il s'agit de comprendre la conjugaison temporelle de socialisations diverses et successives (...) où l'individu est tout autant transformé qu'il est construit » (Darmon, 2006). Il s'agit de comprendre la complexité des expériences enfantines, des phénomènes de transmission (tant verticaux qu'horizontaux) mais aussi au niveau des représentations, des héritages matériels et symboliques inculqués et transmis aux enfants. L'identification de dispositions, d'habitudes d'action et de perception à l'encontre de l'alimentation peut être rendue possible en suivant des enfants dans des contextes de pratiques et représentations différents, dans des cadres socialisateurs distincts. En somme c'est s'attacher à décrire la manière dont l'enfant incorpore des schèmes d'action et de perception et observer et/ou reconstruire si ces derniers sont ou non actualisés en fonction des situations. C'est enfin essayer de comprendre ce qui se passe lorsque l'enfant rencontre une situation nouvelle qui demande un ajustement et *in fine* l'incorporation ou non de nouvelles habitudes comme principe d'action. Dans le prolongement d'une partie de la psychologie cognitive (en rupture avec l'approche piagétienne autour de l'assimilation-accommodation à l'origine de la théorie de Piaget sur l'équilibration et la généralisation des schèmes), Bernard Lahire pose l'idée selon laquelle les schèmes ne se généraliseraient pas forcément mais pourraient dans certaines situations être inhibés, mis en veille, désactivés pour faire face à l'activation ou la formation de nouveaux schèmes (Lahire, 1998).

Pour l'acte alimentaire, le psychologue du goût Matty Chiva accorde une place primordiale à la psychologie wallonienne dans la compréhension de la construction du répertoire alimentaire de chaque enfant et la mise en place de préférences. Il montre comment la richesse émotionnelle du contexte dans lequel s'effectue un apprentissage inhérent aux pratiques alimentaires et étroitement lié aux espaces relationnels, sociaux et culturels, est impliqué dans la définition même de ce qu'est un aliment « pour moi » (Chiva, 1996).

Sur le plan de l'empirie, comment peut-on reconstruire ces contextes et ce, pour chaque enfant ? L'approche interactionniste de Jean-Pierre Corbeau autour du triangle du manger semble adaptée pour décrire l'incorporation et l'actualisation de schèmes d'action et de perception, d'inclinations à boire, manger, aimer, apprécier, juger tels ou tels aliments par les enfants selon les espaces, les situations (et leur charge émotionnelle) qu'ils rencontrent. En outre, cette notion inclue la perspective dynamique et pose le mangeur comme pluriel. Comment la multiplication des modèles alimentaires rencontrés par les enfants dans divers espaces joue-t-elle dans leurs processus de socialisation ? Comment sont-ils intégrés,



assimilés, acceptés ou rejetés par les enfants ? La sociologie de l'alimentation peut apporter quelques réponses...

## **2. Le triangle du manger des enfants**

### **2.1. La théorisation de la situation alimentaire**

C'est avec le système triangulaire de la consommation alimentaire mis en évidence par Jean-Pierre Corbeau qu'est théorisée la situation alimentaire et montrée l'importance de la prise en compte des contextes dans l'acte de consommation. Elle est entre autres déterminante dans la compréhension des comportements positifs et/ou négatifs du mangeur vis-à-vis de l'aliment. L'auteur précise que les comportements alimentaires des mangeurs s'inscrivent selon deux axes paradigmatiques du manger que sont l'ouverture et/ou le repli. Le mangeur s'il est déterminé - par la *socialité* - bénéficie d'une marge de manœuvre - résultant de la *sociabilité* - qui lui permet de se soumettre ou refuser les déterminismes dont il est l'objet. La sociabilité est une notion qui permet d'appréhender le mangeur dans une perspective dynamique et créatrice suscitée par l'interaction ; condition *sine qua non* du changement. En effet, les mangeurs restent surdéterminés par leurs origines sociales mais ils disposent conjointement d'un espace de liberté qui leur permet d'adapter et de faire évoluer les formes de leurs pratiques alimentaires. Les individus en interaction vont, dans un contexte précis, mettre ou non en scène les règles imposées par la *socialité*. Pour comprendre ces dynamiques sociales et individuelles, le *triangle du manger* pose les pratiques alimentaires comme étant le résultat de la rencontre de trois éléments (dont aucun ne pèse plus qu'un autre) qui varient dans le temps et dans l'espace :

- d'un mangeur socialement identifié et que l'on peut décrire par les caractéristiques sociodémographiques classiques de la sociologie. Il s'agit aussi de comprendre sa trajectoire, sa place et il convient de porter une attention particulière à son répertoire de schèmes, de dispositions, aux univers de socialisation qu'il a rencontrés, à ses expériences, aux relations qui lui sont accessibles et à leur charge affective.
- d'un aliment particulier sur lequel des représentations s'agrègent et ce au sein d'un espace socioculturel donné. Les aliments varient à travers le temps parce que des inventions technologiques les modifient par exemple, ils varient aussi dans l'espace physique et logique.
- d'une situation, c'est-à-dire d'un contexte socialement identifié.

Dans cette configuration alimentaire, le mangeur est pluriel dans le sens où il est capable, selon les contextes sociaux et le type d'aliment, d'actualiser des comportements et des schèmes différents dans leur logique et leur signification. La théorisation de l'interrelation de ces éléments intéresse aux niveaux théorique comme empirique : elle autorise la compréhension de l'incorporation et/ou actualisation des schèmes, de l'acceptation et/ou du rejet des aliments, des processus de socialisation et de re-construction identitaire. Elle peut être mobilisée auprès d'enfants. De plus, elle offre la possibilité de re-construire des *ethos*<sup>9</sup>. Ces derniers résultent du croisement entre des *forces centrifuges* produites par la sociabilité (les pulsions, les passions, l'imaginaire et l'invention) et des *forces centripètes* exprimant la socialité (civilité, normalisation des images corporelles, contraintes diététiques, économiques ou commerciales, etc.). Nous le verrons dans les illustrations qui suivent ; si ces dernières ne sont pas exhaustives, elles permettent toutefois de saisir des expériences des enfants et des jeunes et les jeux et enjeux qui entourent l'acte alimentaire. L'accent sera volontairement mis sur l'importance des espaces vécus et/ou représentés par les enfants dans les formes de variation de l'incorporation et de l'actualisation de schèmes de perception ou d'action.

## **2.2. *Incorporation et actualisation d'inclinations à manger chez les enfants et les jeunes : l'importance des espaces***

C'est en reconstruisant avec les enfants et les jeunes interrogés certaines situations alimentaires telles les souvenirs des premières expériences relatives au piquant, à l'amertume, ou encore à l'histoire des goûts et dégoûts, du plaisir et du déplaisir, etc., qu'ont pu être identifiés les divers éléments du triangle du manger et leurs interrelations<sup>10</sup>. Le contexte social, l'espace et le moment dans lesquels s'effectue l'incorporation de l'aliment, précisent les conditions de la réaction affective d'acceptation ou de rejet de l'aliment par l'enfant ou le jeune. Certaines situations favorisent l'intériorisation de règles (d'incorporation, de préhension, d'hygiène, de partage, etc.) et peuvent conduire à une modification de la réponse hédonique. L'enfant a tendance à attribuer une valeur idéale-cognitive positive lorsqu'il a du plaisir à consommer le produit et/ou lorsque celui-ci est apprécié par le groupe dans lequel se

---

<sup>9</sup> Une typologie a été créée à partir de plusieurs éléments dont les rapports au plaisir, à l'alimentation, au corps, au temps, les « styles éducatifs », les milieux socioculturels, les espaces du manger, etc. Cette typologie sera en partie mise à l'épreuve du terrain quantitatif.

<sup>10</sup> Pour chaque souvenir, une batterie de questions permettait d'aider à la remémoration ou relancer. « Te souviens-tu de la première fois que tu as mangé quelque chose de piquant ? Raconte-moi... » Et puis, « Comment cela s'est-il passé ? Tu étais où ? Avec qui ? C'était quand ? As-tu aimé ? As-tu continué à en manger ? Etc. »

fait la consommation. Parce que le plaisir est un effet sensible (sensation) mais aussi un acte de sens (production cognitive), il donne à l'enfant la possibilité de juger, d'écarter, de discriminer certains produits. De plus, dans une perspective socioculturelle le rapport au plaisir s'enrichit par l'expérience et au contact d'autrui et, dans une dimension développementale s'approfondit dans la durée. Il importe donc de souligner l'importance de la tonalité affective qui favorise l'incorporation d'inclination à apprécier ou écarter certains produits de même que la place des relations et milieux physiques et logiques qui sont accessibles pour chaque enfant. Enfin précisons que la manière dont l'enfant définit son répertoire alimentaire, ses sens et ses usages pour chaque situation alimentaire est au fondement du processus identitaire.

### **L'incorporation de nouvelles habitudes de consommation**

La première illustration porte sur des expériences alimentaires inédites avec le père de chaque enfant. En effet, nous avons pu constater une différenciation mère/père dans le choix des produits proposés aux enfants et/ou les espaces de consommation ou d'achat (restaurant, plateau repas devant la télévision, canal d'approvisionnement...). Dans la reconstruction de souvenirs liés aux premières expériences de saveurs prononcées (moutarde, piquant, harissa, café), nombreux sont les enfants à avoir précisé qu'elles avaient été impulsées par les pères. De même, selon les enfants, c'est avec les pères que certains produits dits « de plaisir » sont consommés. Enfin, les pères offrent la possibilité de manger dans des lieux ou espaces extraordinaires. Il ne s'agit pas ici de faire l'apologie des « *paterfamilias* » concernant leur rôle sur la fonction alimentaire de leur progéniture ou encore de proposer une interprétation *essentialiste* sur les relations « mère-enfant » et « père-enfant ». En analysant les propos des enfants et en les comparant avec ceux recueillis chez les adultes (essentiellement des mères), deux interprétations ont été envisagées ; elles ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Les situations de garde alternée en cas de divorce où l'enfant ne voit qu'occasionnellement son père et/ou les situations pour lesquelles la mère reste largement l'agent du manger quotidien autorisent à formuler l'idée d'une inégalité de sexe dans le partage du temps domestique et parental sur les fonctions liées à l'alimentation mais aussi le soin et la santé des enfants. Les mères étant encore les principales gestionnaires de l'alimentation quotidienne, leurs charges physiques comme mentales sont beaucoup plus importantes dans ces domaines que celles des pères. En outre les responsabilités dans ces domaines pèsent plus lourdement sur elles ; les

mères nourricières, plus responsabilisées sur ces questions, davantage informées par diverses sources (médicales, médiatiques) sur l'éducation alimentaire sont aussi plus susceptibles d'être jugées. La sanction ultime étant « vous êtes une mauvaise mère, vous nourrissez mal votre enfant. » Les expériences alimentaires avec le père s'avérant - dans les entretiens menés - plus rares, l'enfant peut aussi valoriser sur le plan idéal ces expériences ; le père est le cuisinier du dimanche qui associera volontiers son enfant à la préparation des mets, le père c'est aussi celui qui dépanne à l'occasion en proposant un basique « jambon-coquillettes » plus faciles à faire manger qu'un plat de légumes. Les citations suivantes décrivent les expériences alimentaires des enfants avec les pères ; l'interrelation entre le contexte social (la présence du père), un produit spécifique, l'histoire de chaque enfant à un moment donné de sa vie et dans des espaces vécus significatifs pour l'enfant favorisent la réponse hédonique et l'incorporation de nouvelles habitudes de consommation.

- *Une fois j'ai goûté le Tabasco, j'étais chez mon père. Je me demandais ce que ça faisait alors mon père m'a dit « allez vas-y goûte ! », j'ai un peu hésité et puis j'ai fini par goûter. (G, 9 ans, CM2, parents divorcés)*
- *Le midi ce que j'adore c'est quand mon père vient me chercher et qu'on va dans la grande rue St Michel manger un kebab ! (G, 11 ans, CM2, parents divorcés)*
- *Mon père va au Carrefour et ma mère elle lui dit d'aller à Auchan parce que c'est moins cher, et il fait « non, c'est pour le plaisir des enfants ». (F, 12 ans, 6e)*

La deuxième illustration porte sur la construction du registre alimentaire « pour soi » dans des nouveaux espaces de consommation pratiqués. Comme nous l'avons déjà souligné, la répétition de certaines expériences induit une familiarisation de l'enfant à la consommation d'un aliment. Lorsque la situation alimentaire rencontrée par l'enfant s'étend dans la durée, elle participe à la construction du registre alimentaire pour soi. L'enfant va donner du sens à cette situation ce qui favorisera l'incorporation de nouveaux schèmes (ou quelque fois leur rejet) et leur actualisation lorsque la situation se répétera. En l'occurrence dans le cas de figure présenté ci-après, il s'agit de nouveaux espaces de restauration et des produits qui y sont proposés. Ce qu'il importe aussi c'est de mesurer comment l'enfant parvient à construire le registre alimentaire par lui-même. En ligne d'horizon cela aboutit à la valorisation du produit ou du lieu de préhension y compris sur le plan identitaire et participe de sa construction.

- *J'avais 3 ou 4 ans, j'ai commencé à manger chinois, je disais que j'aimais pas parce que je n'avais pas goûté et puis on me dit que c'est chinois donc je me dis « ah ça c'est pas les plats que je veux, que j'aime comme frites ». Après j'en mangeais assez régulièrement et puis au bout d'un moment j'ai apprécié, j'ai adoré. Nous on va souvent au restaurant chinois ou japonais. (G, 10 ans, CM2)*

### **Diversité des espaces pratiqués et actualisation de schèmes**

Certaines situations dans la consommation alimentaire impliquent un déclenchement, une inhibition, une mise en tension voire une annihilation de certaines dispositions à aimer des aliments. Si le contexte partage l'enfant entre des décisions individuelles ou collectives dans le choix des produits qu'ils consomment, les espaces pratiqués prennent une signification fondamentale dans cette actualisation des schèmes d'action ou de perception. Les sens et les usages que leur attribuent les enfants expliquent ce processus.

Le premier exemple précise les conditions d'autonomisation des enfants dans la manière dont les adultes pensent leurs lieux de restauration scolaire. Ces lieux construisent les enfants et les produisent. En effet, le passage pour un enfant de la cantine au self-service correspond aussi au passage du non-choix (l'enfant mange ce qu'on lui sert) à un contexte d'hyper-choix (l'enfant choisit parmi plusieurs items comment composer et structurer son repas). Ce changement favorise ainsi le déclenchement de schèmes au sens où la réflexivité résulte du choix ou encore de l'observation du nouveau. L'ensemble des enfants aspire à ce mode de restauration : pour eux cela signifie que les adultes « respectent » leurs décisions et participent à leur autonomisation. Le self-service, s'il permet à l'enfant de composer son menu, lui offre aussi la particularité de choisir avec qui et comment il le mange ainsi que la durée du repas. Spécificités de l'espace du self qui suscitent de nombreuses interrogations dans le débat actuel autour de l'obésité infantile voire qui sont remises en cause par certains acteurs.

- *Moi je préfère quand on est dans des écoles où il y a le self, parce que nous, on choisit, on ne nous oblige pas. (F, 12 ans, 6e)*

Le deuxième exemple témoigne quant à lui de l'inhibition de certaines dispositions à apprécier des produits dans l'espace de l'école avec le poids de la socialisation horizontale. Certains enfants choisissent de cadrer leurs préférences et leurs rejets en adéquation avec les valeurs du groupe des pairs pour ne pas risquer d'être rejetés. Cela résulte du processus d'incorporation au niveau objectif, imaginaire et social. Pour être intégrés au groupe les enfants apprennent à modeler leur goût ou leur besoin. Cette inhibition peut être soit renforcée

par la répétition de l'expérience et voir ainsi le schème disparaître (parfois de façon provisoire), soit contextuelle (l'enfant apprend à actualiser ses schèmes en fonction des contextes et des espaces), soit rejetée (l'enfant fait l'apprentissage de la différence et s'affirme sur le plan identitaire en valorisant la décision individuelle).

- *Moi les légumes je trouve ça bon. En fait à la cantine, j'en prenais tout le temps. Et y'en avait plein qui me disaient « bah, N. tu traînes plus avec moi ». Donc chez moi j'en mange mais à la cantine j'en mange pas !* (F, 12 ans, 6e)
- *En maternelle je prenais un goûter parce que toutes mes copines aussi en prenaient. Je ne ramène pas ici au collège parce que je n'aime pas. Ici, au collège on ne peut pas !* (F, 12 ans ½, 6e)

Le dernier exemple porte sur la construction du registre du mangeable avec l'annihilation d'inclinations à apprécier certains aliments lorsque deux modèles alimentaires issus d'ordre distinct (sphère privée – sphère publique) se confrontent. Progressivement, l'enfant expérimente ce qui se mange ou ne se mange pas dans son groupe de référence et apprend à donner du sens à cette expérience en structurant lui-même son alimentation. C'est donc le passage d'une dynamique sociale à une expérience sociale et dynamique personnelle. Cette socialisation s'effectue au niveau vertical (certains aliments n'étant pas consommés ou pas proposés aux enfants dans l'espace du foyer, dans la sphère privée) mais aussi de manière horizontale (les pairs de même origine socioculturelle veillent, lorsqu'ils ont eux-mêmes déjà intériorisés la norme, à ce que les autres la respecte dans les espaces publics). Il y a donc un mouvement d'intériorisation des normes et des pratiques par inculcation et par entraînement direct. Les entretiens effectués avec des assistantes maternelles ou des personnels de la restauration scolaire témoignent de l'intériorisation progressive par l'enfant de dispositions socioculturelles par exemple comme les tabous religieux pour certains aliments. Ces acteurs, de même que les enfants, précisent les étapes dans la structuration de l'alimentation. En simplifiant ce processus, on pourrait le résumer avec quatre verbatims : « j'ai faim, j'en veux » → « je n'ai pas le droit de manger cet aliment » → « je ne veux pas manger cet aliment » → « je ne mange pas cet aliment ».

- *Moi, personne ne me disait parce qu'on croyait que j'étais une française mais je suis d'origine algérienne et ils me disaient « vous devez manger de tout ». Moi j'aime tout. J'ai mangé de tout. Et ma copine, elle savait qu'il ne fallait pas manger du porc, elle était un peu plus âgée que moi. Donc à un moment elle m'a fait : « qu'est-ce que tu*

*manges ? » Et je mangeais un croque monsieur, il y avait du porc et elle m'a dit de ne pas manger et c'est depuis ce jour-là que je ne mange plus de porc. (F, 12 ans, 6e)*

### **Processus identitaires et renforcement des schèmes**

Les illustrations qui suivent portent plus spécifiquement sur l'effet des espaces sociaux, relationnels, culturels et géographiques dans l'affirmation des préférences de l'enfant sur le plan identitaire. Les relations et milieux qui lui sont accessibles vont être déterminants dans la façon dont l'enfant va se positionner : similarité ou différence selon le principe « eux, ils mangent comme ceci, nous on mange autrement ». Ce positionnement apparaît à l'échelle de la famille, du groupe de pairs ou de groupes plus larges (milieux ou espaces d'origine). Les questions relatives aux préférences ou au sens et usages du plaisir permettent tout particulièrement d'appréhender la dimension identitaire. L'univers de sens du plaisir ainsi que les attitudes à son encontre montrent des différences nettes entre les enfants selon l'origine sociale et culturelle des parents. Nos analyses rejoignent les propositions d'Hoggart sur la valorisation hédoniste de l'enfance dans l'éducation populaire : le rapport au plaisir se construit davantage que dans d'autres groupes sociaux dans l'immédiateté. A l'extrême inverse, ce sont les enfants issus de milieux aisés et culturellement élevés qui présentent les rapports au plaisir de manière différée ; le plaisir est raisonné dans le temps. Les produits valorisés sur le plan identitaire sont distincts et proviennent de canaux d'approvisionnement différents. A la question « si je te dis, plaisir et alimentation, spontanément, qu'est-ce qui te viendrait à l'esprit ? » les réponses varient en fonction de déterminismes sociaux forts. Ne pouvant être exhaustive dans l'exposé, seront évoqués succinctement par les citations qui suivent l'impact de déterminants socioculturels, géographiques (trajectoire de migration) des parents ou des enfants sur l'intériorisation de dispositions socioculturelles, esthétiques, diététiques, de sociabilités, etc.

- *Pour le plaisir, il me viendrait les côtelettes de Kiev, la nourriture chinoise et japonaise, la nourriture asiatique, il me viendrait à l'esprit le poulet, les raviolis à la sauce provençale. (G, 9 ans ½, CM2, milieu socioculturel aisé, importance des espaces vécus et représentés)*
- *Moi mes deux parents sont algériens. Moi ce que j'aime c'est plutôt le manger arabe parce que comme je suis l'aînée, je faisais comme ma mère et mon père, je regardais et je faisais comme eux. Maintenant aussi, même si mes frères et sœurs préfèrent le*

*manger d'ici, moi je préfère toujours le manger de là-bas.* (F, 13 ans, 6<sup>e</sup>, trajectoire de migration, importance des espaces vécus et représentés)

- *Chez ma tante c'est différent parce que ce n'est pas la même cuisine, c'est pas les mêmes habitudes. J'arrive à m'adapter mais quand même je préfère chez moi car par exemple ma tante la dernière fois elle a fait des pâtes à l'huile et ma maman elle fait toujours des pâtes avec du citron. J'aime pas trop quand c'est trop gras.* (F, 9 ans 1/2, CM2, importance des espaces de production)
- *Moi je suis végétarienne. Je ne mange pas de viande. Mais je mange du poisson, des crustacés, donc je suis végétarienne et pas végétalienne. C'est pareil, je ne bois pas de lait de vache. Je prends du lait de soja. C'est bon le lait de soja. Ce que j'aime aussi c'est le quinoa. Ah oui, et aussi ce que j'aime c'est les galettes de riz. Ça j'adore ! On mange bien chez moi, que du Bio ».* (F, 10 ans, CM2, importance des canaux d'approvisionnement)
- *Chez ma tante, tout le monde a mangé du piquant (...) Et moi je me disais, « non, ne mange pas de piquant, ça va encore piquer ». Et comme ma cousine qui est plus petite en mangeait, j'ai essayé et puis j'ai aimé.* (G, 13 ans, 6<sup>e</sup>, importance des espaces vécus)

La dernière proposition porte sur une expérience alimentaire spécifique aux collégiens et précise les conditions de l'affirmation identitaire à un double niveau : le premier est collectif, c'est celui du groupe de pairs car l'expérience lui est exclusive et se produit avec le désaccord des parents ; le second est individuel car si la consommation est partagée, l'enfant apprend à lui donner un sens et à se l'approprier en précisant ses préférences. En effet, la répétition de l'expérience induit pour chaque enfant le passage du « goût de » au « goût pour » l'aliment. Il s'agit de la consommation de soupes chinoises mangées crues au sein ou à l'extérieur de l'établissement. Ce dernier est situé en face d'un supermarché asiatique, seul espace d'achats de produits alimentaires à proximité du collègue. Ainsi, les enfants en arrivant en 6<sup>e</sup> sont initiés à cette pratique par les plus grands et ce, par entraînement direct, observation et/ou imitation. En demandant aux enfants de raconter le souvenir de cette première situation alimentaire, nous pouvons prendre la mesure de l'incorporation de nouveaux schèmes (l'achat et la consommation de soupe) qui conduit très souvent l'enfant par la répétition et la familiarisation à apprécier le produit. Au départ l'enfant ne l'aime pas forcément, progressivement au contact des autres, il apprend à donner du sens à cette expérience (l'incorporation est répétée, structurée par divers espaces de consommation et par différents contextes sociaux) et la



valorise sur le plan identitaire (modes de consommation solitaires et/ou partagés, préférences pour telle ou telle saveur). L'aliment appartient au registre du mangeable et au répertoire alimentaire de l'enfant dès que celui-ci précise la manière dont il préfère le consommer en se référant à ses goûts ou à ceux d'un groupe au sein des pairs. Il agrémente la soupe avec diverses sauces ou condiments (plus ou moins piquantes, acides, amères, salées ou sucrées), il écartera certains ingrédients (la viande pour les enfants de confession musulmane).

- Focus groupe auprès de filles de 6<sup>e</sup> âgées entre 11 et 12 ½ ans, de confession musulmane

*E1 : Oui les soupes chinoises on en mange.*

*E2 : On en achète tout le temps. Les parents ne sont pas d'accord parce que y'en a qui disent que ce sont des queues de souris.*

*E1 : Ils disent que ce n'est pas bon, parce que normalement ça se mange cuit mais nous on le mange comme ça. Tout le monde en mange.*

*E3 : Ici tout le monde en mange. Garçons comme filles.*

*E1 : Moi dès que j'ai goûté la première fois j'ai aimé.*

*E2 : Moi au début le piment je n'aimais pas trop. Mais après j'en ai mis un peu et ça allait. Au début ça piquait trop parce que je mettais tout le piment, maintenant je dose.*

*E1 : Et puis ça dépend parce qu'il y a plusieurs goûts.*

*E2 : Y'en a tu les mets avec du sucre et avec du sel. Le mélange comme ça sucré et salé, c'est dégueulasse. Mais y'en a qui aime.*

*E1 : Le meilleur pour moi c'est aux crevettes.*

*E2 et E3 : Oui moi aussi !*

## **Conclusion, proposition et discussion**

Les réflexions apportées dans ce document s'entendent comme les prémices d'une contribution partielle à l'analyse des socialisations alimentaires et culinaires d'enfants en France. La production de données relatives aux socialisations alimentaires a longtemps été peu féconde<sup>11</sup>. Depuis, les travaux portant sur cette génération se multiplient. Cet intérêt scientifique s'il correspond à l'histoire de la pensée sur l'objet est aussi lié aux *configurations sociales*. La présentation rapide en première partie des questionnements autour des enjeux de la transmission alimentaire auprès des jeunes générations met l'accent sur l'absence de

---

<sup>11</sup> Héritage de la perspective fonctionnaliste.

données pour relancer le débat. La deuxième partie de l'exposé tente d'articuler les thèses de l'individu pluriel, les formes multiples de l'incorporation et actualisation de schèmes d'action et de perception et la théorisation de la situation alimentaire auprès d'une population d'enfants et de jeunes. En filigrane, cette partie correspond à une proposition théorique et empirique qui nécessite encore d'être affinée au cours de nos recherches ; la prochaine étape consiste à faire l'inventaire de *l'espace social alimentaire* des enfants à partir du matériau qualitatif et quantitatif de la thèse. Il s'agit d'un concept « gigogne » (Poulain, 2002) ayant plusieurs dimensions articulées entre elles. Il renvoie à un ensemble de règles et de prescriptions sociales venant modeler les pratiques, les représentations, les habitudes alimentaires des mangeurs. C'est un outil permettant donc de saisir les modalités de la socialisation. L'espace social alimentaire est composé de multiples dimensions complexes à mettre au jour. Jean-Pierre Poulain en décline six principales que sont : l'espace du mangeable, le système alimentaire, l'espace du culinaire, l'espace des habitudes de consommation, la temporalité alimentaire, l'espace de différenciation sociale.

### **Références bibliographiques**

- Beardsworth, A.-D., Keil, E.-T., 1997, *Sociology on the Menu: An Invitation to the Study of Food and Society*, Routledge, London.
- Beardsworth, A.-D. et al., 1999, "Contemporary Nutritional Attitudes and Practices: A Factor Analysis Approach", *Appetite*, vol.32, pp 127-143.
- Berthelot J.-M., 2001, « Les sciences du social », *Epistémologie des sciences sociales*, Collection Premier Cycle, PUF, Paris.
- Chiva M., 1996, « Le mangeur et le mangé : la subtile complexité », in : Giachetti I., *Identités des mangeurs, images des aliments*, Polytechnica, Paris p.11-30.
- Condominas G., 1980, *L'espace social à propos de l'Asie du Sud-Est*, Flammarion, Paris.
- Corbeau J.-P., 1992, « Rituels alimentaires et mutations sociales », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. XCII.
- Corbeau J.-P., 1995, « L'imaginaire du gras associé à divers types de consommation de gras et les perceptions de leurs qualités », in : Nicolaïs F., Valceschini E., *Agroalimentaire : une économie de la qualité*, Ed. Inra-Economica, Paris.
- Corbeau J.-P., Poulain J.-P., 2002, *Penser l'alimentation, entre imaginaire et rationalité*, Editions Privat, Toulouse.

Danic I., Delalande J., Rayou P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, methods et terrains de recherché en sciences sociales*, Collection Didact Education, PUR, Rennes.

Darmon M., 2006, *La socialisation*, Sociologie, Collection 128, Armand Colin, Paris.

Delalande J., 2001, *La cour de récréation Pour une anthropologie de l'enfance*, Collection « Le sens social », PUR, Rennes.

Di Méo G., Buléon P., 2005, *L'espace social, Lecture géographique des sociétés*, Collection U, Armand Colin, Paris.

Ehrendberg A., 1995, *L'individu incertain*, Calmann-Lévy, Paris.

Fischler C., 1979, « Gastro-nomie et gastro-anomie : sagesse du corps et crise bioculturelle de l'alimentation moderne », *Communications* (31), p189-210.

Fischler C., 1990, *L'omnivore*, Poches Odile Jacob, Paris.

Hoggart W., 1970, *La Culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires anglaises*, 1957, Minuit, Paris.

Hubert A., 2001, *Alimentation et santé : la science et l'imaginaire*, Conférence de la Journée Scientifique du 27 mars 2001 à Lille.

Kaufmann J.-C., 2001, *Ego, pour une sociologie de l'individu*, Nathan, Paris.

Lahire B., 2001, *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*, Nathan / Vuief, 1ère édition : 1998, Paris.

Lahire B., 2002, *Portraits sociologiques, Dispositions et variations individuelles*, Nathan, Collection Essais et Recherches, Paris.

Lakoff G., 1987, *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, University of Chicago Press, Chicago. Cité par Fischler C., 1990.

Lévi-Strauss C., 1962, *La pensée sauvage*, Plon, Paris.

Malewska-Peyre H., Tap P., 1991, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Psychologie d'aujourd'hui, PUF, Paris.

Mollo-Bouvier S., 1991, « Un itinéraire de socialisation : le parcours institutionnel des enfants », in : Malewska-Peyre H., Tap P., 1991, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Psychologie d'aujourd'hui, PUF, Paris.

Montandon, C., 1998, « La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise », *Sociologie de l'enfance, Education et Sociétés*, n°2, p.91-118.

Paul-Lévy F., Ségaud M., 1983, *Anthropologie de l'espace*, Centre de création industrielle, coll. « Alors », Paris.

- Paul-Lévy F., 1986, « A la fondation de la sociologie : l'idéologie primitiviste », *L'Homme*, n°97-98.
- Paul-Lévy F., 1997, « Toxiques, épistémologisons, épistémologisons, il en restera toujours quelque chose », in : Poulain J.-P (éd), *Pratiques alimentaires et identités culturelles. Les études vietnamiennes*, n°3-4.
- Paul-Lévy F., *Manger, c'est penser*, texte non publié.
- Poulain J.-P., 1998, La modernité alimentaire : pathologie ou mutation sociale ?, *Cah. Nutr. Diét.* 33.6.
- Poulain J.-P., 2001, *Manger aujourd'hui*, Privat, Toulouse.
- Poulain J.-P., 2002, *Les sociologies de l'alimentation*, PUF, Paris.
- Rivière C., 1995, *Les rites profanes*, PUF, Paris.
- Rozin P., 1976, « The selection of food by rats, humans, and other animals », *Advances in the study of behavior*, editors J. S. Rosenblatt, R. A. Hinde, E. Shaw & C. Beer, p.21-76, New York, Academic Press.
- Sfez L., 1995, *La santé parfaite, critique d'une nouvelle utopie*, Editions du Seuil, Paris.
- Sirota R., 1998, « L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard », *Sociologie de l'enfance, Education et Sociétés*, n°2, p.9-34.
- Sirota R., 2005, « L'enfance acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance, Evolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation », in : Bergonnier-Dupuy, G., (éd.) *L'enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Erès, Paris, p.35-42.
- Sirota R. (éd.), 2006, *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Collection « Le sens social », PUR, Rennes.
- Wallon H., 1947, *L'étude psychologique et sociologique de l'enfant*, repris dans *Enfance*, numéro spécial, rééd en 1985.