



HAL
open science

Manger entre pairs à l'école : Synchronisme et complémentarité des processus de socialisation

Geraldine Comoretto

► **To cite this version:**

Geraldine Comoretto. Manger entre pairs à l'école : Synchronisme et complémentarité des processus de socialisation. Sociologie. Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines, 2015. Français. NNT : 2015VERS004S . tel-01486529

HAL Id: tel-01486529

<https://theses.hal.science/tel-01486529v1>

Submitted on 10 Mar 2017

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

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



UNIVERSITÉ DE VERSAILLES SAINT-QUENTIN-EN-YVELINES

École doctorale Cultures, Régulations, Institutions et Territoires – CRIT (ED 538)

Laboratoire Professions, Institutions, Temporalités – PRINTEMPS (CNRS UMR 8085)

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur en Sociologie de l'Université de Versailles
Saint-Quentin-en-Yvelines

MANGER ENTRE PAIRS À L'ÉCOLE.

Synchronisme et complémentarité des processus de socialisation

Thèse dirigée par Catherine ROLLET et Séverine GOJARD

Présentée et soutenue publiquement par

Géraldine Comoretto

Le 9 mars 2015

Devant un jury composé de :

Madame Régine SIROTA, Professeur à l'Université Paris Descartes (Rapporteuse)

Monsieur Daniel THIN, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2 (Rapporteur)

Madame Muriel DARMON, Directrice de recherche au CNRS (Examinatrice)

Monsieur Jérôme DEAUVIEAU, Maître de Conférences HDR à l'UVSQ (Examinateur)

Madame Séverine GOJARD, Directrice de recherche à l'INRA (Directrice de thèse)

Madame Catherine ROLLET, Professeur émérite à l'UVSQ (Directrice de thèse)

Manger entre pairs à l'école. Synchronisme et complémentarité des processus de socialisation

Cette thèse porte sur les aspects sociaux des repas consommés entre pairs à l'école élémentaire : le déjeuner à la cantine et le goûter à l'étude du soir. Elle montre en quoi ces prises alimentaires constituent des temps et des espaces de socialisation singuliers pour les enfants, en ce qu'ils ne sont ni tout à fait scolaires, ni extrascolaires. À partir d'une enquête ethnographique menée dans trois écoles de la région parisienne accueillant des populations socialement différenciées, cette recherche s'intéresse à la rencontre entre les diverses instances de socialisation qui interfèrent dans la construction du rapport à l'alimentation des enfants. Des observations, en partie participantes, ont été réalisées pendant deux années scolaires dans les écoles ainsi que des entretiens semi-directifs auprès des familles et des encadrants des prises alimentaires. Nos résultats montrent que les pratiques et les dispositions familiales, socialement et culturellement situées, transmises à l'enfant en matière d'alimentation, sont confrontées à l'école à d'autres modes de socialisation. L'influence du groupe de pairs et le rôle des adultes qu'ils côtoient lors des repas sont mis en lumière afin de rendre compte du caractère synchronique et de la complémentarité des processus de socialisation. Le partage de ces repas confronte les enfants à des normes et à des valeurs inégalement proches de celles de leur milieu familial : celles de leurs pairs et de la culture enfantine d'une part ; celles des professionnels qui les servent et les encadrent d'autre part et qui, selon leur profil et leur origine sociale, ne disposent pas de la même légitimité à socialiser.

Mots clés : enfance, alimentation, socialisation, classes sociales, ethnographie, cantine, goûter, groupe de pairs

Eating at school with peers. Synchronism and complementarity of the socialization processes

This thesis explores the social aspects of meal times among peers in elementary school: lunch in the canteen and afternoon snack at 4:30. It demonstrates the manner in which these meals constitute environments and opportunities for socialization amongst children. Being neither, strictly speaking, curricular nor completely removed from the educational environment, these extracurricular times nonetheless gather students around food. An ethnographic study was conducted in three socially and culturally differentiated Parisian schools. It focuses on the juxtaposition of various opportunities for socialization within a peer group at meal times. Observations, partly participant, were conducted over two academic years. Semi-structured interviews were also undertaken with families and supervisors of food intake. Our results show that social and cultural family practices transmitted to children, in terms of food and meal times, are confronted with school and other modes of socialization. The influence of the peer group and the role of adults around children during meals are highlighted to reflect their synchronic character and to evince the complementarity of the socialization process. Sharing these meals confronts children to new norms and values, uneven close to those of their family environment. The norms and values of their peers and childhood on the one hand, and on the other hand those of the professionals who serve the meals and supervise the children, professionals whose legitimacy to socialize is furthermore closely related to their social origin.

Key words : childhood, food, socialization, social classes, ethnography, canteen, afternoon snack, peer group

Remerciements

L'écriture des remerciements constitue un moment particulier pour le doctorant qui achève sa thèse, signifiant la fin imminente d'un parcours doctoral de plusieurs années. C'est aussi l'occasion de dresser un bilan et de remercier celles et ceux qui ont permis que la recherche naisse, se déroule et aboutisse. Si j'ai souvent usé de métaphores, avec mes proches, pour caractériser cette expérience de la recherche, je m'autoriserai dans ces remerciements à inverser les règles du jeu et à utiliser la métaphore sociologique pour exprimer ma gratitude à celles et ceux qui m'ont accompagnée.

Les premières à avoir porté de l'intérêt à cette recherche et à m'avoir fait confiance sont mes directrices de thèse, Catherine Rollet et Séverine Gojard. Notre collaboration remonte à mon mémoire de Master 2. Depuis lors, la pertinence de cette co-direction n'a fait que se confirmer. Je remercie sincèrement Catherine et Séverine pour leur disponibilité et leur réactivité, leur écoute et leurs conseils. Chacune a su, à sa manière, m'orienter sur le plan scientifique et me soutenir sur le plan moral. Nos réunions régulières ont toujours été enrichissantes et ont grandement participé à la maturation scientifique de cette recherche. L'encadrement dont j'ai bénéficié au sein de notre triade est à l'image du processus que j'étudie dans ma thèse : synchronique et complémentaire.

Je tiens à remercier les membres de mon jury, Madame Muriel Darmon, Monsieur Jérôme Deauvieu, Madame Régine Sirota et Monsieur Daniel Thin, d'avoir accepté de lire et de discuter mes travaux. La rencontre avec chacun d'eux (réelle, virtuelle ou littéraire) à un moment de mon parcours doctoral fait que leur présence à tous dans mon jury a beaucoup de sens pour moi aujourd'hui.

Cette recherche ne serait rien sans les enquêtés, petits et grands, que j'ai rencontré sur le terrain. Je retiens l'accueil dont j'ai bénéficié aux Primevères et aux Coryphées de la part des élèves, des animateurs et des dames de cantine. Je dois beaucoup aux enquêtés des Opalines, avec qui j'ai éprouvé des difficultés à établir une relation de confiance : ils ont forgé, à leur insu, mon expérience de l'enquête en milieu populaire. Enfin, j'ai une pensée particulière pour les élèves des Coryphées, toujours disposés à m'accueillir à leur table.

À l'image des temps périscolaires que j'étudie dans cette thèse, mon intégration dans deux laboratoires de recherche m'a placée dans une situation hybride, un entre-deux institutionnel. Toutefois, cette double appartenance s'est révélée enrichissante et très formatrice. Je remercie vivement les Printaniers qui m'ont appris le métier de chercheuse et d'enseignante. Merci à Olivia Samuel et Anne Paillet de m'avoir confié mes premières charges d'enseignement, à Jérôme Deauvieu et Agnès Pelage qui ont discuté mes travaux en séminaire, à Nathalie De Guizelin toujours présente pour les doctorants, et à l'ensemble des titulaires du laboratoire qui contribuent, par leur disponibilité et leur grande accessibilité, à socialiser et à intégrer les jeunes chercheurs au collectif. J'adresse une pensée particulière à Laurent Willemez pour son soutien, juste et subtile. Je lui dois ma rencontre avec les membres du conseil d'administration de l'ASES, dont je remercie

Cécile Rabot, Matthieu Hély et Fanny Jedlicki pour leurs encouragements durant la fin de ma thèse. Enfin, merci à la nouvelle vague de doctorants, vous avez contribué à dynamiser mes dernières années de thèse au Printemps. Une mention spéciale à Rémi Habouzit, ma plus belle dernière rencontre doctorale. Au sein du laboratoire ALISS de l'INRA, j'ai bénéficié de conditions d'accueil exceptionnelles, de l'intégration dans une équipe dynamique et toujours disponible, avec qui j'ai pu participer à des projets de recherche collective. Je suis reconnaissante envers les membres permanents de l'équipe Solal pour l'attention et l'intérêt qu'ils ont portés à ma recherche et à son évolution. Merci aussi aux jeunes docteurs et doctorants pour le partage d'expérience : Thomas Depecker, Adélaïde Fadhuile et Agathe Zuddas. Merci à Claire Kersuzan pour son aide précieuse en démographie. Enfin, un grand merci à Raphaël Dhuot pour son soutien statistique et moral.

Cette double appartenance institutionnelle reste surtout pour moi associée à deux rencontres amicales : celles de Caroline Arnal et d'Aurélié Maurice. À l'instar des agents socialisateurs de cette recherche, et malgré tout ce qui aurait pu nous mettre en concurrence, nous avons surtout été complémentaires. Merci à toutes les deux pour votre présence et votre soutien. Merci Caroline pour ton écoute, ta patience, tes conseils, nos éclats de rire, Bob et tellement d'autres choses. Merci Aurélié de m'avoir accompagnée pas après pas, des colloques aux séminaires en passant par les publications. Faire ce chemin avec toi a vraiment enrichi mon expérience de la thèse. Merci à toutes les deux d'avoir été mes autrui significatifs pendant ces six années.

Parce que cette thèse parle d'amitié, de commensalité et de partage de repas, je souhaite remercier ceux qui ont partagé mes moments de détente et subi mes moments d'absence. Merci à ceux qui ont été là, ceux qui le sont encore et ceux qui le seront toujours. Un grand merci à Eloïse, Sophie, Gabriel, Laetitia, Pauline et à M., sans vous la fin de cette thèse aurait été bien plus difficile. J'ai également une pensée pour tous mes comparses de sociologie à l'UVSQ, de la L1 au M2. Ça y est, j'ai enfin terminé ma thèse.

Parler de socialisation primaire évoque nécessairement pour moi la place qu'occupe ma passion de la danse depuis l'enfance. Je tiens à remercier Nelly, auprès de qui j'ai appris la rigueur, la persévérance mais aussi la recherche de la perfection et l'ambition. Je ne remercierai jamais assez Brigitte, qui m'a offert la possibilité de m'épanouir lors de cette fin de thèse dans la pratique mais aussi dans l'enseignement de la danse. Une dernière révérence s'adresse à mes amies danseuses : Florence, Marie-k, Nadège, Carlotta, Claire, Camille, Alicia, Audrey, Aude, Laetitia (la petite), Tara, Anne-Charlotte, Charline, Martine, Laurence, Laetitia, Pascale. Sans oublier les petites danseuses enquêtées aux Coryphées et devenues pour certaines mes élèves.

C'est enfin à ma famille que je dois le plus sincère et le plus grand des « mercis ». Merci à mon père, à ma mère, à ma sœur et à Ouioui. Merci pour votre amour inconditionnel, votre soutien et votre patience. Les mots n'étant pas suffisants pour vous exprimer ma gratitude, je vous dédie tout simplement cette thèse. Enfin, merci à Éléa, mon rayon de soleil, avec qui je compte bien rattraper le temps perdu.

Sommaire

ÉLÉMENTS D'INTRODUCTION.....	5
I. La naissance d'une recherche	5
II. Les repas à l'école élémentaire comme objet sociologique.....	8
III. Enquêter sur l'alimentation enfantine à l'école : considérations méthodologiques	29
IV. Annonce du plan	62

CHAPITRE PRÉLIMINAIRE. MANGER À L'ÉCOLE	64
I. Le repas au restaurant scolaire.....	65
1. Fonctionnement d'une cantine	67
2. Description et fonctionnement de chaque cantine.....	71
II. Le goûter à l'étude.....	78
1. L'étude aux Coryphées et aux Opalines.....	79
2. L'étude aux Primevères.....	80

PREMIÈRE PARTIE.
DE LA FAMILLE À L'ÉCOLE.
LE POIDS DE LA SOCIALISATION FAMILIALE DANS LE RAPPORT À
L'ALIMENTATION DES ENFANTS

Introduction de la première partie	84
--	----

CHAPITRE PREMIER. LES TEMPORALITÉS DU GRANDIR AU PRISME DES CHOIX ALIMENTAIRES FAMILIAUX.....	86
I. Les rythmes alimentaires familiaux	87
1. Le petit déjeuner.....	87
2. Organisation du dîner et configurations familiales	90
3. Partager un repas le week-end.....	100
II. Organisation et déroulement des repas	107
1. Passer à table.....	108
2. Conversations de table	121
III. « Qu'est-ce qu'on mange ? ».....	128
1. Préférences, choix et interdits alimentaires.....	128
2. La double culture	143

CHAPITRE DEUX. DIFFUSION ET RÉCEPTION DU MODE DE SOCIALISATION INSTITUTIONNELLE : DES RAPPORTS SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉS À L'ALIMENTATION SCOLAIRE	151
I. Que se passe-t-il à l'école lors des repas ?.....	152
1. Quand l'école informe.....	153
2. « Ça a été l'école ? T'as mangé quoi ce midi à la cantine ? ».....	161
II. Des valeurs et des exigences en lien avec le milieu social et culturel	179
1. Des attentes et des préoccupations diverses envers la cantine	179
2. Le goûter : un moment de partage.....	192

CHAPITRE TROIS. RAPPORT À L'ALIMENTATION ET DIFFÉRENCIATION SOCIALE DES ENFANTS LORS DES REPAS À L'ÉCOLE.....	201
I. Enfant, dis-moi ce que tu manges	202
1. Des préférences et des rejets alimentaires communs à tous les enfants.....	203
2. Des rapports inégaux à l'alimentation selon l'origine sociale	214

II. Composition des goûters à l'étude surveillée	224
1. Qui prépare le goûter ?	225
2. Équilibre des goûters dans les milieux supérieurs	231
3. Les marques et les modes.....	242
Conclusion de la première partie.....	252

DEUXIÈME PARTIE.
LA SOCIALISATION HORIZONTALE À L'ÉCOLE.
LE RÔLE DES PAIRS DANS LA CONSTRUCTION SOCIALE ENFANTINE

Introduction de la deuxième partie.....	255
CHAPITRE QUATRE. S'APPROPRIER LES ESPACES-TEMPS ALIMENTAIRES.....	257
I. L'espace des goûters	258
1. Le goûter au quotidien : à chacun son coin de « récré » et sa façon de goûter	259
2. Une occupation genrée de l'espace	267
II. Le temps de la cantine	273
1. Temporalité(s) des repas	274
2. Intérioriser les codes du restaurant scolaire et du repas en collectivité.....	279
CHAPITRE CINQ. LE PLACEMENT À TABLE À LA CANTINE : MIROIR DES RELATIONS SOCIALES ENFANTINE	297
I. Choisir ou ne pas choisir son voisin de table : les conditions d'expression de la commensalité	298
1. Choisir sa place : l'ostentation des liens amicaux les plus forts	299
2. Ne pas choisir sa place : quand les adultes interviennent	306
II. Les effets de la commensalité institutionnelle.....	312
1. Des logiques de placement affinitaires et hiérarchisantes.....	312
2. Le placement à table des animateurs comme critère de choix de sa place.....	330
CHAPITRE SIX. DES USAGES DU JEU À LA CANTINE	340
I. S'approprier ce qui est mis à disposition par les adultes	341
1. « On ne joue pas avec la nourriture ! »	341
2. Verre et broc d'eau, des jouets insolites.....	350
II. Quand les jeux de la cour s'immiscent à la cantine.....	355
1. Les jeux immatériels	356
2. Jouer avec des jouets ?	363
CHAPITRE SEPT. ÉCHANGER POUR SE NOURRIR, SE NOURRIR POUR ÉCHANGER	373
I. Pour une analyse des transactions non marchandes dans la cour de récréation.....	375
1. Un ancrage anthropologique	375
2. Des discours et des pratiques	378
II. Le goûter et sa valeur d'échange	380
1. Interpréter les réseaux avec la théorie des graphes	381
2. Donner, recevoir et rendre ?.....	386
3. Vols, conflits et pressions autour du partage du goûter	398
Conclusion de la deuxième partie	404

TROISIÈME PARTIE.
D'UNE SOCIALISATION VERTICALE À LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE.
RAPPORT AUX ADULTES ET ENTRE ADULTES LORS DES REPAS À L'ÉCOLE

Introduction de la troisième partie	407
CHAPITRE HUIT. LES ENCADRANTS DU TEMPS DU MIDI : DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ D'UN GROUPE PROFESSIONNEL À L'HOMOLOGIE SOCIALE.....	
I. Surveillant, animateur, éducateur : quel rôle pour quel statut ?.....	410
1. Un statut officiel : la surveillance de la restauration scolaire.....	411
2. Des attentes officieuses : animer le temps du midi	413
II. La surveillante d'expérience : le modèle maternant d'encadrement	416
1. Le choix de l'animation comme reprise d'activité.....	417
2. Un regard maternel sur l'alimentation à l'école.....	421
3. Le rapport aux normes des surveillantes d'expérience	426
III. L'animateur en transition	431
1. « L'animation, en attendant de... ».....	432
2. Animateur-copain ou surveillant passif ?.....	435
3. Rapport au langage, menaces et punitions	437
IV. L'animateur professionnel	443
1. L'engagement au travail : l'exemple de l'éducation alimentaire	443
2. D'une vision utopique de l'animation aux valeurs de l'éducation populaire.....	448
3. Une identification verticale opérante	455
CHAPITRE NEUF. QUELLE LÉGITIMITÉ À SOCIALISER POUR LES « DAMES DE CANTINE » ?	
I. Profil des agentes de restauration	460
1. Qui sont-elles ?.....	461
2. Que font-elles ?.....	465
II. Des agents en quête de reconnaissance	471
1. Des interactions quotidiennes anodines ?.....	472
2. La recherche d'une reconnaissance professionnelle	476
CHAPITRE DIX. TRAVAILLER ET MANGER À LA CANTINE, QUEL ESPACE DE SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ?	
I. Les tensions au sein de chaque profession.....	489
1. Les tensions entre encadrants : les effets d'un recrutement hétérogène.....	490
2. Entre personnels de l'office, des tensions de la cuisine à la salle	505
II. Les relations inter-professionnelles	510
1. Valoriser le travail de ses collègues	510
2. Une répartition imprécise des rôles et des tâches : qui fait quoi ?	514
3. Illustration : la polémique autour du service du fromage aux Coryphées.....	519
4. Quand temps de travail et temps de repas s'entremêlent	523
Conclusion de la troisième partie	528
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	530
BIBLIOGRAPHIE	543
SOMMAIRE DES ANNEXES	560
TABLE DES MATIÈRES	591

Éléments d'introduction

I. La naissance d'une recherche

Retracer la genèse de notre intérêt pour les prises alimentaires enfantines nous transporte dans une cour d'école, à l'heure du goûter, il y a dix ans. Alors étudiante en deuxième année de licence de sociologie, nous sommes surveillante dans une école élémentaire (CP-CM2) de la région parisienne. Notre « job étudiant » consiste, quatre jours par semaine, à surveiller les enfants après l'école dans la cour de récréation le temps qu'ils prennent leur goûter, puis en classe le temps qu'ils fassent leurs devoirs. Dès les premières heures de surveillance, nous nous étonnons de la quantité de gâteaux que les enfants consomment pour le goûter, fourni par les familles et préparé la veille à la maison : barres chocolatées ou de céréales, brioches fourrées, biscuits de toutes sortes, pour l'essentiel des produits industriels conditionnés dans un format individuel. Puis, au fil des semaines, nous nous apercevons que le moment du goûter ne se résume pas à un apport énergétique à première vue hypercalorique. Les élèves ne prennent pas leur collation chacun dans leur coin dans le but de contenter une petite faim. Bien au contraire, le goûter est partagé entre pairs, au sens propre comme au figuré. Les goûters circulent et passent de main en main, les aliments sont donnés, échangés, troqués. Ce court moment, investi, orchestré et routinisé par les élèves, nous laisse penser qu'il se joue bien plus qu'une prise alimentaire dans ce goûter consommé entre enfants.

L'année suivante, nous intégrons dans cette même école l'équipe d'encadrants chargés d'assurer la surveillance de la restauration scolaire lors de la pause méridienne. La mission consiste cette fois à surveiller les enfants dans la cour de récréation avant et après le déjeuner mais aussi dans la cantine afin de s'assurer qu'ils mangent, dans le calme et dans de bonnes conditions. Ce temps méridien se révèle à son tour, sous le regard de l'apprentie sociologue, tel un observatoire des relations sociales à l'œuvre dans l'espace restreint du restaurant scolaire : le partage des repas avec l'équipe d'encadrement et le personnel de cantine avant le service ; la présence auprès des élèves lors de leur entrée dans le restaurant scolaire, leur façon de composer leur plateau sur la ligne de self, les choix qu'ils opèrent quand vient le moment de se placer à table ; la

durée du repas, l'ordre dans lequel ils mangent les différentes composantes de leur plateau, les aliments qu'ils plébiscitent et ceux qu'ils rejettent ; les discussions, jeux, transgressions et conflits qui se déroulent autour de la table et en dehors. Cet emploi de surveillante d'étude et de cantine – que nous occuperons pendant cinq ans – devient rapidement le lieu de nos premières investigations sociologiques¹. Nous observons, assistons et participons au quotidien des enfants dans ces moments particuliers que constituent les repas à l'école. Ainsi une décision prise il y a dix ans peut conduire à une thèse de doctorat sur les aspects sociaux de l'alimentation infantile à l'école. Ainsi naît une recherche.

Ce regard sur la genèse de la recherche nous pousse nécessairement à admettre que les choses changent en une décennie. Certaines évolutions, à l'échelle de ce qui se passe à l'école lors des repas comme de la société française en général, ont des effets directs sur l'objet de notre recherche. L'aménagement des temps scolaires et périscolaires des enfants fait régulièrement l'objet d'une réflexion gouvernementale. Les diverses réformes des rythmes scolaires par exemple, avec le passage à la semaine de quatre jours en 2008 (décret Darcos) puis le récent retour de la semaine de quatre jours et demi en 2013 (décret Peillon), ont une incidence sur les temps périscolaires que nous étudions dans cette thèse : durée de la pause méridienne, contenu et qualité des temps d'activités périscolaires (TAP), conséquences pour les professionnels encadrant ces TAP (en termes de recrutement, de polyvalence). Le temps périscolaire renvoie à toutes les activités proposées aux enfants immédiatement avant ou après l'école dont « le temps du transport scolaire, la période d'accueil avant la classe, le temps de la restauration à l'école ; après la classe, les études surveillées, l'accompagnement scolaire, les activités culturelles et sportives ; le mercredi après-midi »². Autre évolution sociétale majeure observée à l'échelle de nos terrains depuis dix ans : les

¹ Nos premières enquêtes auprès des enfants portaient sur les rapports de domination à l'école primaire (3^{ème} année de Licence de Sociologie) puis sur le rapport aux savoirs et aux valeurs des élèves (Master 1). À cette époque suivie par Jean-Pierre Terrail, il nous a encouragées à faire de la recherche, nous l'en remercions. C'est lors de notre double Master 2, recherche et professionnel, que notre intérêt pour l'alimentation à l'école est apparu. Dans le même temps, Catherine Rollet acceptait de nous encadrer et nous encourageait à contacter Séverine Gojard, qui acceptait à son tour de participer à cette direction de thèse.

² Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°29 du 16 juillet 1998 relatif à l'« Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires », consulté le 13 mai 2014, <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo980716/scob9801882c.htm>

recommandations nutritionnelles émanant des pouvoirs publics (dont la santé publique constitue l'un des enjeux majeurs du XXI^{ème} siècle), qui agissent, d'une façon ou d'une autre, sur l'alimentation à l'école. La dernière recommandation du Groupe d'Etude des Marchés Restauration Collective et Nutrition (GEMRCN), en date de 2011, vise ainsi à veiller à la qualité nutritionnelle des repas servis en restauration collective ; le Programme National Nutrition Santé (PNNS) dont la 3^{ème} édition est en cours (PNNS 3, 2011-2015) et le Programme National pour l'Alimentation (PNA) lancé en 2010, proposent quant à eux un volet complet d'actions et de mesures spécifiquement consacrées à l'éducation nutritionnelle en milieu scolaire et périscolaire.

Ces récents changements au sein de la société française transparaissent directement dans le cadre périscolaire qui nous intéresse (restauration scolaire et étude surveillée) mais ils sont également à appréhender du point de vue des familles, contraintes d'adapter leurs emplois du temps et leurs modes de vie à ces évolutions. En effet, pour reprendre nos deux exemples, une réforme des rythmes scolaires implique pour de nombreux parents une réorganisation des rythmes familiaux quotidiens (transport des enfants avant et après l'école, organisation des activités extrascolaires) et un surcoût financier inégalement supportable selon les foyers (inscriptions aux activités péri- et extrascolaires, nouveaux modes de garde). Concernant les questions de santé, les messages nutritionnels véhiculés par les médias dans le cadre des campagnes nationales de sensibilisation au « bien manger » ne sont pas réceptionnés de manière équivalente dans tous les foyers. Par exemple, si les prescriptions influent sur la façon dont certains parents composent les goûters des enfants – notamment les mieux dotés en capitaux (social, économique, scolaire ou culturel), d'autres à l'inverse appliquent plus difficilement ces recommandations nutritionnelles dans leurs pratiques alimentaires quotidiennes ; ce faisant, les inégalités sociales de santé ne font que s'accroître. Ces actions publiques, fruits de décisions politiques, modifient donc la société tant dans les pratiques quotidiennes des individus (préparer le goûter de son enfant pour l'étude surveillée parce qu'on ne peut aller le chercher à 16h30) que dans leur façon de penser le monde qui les entoure (équilibrer le goûter de son enfant afin de veiller à son équilibre alimentaire). À ces changements s'ajoutent, parfois conséquemment, des évolutions propres au statut de l'enfant et à la place qu'il occupe au sein de la famille et dans la modernité. Les pratiques éducatives des parents et des professionnels de

l'enfance ne cessent d'évoluer à mesure que la société accorde une place de plus en plus centrale à l'enfant dans son éducation et qu'il le considère comme actif dans sa socialisation. Ainsi même l'enfance, en tant que catégorie sociale, et les enfants, cible de cette recherche, ont changé depuis nos premiers questionnements.

En dépit de ces évolutions, les constats que nous réalisons dans cette cour de récréation il y a dix ans sont encore d'actualité : les goûters à l'étude restent généreux, tant en quantité que par leur propension au partage ; les déjeuners à la cantine sont bruyants et font l'objet de nombreuses critiques mais ils sont aussi pleins de vie. Les repas à l'école apparaissent toujours comme des moments de rencontre et d'échange entre les enfants mais aussi avec les adultes, des instants propices à la transmission et aux apprentissages. Ce sentiment paradoxal, d'une certaine immuabilité des prises alimentaires à l'école couplée aux évolutions qui traversent les instances socialisatrices comme la famille ou l'école, justifie selon nous la pertinence et l'intérêt d'une recherche sur l'alimentation enfantine dans le cadre scolaire ; d'autant plus qu'en dix ans, la littérature sociologique sur la question s'est peu développée.

II. Les repas à l'école élémentaire comme objet sociologique

S'intéresser aux prises alimentaires des enfants à l'école élémentaire situe la recherche dans divers champs sociologiques : l'enfance et l'alimentation mais aussi l'école, la famille et plus largement l'éducation. Notre volonté est de montrer comment ces champs interagissent autour d'un concept central en sociologie, celui de socialisation.

Muriel Darmon définit la socialisation comme :

l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement (Darmon, 2006 : 6).

La socialisation constitue un processus, au cours duquel l'individu se construit afin de s'intégrer dans la société à laquelle il appartient. Il apprend des codes, des règles, intériorise des normes et des valeurs, il fait siennes des façons de voir et de percevoir le

monde qui l'entoure. Dans cet apprentissage de la vie en société, l'individu n'est pas seul. Il est accompagné, entouré, encadré, influencé par divers acteurs aux statuts et aux rôles variés : parents, frères et sœurs, enseignants, camarades de classe, collègues, amis, etc. C'est donc sous l'influence d'une multitude d'agents socialisateurs que la société forme et transforme l'individu tout au long de sa vie. En ce sens, la socialisation doit être entendue comme un processus continu et multiple, lors duquel une pluralité d'instances interfèrent dans la construction de l'identité sociale de l'individu (Lahire, 1998).

Classiquement, les théories sociologiques distinguent deux types de processus de socialisation : l'un primaire, l'autre secondaire. Cette distinction peut s'entendre de trois façons (Darmon, *op. cit.* : 9) : selon l'instance socialisatrice considérée comme primaire et principale (en l'occurrence la famille face aux autres instances socialisatrices alors entendues comme secondaires) ; selon les résultats que produit la socialisation en opposant l'intériorisation de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire fondamentaux (dits primaires) à des connaissances moins fondamentales dites secondaires ; selon le cycle de vie enfin : la socialisation primaire débiterait à la naissance de l'individu et se prolongerait jusqu'à l'adolescence alors que la socialisation secondaire interviendrait dans un second temps, à l'âge adulte. À la suite des analyses de Claude Dubar (1991) et de Muriel Darmon (2006) dans leurs ouvrages respectifs sur *La socialisation* mais aussi de Peter Berger et Thomas Luckmann dans *La construction sociale de la réalité*, c'est cette dernière acception que nous retiendrons.

La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société (Berger et Luckmann, [1966] 2008 : 225).

Nous prendrons garde toutefois à faire de cette définition un usage souple comme Muriel Darmon le préconise « du fait de la difficulté à introduire et respecter une césure claire et systématique entre les différents moments du cycle de vie et par conséquent les deux types de socialisation » (Darmon, *op. cit.* : 10).

S'il est difficile de définir quand la socialisation primaire s'arrête et la seconde débute, il est d'autant plus délicat de définir à quels âges de la vie ces processus se déroulent.

Enquêter auprès des enfants soulève la question de la définition des âges de l'enfance : « quand cette dernière commence-t-elle et quand est-ce qu'elle finit ? » (Diasio, 2004 :18). Ce questionnement quant à la périodisation de l'enfance est récurrent en sociologie de l'enfance (Sirota, 2006). Notre recherche portant sur des enfants scolarisés à l'école élémentaire, la tranche d'âges de nos enquêtés est institutionnalisée : par enfance, nous entendons traiter des enfants scolarisés du CP au CM2 donc âgés de six à onze ans.

Nous présenterons successivement les diverses formes de socialisation que nous mobiliserons dans la thèse avant d'explicitier comment nos interrogations sur leur articulation ont fait naître la problématique qui guide cette enquête sur la socialisation infantile. Un tel usage, transversal, de la notion de socialisation nous permet de faire un état des lieux de la littérature sociologique dans les divers champs que couvre cette recherche de doctorat.

1. La socialisation verticale : le poids de la famille et des déterminants sociaux

La socialisation primaire est avant tout une socialisation de l'enfant, conçue comme un processus visant à lui apprendre à s'intégrer à la société à laquelle il appartient. La famille et l'école en constituent les instances principales, chargées d'éduquer et de forger des individus autonomes et socialisés (Durkheim, 1922). Pour Émile Durkheim, la socialisation s'impose aux individus par la contrainte et repose sur la transmission d'une éducation morale (Durkheim, 1902-1903). Il considère l'éducation comme une « socialisation méthodique de la jeune génération » lors de laquelle les individus apprennent par mimétisme sur la génération précédente (Durkheim, [1922] 1993 : 64). L'individu à socialiser est « passif » et « suggestionnable » : Durkheim compare l'enfant à une « cire molle » que les parents vont modeler, lui transmettant un habitus et des dispositions (manières de faire, de penser, opinions, goûts) propres à leur groupe social d'appartenance. La famille, jouant un rôle prépondérant dans les premiers apprentissages sociaux, transmet à l'enfant une connaissance du monde social en fonction de la position que les parents occupent sur l'échelle sociale.

Cette intelligence du social s'acquiert par familiarisation aux relations avec différents autres, diversement situés socialement, et est marquée en son fondement par l'appartenance de l'enfant à une configuration familiale qu'on ne saurait caractériser sans prendre en compte sa place particulière dans des rapports de domination (Zarca, 1999 : 72).

Dans son étude sur « Le sens social des enfants » scolarisés en école élémentaire, Bernard Zarca montre combien la différenciation sociale du rapport au monde social se construit précocement (*ibid.* : 75). Or toute la difficulté de l'observation de la transmission d'un habitus familial réside dans le fait que celui-ci s'inscrit dans un rapport de domination symbolique intériorisé, tant par les adultes que par les enfants.

Pour montrer qu'il y a processus d'intériorisation, il convient de susciter des manifestations de l'habitus à des âges différents, c'est-à-dire une extériorisation de ce qui a déjà été intériorisé (*ibid.* : 78).

Une enquête auprès d'enfants âgés de six à onze ans et de leurs parents, issus de milieux sociaux variés, devrait permettre ce questionnement quant à la transmission d'un habitus familial socialement situé en matière d'alimentation et de rapport à l'alimentation en cadre scolaire. Ainsi des socialisations de classe construisent des habitus de classe (Darmon, 2006 : 24) et assurent :

à la fois l'adhésion subjective et la participation active des agents à la reproduction de leur position sociale – c'est-à-dire de leur position dans le système des classes sociales » (Dubar, [1991] 2000 : 66).

Dans *La Distinction* (1979), Pierre Bourdieu montre de quelle façon les pratiques distinctives se diffusent avec le temps entre les classes sociales. En matière d'alimentation – objet de notre recherche, la transmission de goûts de classe est particulièrement opérante : les goûts et les pratiques alimentaires se diffusent le plus souvent du haut vers le bas de l'échelle sociale (Régnier, Lhuissier et Gojard, 2006 : 48). Pour autant, des écarts de pratiques s'observent également au sein de chaque classe sociale. Les travaux de Claude et Christiane Grignon sur les consommations alimentaires ont par exemple mis en avant les variations du goût entre les classes sociales et au sein de celles-ci entre les fractions de classes (Grignon et Grignon, 1980, 1981). Ils distinguent ainsi au sein des classes populaires les goûts des ouvriers d'origine paysanne de ceux d'origine ouvrière (Grignon et Grignon, 1980 : 585). À

l'autre bout de l'échelle sociale, les travaux de Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot ont quant à eux mis en lumière les pratiques de distinction propres à la grande bourgeoisie (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2000). Les écarts de pratique et la diffusion inégale des goûts au sein d'une même classe sociale et entre les classes sociales illustrent combien une analyse de la stratification sociale doit se prémunir de l'écueil que constitue l'homogénéisation de groupes sociaux en une réalité plus complexe à définir : une précaution qui s'applique à toutes les franges de la population. Ainsi parmi les classes moyennes et supérieures que nous étudions dans cette thèse nous distinguons deux groupes à l'image de la classification opérée par Agnès Van Zanten entre « technocrates » et « intellectuels » (2010) : un premier pôle composé des cadres du privé (cadres d'entreprise et ingénieurs au capital économique important et au capital culturel « tourné vers l'action et le pouvoir ») (*ibid.* : 36) ; un second pôle composé des cadres de la fonction publique, des professions artistiques et intellectuelles et des professions libérales. Le terrain en milieu populaire quant à lui nous invite à penser la domination sociale du point de vue du chercheur appartenant aux classes dominantes et détenteur d'une légitimité, si ce n'est sociale, au moins culturelle de par son statut d'intellectuel (Mauger, 1991). La thèse développée par Claude Grignon et Jean-Claude Passeron dans *Le Savant et le populaire* (1989) montre combien la tension entre une posture légitimiste et une posture relativiste traverse la plupart des enquêtes portant sur les milieux populaires. Le légitimisme culturel revient à penser que la domination sociale passe par une reconnaissance de la légitimité des dominants à transmettre et à éduquer, en somme à socialiser les classes dominées. Comme le souligne Daniel Thin, la domination sociale implique une part de consentement des dominés face aux classes dominantes, une forme de « complicité contrainte » (Thin, 1998 : 41). Dans le cadre de l'école, cette forme de légitimation de la domination par les classes les plus favorisées s'exprime avec d'autant plus de force que les parents des classes populaires sont plus enclins que les parents des classes moyennes et supérieures à être éloignés des normes scolaires, or celles-ci constituent aujourd'hui les normes socialisatrices dominantes (*ibidem*). À l'inverse, le relativisme culturel reconnaît une certaine autonomie aux classes dominées. Les cultures populaires sont alors analysées par leurs trajectoires et les dispositions socialement construites en leur sein et non plus par rapport aux normes dominantes dont elles sont éloignées. La tâche du sociologue revient donc à tenir

compte de l'autonomie propre des classes populaires sans tomber dans un extrême que Grignon et Passeron caractérisent de « populisme » ; il s'agit aussi de ne pas oublier que les logiques populaires s'inscrivent dans un rapport aux normes et à la morale dominantes, l'écueil est alors de verser dans le « misérabilisme ».

Ainsi l'étude du processus de socialisation primaire implique de porter un regard sur la trajectoire et l'appartenance sociales des familles. Pour autant, il est tout à fait envisageable voire pertinent d'interroger les pratiques et dispositions familiales et la transmission de ces habitus de classe autrement qu'au sein même des familles.

Sortir de la famille (au sens de se pencher sur les structures sociales plus larges qui l'englobent, c'est-à-dire considérer que ce qui se passe dans la famille ne dépend pas seulement de la famille), ce peut être en effet le meilleur moyen de comprendre la socialisation qui s'y opère (Darmon, 2006 : 25).

2. La socialisation institutionnelle : métier d'enfant ou métier d'élève ?

C'est le choix que nous avons opéré dans cette thèse en portant prioritairement la focale sur la socialisation primaire de type horizontal : celle qui s'opère entre élèves à l'école. Ethnographier les pratiques enfantines dans le cadre scolaire – que ce soit en classe, dans la cour de récréation ou à la cantine – nécessite de tenir compte « des contraintes sociales spécifiques de ce cadre institutionnel » (Sirota, 2012 : 13). Les enfants y sont avant tout des élèves, captifs et placés sous l'autorité des enseignants. Dans les sociétés occidentales contemporaines, le mode scolaire de socialisation domine largement. L'École constitue une puissante instance socialisatrice en charge de l'éducation des enfants, de l'inculcation des apprentissages et de la transmission de savoirs scolaires. Ce mode de socialisation institutionnelle est marqué par la prédominance de la « forme scolaire », concept développé par Guy Vincent (1980), et :

n'a cessé de s'étendre et de se généraliser pour devenir le mode de socialisation dominant de nos formations sociales (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 39).

Dans son ouvrage sur les enjeux sociaux des relations entre les familles populaires et l'école, Daniel Thin démontre combien l'émergence et la pérennisation du mode scolaire de socialisation comme modèle dominant a conduit à considérer toute autre manière de socialiser comme « inadaptée ou anormale » (Thin, 1998 : 29), soulevant

ainsi la question de la réception par les familles populaires de ce mode de socialisation dont elles sont bien souvent éloignées. Cette domination de la forme scolaire est telle que la plupart des activités pratiquées par les enfants *dans* et *en dehors* de l'école se trouvent imprégnées de cette logique scolaire, répondant à des apprentissages par la règle et porteuses d'une visée pédagogique. Daniel Thin donne ainsi l'exemple de l'enseignement de la danse dans les conservatoires et les écoles de danse, où l'apprentissage repose sur la discipline des corps, la répétition d'exercices à la barre, le respect des codes et de la rigueur (Julhe et Mirouse, 2011). Ainsi les journées des enfants, déjà fortement contraintes par le rythme de la vie scolaire, sont souvent organisées autour d'activités à visée éducative :

il s'agit de générer des dispositions à maîtriser son temps, à respecter un emploi du temps, à s'organiser entre différentes activités, à ne pas rester oisif et à occuper « intelligemment » son temps (Thin, *op. cit.* : 31).

Ce constat est d'autant plus prégnant dans les familles issues des classes sociales supérieures dont les enfants pratiquent une ou plusieurs activités sportives et/ou culturelles en dehors de l'école. Dans les milieux les plus favorisés, le temps libre des enfants est rarement consacré « à ne rien faire ». Dominique Glasman montre dans ses recherches combien l'école occupe une grande partie du temps des enfants, y compris lorsqu'ils sont sortis de celle-ci et qu'ils sont supposés pouvoir s'occuper autrement, par des activités qui ne seraient pas associées au travail scolaire ou à toute forme de travail pédagogique. D'ailleurs, on constate que les activités des enfants sont souvent définies par rapport au temps scolaire :

on évoque le temps *péri-scolaire* ou *extra-scolaire*, ce qui est une façon bien quotidienne de marquer que ce qui structure, ce qui fait pivot dans le temps de l'enfant et de l'adolescent, c'est l'école (Glasman, 2005 : 53).

On peut ainsi se demander comment l'enfant parvient à expérimenter son « métier d'enfant » (Chamboredon et Prévot, 1973) en dehors du cadre scolaire dans la mesure où, dès la prime enfance, son statut est institutionnalisé, associé à l'univers scolaire et ce avant même l'obligation de scolarité. Le concept de « métier d'enfant », synonyme de « négation complète des premières formes scolaires (inculcation et dressage) au profit d'une forme scolaire où la seule obligation qu'ait l'enfant est d'être soi » (*ibid.* : 322), est développé par Pauline Kergomard lorsqu'elle devient inspectrice des écoles

maternelles en 1879 à la demande de Jules Ferry (Terdjman, 1992). La pédagogue souhaite que l'école maternelle devienne un lieu d'éducation et non pas d'instruction (Kergomard, 1886). Selon Chamboredon et Prévot, cette nouvelle définition de l'enfance comme « objet pédagogique » (Chamboredon et Prévot, *op. cit.* : 312) ne doit pas masquer l'institutionnalisation dont elle fait l'objet.

Deux tendances en apparence opposées sont à l'œuvre ici : le mouvement de « libération » de l'enfant conduit à la découverte d'aspects ignorés ou réprimés, pour lesquels on revendique et on invente des terrains, des occasions d'expression et des instruments d'exercice. Mais ce mouvement de libération se change en son contraire avec l'aménagement systématique de ces terrains, de ces occasions et de ces instruments (*ibid.* : 322).

L'essor de la pré-scolarisation en maternelle allonge ainsi la durée de vie scolaire des enfants de plusieurs années, renforçant un peu plus le rôle de l'institution scolaire dans leur éducation. La seconde partie de l'article de Chamboredon et Prévot montre que les différentes classes sociales ne s'emparent pas de la même façon de l'école maternelle « moderne » dont la forme pédagogique pré-suppose que les enfants ont acquis certaines compétences (rapport au langage, à la lecture, à la culture) et partant, que les parents savent comment se saisir des apprentissages scolaires.

Les héritiers vont donc voir transformés en avantages scolaires les savoirs et savoir-être qu'ils tirent de leur milieu familial, alors que les élèves issus des milieux éloignés de l'institution scolaire ont tout à apprendre, et doivent réaliser, pour réussir, un véritable processus d'acculturation (Duru-Bellat et Van Zanten, [1992] 2006 : 203).

On retrouve ainsi un raisonnement en lien avec la construction et la transmission d'un habitus familial durant l'enfance et sa mise à l'épreuve lors de la rencontre avec le système scolaire.

Une enquête en milieu scolaire permet donc de questionner la prédominance du mode scolaire de socialisation en nous inscrivant dans une approche plus récente en sociologie de l'éducation où l'attention est directement portée sur l'élève et ses actions dans une perspective microsociologique. En nous intéressant aux espaces-temps alimentaires à l'école, la focale reste portée sur l'élève à la différence que nous l'observons lors des interstices scolaires. Que dire des pratiques du quotidien des élèves lorsqu'ils ne sont pas en classe ? À l'image des travaux de Régine Sirota sur les interactions pédagogiques

entre maîtres et élèves dans la salle de classe (Sirota, 1988), nous nous donnons pour objectif d'observer les élèves dans leur quotidien scolaire afin de comprendre :

comment s'entrechoquent dans l'institution scolaire des temps sociaux structurés différemment, et comment s'entredéterminent les comportements respectifs et réciproques des acteurs sociaux constituant l'institution scolaire au quotidien (*ibid.* : 10).

Si l'espace-temps scolaire étudié diffère – salle de classe versus cantine et goûter – il s'agit dans les deux cas de questionner la façon dont s'exprime le « métier d'élève ». Cette notion émerge à la fin du XX^e siècle en sociologie de l'éducation (Sirota, 1993 ; Perrenoud, 1994). Les sociologues entendent ouvrir la « boîte noire » de l'école en s'intéressant davantage aux pratiques des acteurs et à l'expérience scolaire des élèves : effets des politiques publiques, effet classe, effet établissement, effet des pratiques pédagogiques et effet enseignant sont au cœur des nouvelles problématiques de recherche (Dubet et Martuccelli, 1996 : 320-324). Sans se détourner totalement des théories de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), l'autonomie de l'acteur est questionnée (Sirota, 1993 : 88) : dans quelle mesure peut-elle conduire à confirmer, inverser ou infléchir les dispositions sociales et culturelles acquises au sein de la famille ? Ce retour à l'acteur s'accompagne d'un glissement, tant théorique qu'empirique, vers l'interactionnisme symbolique et les méthodes de recherche ethnographiques (*ibid.* : 91) directement inspirées de la tradition de Chicago des années 1960 (Le Breton, 2008 : 46).

3. La socialisation horizontale : de l'enfant acteur à l'entre-enfants

Cette place du sujet comme acteur dans les théories interactionnistes conduit à relativiser le poids du déterminisme social, très prégnant dans les théories fonctionnalistes et structuralistes de la reproduction. Une approche par l'acteur permet de nuancer l'impact de la socialisation familiale et par conséquent de classe en considérant que :

l'acteur n'est plus la marionnette d'un système social dont il ne possède nulle conscience. Doté d'une capacité réflexive, il est libre de ses décisions dans un contexte qui n'est pas sans l'influencer (*ibid.* : 46).

Concevoir l'enfant comme un individu doté d'une capacité réflexive constitue le principe fondateur des recherches sur la socialisation enfantine. Prendre en compte le point de vue des enfants, se placer à leur hauteur pour comprendre de quelle façon ils intègrent et interprètent le monde social implique de leur accorder une place centrale dans l'étude du processus de *leur* socialisation. Ce souci grandissant de prise en compte de l'enfance parcourt l'ensemble des disciplines des sciences sociales (Sirota, 2012), parmi lesquelles l'analyse fondatrice – bien qu'aujourd'hui controversée – de Philippe Ariès sur la place de l'enfant dans la famille au sein des sociétés traditionnelles et industrielles (Ariès, 1960). À peu près à la même époque apparaissent des travaux centrés sur les relations sociales enfantines, à l'image de la sociométrie de Jacob Lévy Moreno (1954) en psychologie sociale ou de l'essai de sociologie enfantine du pédagogue Roger Cousinet (1950). Plus récemment, l'histoire philosophique de l'enfance proposée par Alain Renaut dans *La libération des enfants* nous invite à interroger la place progressivement acquise par l'enfance dans les sociétés contemporaines, notamment en termes de droits et de liberté (Renaut, 2002). La prise en compte de l'enfance ou, plus encore de « modèles d'enfances » (Bonnet, de Suremain et Rollet, 2012), repose sur construction sociohistorique évolutive selon les lieux, les époques et les contextes.

L'enfant se doit d'être appréhendé en tant qu'« acteur social », créateur de pratiques quotidiennes entre pairs, exerçant une influence sur les autres acteurs sociaux par l'entremise de relations intergénérationnelles et institutionnelles qui varient selon les contextes sociaux, politiques et culturels. L'exploration de ces contextes fait valoir différents modèles d'enfances qui ne peuvent être envisagés, au niveau de l'analyse, sans profondeur historique (*ibid.* : 11).

Il faut ainsi attendre le début du XXI^e siècle pour voir émerger et se construire en France le champ de la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006), alors que les « childhood studies » se sont déjà bien développées dans la sociologie anglophone autour notamment des travaux de Allison James et Alan Prout (1990), William Corsaro (1997) et Peter et Patricia A. Adler (1998). Ce courant vise à mettre en lumière la place occupée par l'enfant dans la modernité. À l'image des travaux d'Annick Percheron sur la socialisation politique des enfants (Percheron, 1974, 1993), il s'agit de considérer l'idée selon laquelle l'enfant n'est pas qu'un être passif dans sa socialisation mais qu'il peut au contraire prendre part au processus. Se développe alors la théorie d'un enfant

acteur, « un « être au présent » dans un échange entre générations » (Sirota, 2005 : 36). L'enfant n'est plus considéré comme un être fragile et en devenir dépendant exclusivement de l'action éducative de sa famille et de l'école, il se voit doté d'une capacité d'action ou « *agency* » dans la littérature anglophone. Avec l'émergence de cette « norme d'individualisation de l'enfant » (Darmon, 2006 : 58), le jeune individu doit apprendre à être lui-même avant de devenir ce que ses parents et la société attendent de lui (de Singly, 2004).

Ce glissement du regard sur l'enfance s'accompagne de la prise en compte des acteurs qui entourent l'enfant, au-delà de sa famille et de ses enseignants. Les relations sociales qui se nouent durant cette période de la vie sont pensées en termes de transmission horizontale (de Suremain, 2010). L'enfant n'est plus uniquement considéré comme un élève ou « l'enfant de », il est un individu appartenant à un groupe social qui lui ressemble et auquel il doit s'intégrer : celui de ses pairs. William Corsaro définit la culture enfantine comme :

un ensemble d'activités et de routines, d'artefacts, de valeurs, et d'intérêts que les enfants produisent et partagent avec leurs pairs (Corsaro, 2010).

Au sein du groupe de pairs se construisent et se transmettent des normes, des valeurs et des codes propres à l'entre-enfants et dont les adultes sont pour partie tenus à l'écart. Ainsi les recherches qui se sont développées en France depuis une quinzaine d'années sur ces « sociétés et cultures enfantines » (Saadi-Mokrane, 2000) portent un regard nouveau sur l'enfance en s'intéressant aux pratiques enfantines du quotidien tout en leur reconnaissant une dimension socialisatrice. La salle de classe et plus globalement l'école ne sont plus les seuls lieux d'investigation de l'enfance. Les sociologues enquêtent auprès des enfants dans les cours de récréation (Delalande, 2001) ; ils questionnent leur rapport au jeu en termes d'apprentissage (Brougère, 2005) ainsi que leur rapport aux jouets pour ce qu'ils disent des usages socialement différenciés qu'en ont les familles (Vincent, 2001). Les pratiques culturelles et de loisirs des enfants sont également appréhendées (Octobre et Donnat, 2004 ; Octobre et Sirota, 2013), soulevant à cette occasion la question du rôle de l'enfant en tant que consommateur et cible privilégiée des médias et de la publicité (La Ville, 2005). Mais, si certaines pratiques laissent penser que l'univers enfantin fonctionne comme un microcosme, à l'image du jeu de billes pratiqué chaque année par les écoliers dans les cours de récréation

(Augustins, 2000), peut-on pour autant parler d'universalité des cultures enfantines (Delalande et Arleo, 2010) ? Comme le souligne Muriel Darmon, appréhender le processus de socialisation horizontale ne peut totalement être entendu comme une socialisation d'égal à égal (Darmon, 2006 : 60). Tous les enfants n'occupent pas la même place et ne bénéficient pas du même prestige au sein du groupe de pairs. De par leur origine sociale et culturelle, leurs conditions de vie, leur trajectoire familiale et scolaire, les enfants ne peuvent être considérés comme totalement égaux. Le poids des adultes socialisateurs ne peut être mis de côté lorsque l'on cherche à étudier les pratiques enfantines au prisme de leur appartenance sociale (Lareau, 2003). Si les enfants se socialisent entre pairs à l'abri du regard des adultes, ils n'en sont pas moins contraints par des règles et des normes édictées de l'intérieur au sein de leur groupe d'appartenance et de l'extérieur par les adultes qui participent à leur éducation. Se donner comme objectif d'étudier les sociétés enfantines ne doit pas masquer le fait qu'elles s'inscrivent avant tout au sein d'une société plus globale. Par conséquent, elles ne peuvent pas être pensées comme totalement autonomes et égalitaires. Comment ne pas tenir compte de la diversité des enfances et des effets de la différenciation sexuelle, sociale et culturelle sur les rapports entre pairs (Lignier, Lomba et Renahy, 2012) ? Si le concept de culture enfantine permet de prendre de la distance avec une approche par trop souvent « adultocentrique » des enfants (Delalande, 2007), adopter leur point de vue ne devrait pas gommer les effets des pratiques socialisatrices dont ils font l'objet (Lignier et Pagis, 2014).

En particulier, ne peut-on ajouter dans une définition d'une culture enfantine, un élément donnant à voir le lien de dépendance qui existe entre les enfants et les adultes ? En effet la culture enfantine a cela de spécifique qu'elle dépend plus qu'une autre de la société d'adultes dans laquelle elle prend place : les jouets donnés aux enfants, le temps libre qui leur est offert, les lieux qu'ils peuvent occuper participent à donner une forme particulière à leur culture (Danic, Delalande et Rayou, 2006 : 45).

4. La socialisation professionnelle des agents socialisateurs secondaires

Ce lien de dépendance entre les enfants et les adultes n'est pas propre aux relations familiales. Il s'exprime tout autant dans le cadre d'une enquête en milieu scolaire où les élèves sont dans un rapport de dépendance vis-à-vis de l'enseignant et des autres adultes

qui les encadrent. Les enfants se construisent par imitation, ils apprennent et reproduisent les rôles de ceux qui les entourent (Dubar, [1991] 2010 : 92). S'ils jouent au papa et à la maman, ils jouent également à la maîtresse. Selon George Herbert Mead ([1933] 1963), cette socialisation par l'imitation ne se fait pas de manière passive. L'individu est doté d'une conscience du *Soi* (self) lui permettant de reproduire les réactions de l'autre et d'anticiper ce que ses propres attitudes provoquent chez l'autre. Cette analyse par la situation communicationnelle éclaire le processus par lequel l'individu cherche à s'intégrer au sein d'une communauté. Mead différencie alors l'identification à des autrui significatifs pendant l'enfance, les proches de l'enfant (parents, frères et sœurs), et le passage à l'autrui généralisé où il s'identifie à une communauté, à un « groupe qui donne à l'individu l'*unité du Soi* » (Dubar, *op. cit.* : 92). Les autrui significatifs sont généralement associés à la socialisation primaire car les relations qui lient l'enfant à ces « autres qui comptent » sont marquées par la force et l'affectivité (Darmon, 2006 : 69).

En fait, il y a de bonnes raisons de croire que sans un tel attachement émotionnel aux autrui significatifs, le processus d'apprentissage serait difficile à accomplir sinon impossible. L'enfant s'identifie aux autrui significatifs de diverses façons émotionnelles. Quelles que soient ces dernières, l'intériorisation n'apparaît qu'avec l'identification (Berger et Luckmann, [1966] 2008 : 226-227).

Si les autrui significatifs auxquels l'enfant est émotionnellement attaché participent à la construction de son identité, il nous semble pertinent de questionner la place des adultes qui sont présents au quotidien auprès des élèves lors des repas à l'école et dont la légitimité à socialiser ne va pas de soi. D'après Berger et Luckmann, « la socialisation primaire se termine quand le concept de l'autre généralisé (et tout ce qu'il contient) a été établi dans la conscience de l'individu » (*ibid.* : 235). Si ce passage d'un « autre singulier » à qui l'enfant s'identifie à un « autre général » dont il doit respecter les règles se produit à partir de l'entrée à l'école (Dubar, *op. cit.* : 92), nous pouvons nous demander dans quelle mesure les adultes qui encadrent les enfants lors des prises alimentaires (animateurs, surveillants, agents de restaurant) constituent de potentielles sources d'identification pour les élèves. Si comme Berger et Luckmann l'affirment (en prenant l'exemple des enseignants), les individus que l'enfant rencontre dans un

contexte institutionnel spécifique « *ne doivent pas nécessairement*³ être des autrui significatifs » (Berger et Luckmann, *op. cit.* : 241), peuvent-ils le devenir ?

Ce rôle potentiel d'autrui significatifs prenant part à la socialisation des enfants est à interroger au regard de la socialisation secondaire de ces agents, bien souvent associée à la socialisation professionnelle et à la construction d'une identité par le travail (Dubar, [1991] 2010).

La socialisation secondaire est l'intériorisation de « sous-mondes » institutionnels ou basés sur des institutions. [...] Nous pouvons dire que la socialisation secondaire est l'acquisition de connaissances spécifiques de rôle, les rôles étant directement ou indirectement enracinés dans la division du travail (Berger et Luckmann, *op. cit.* : 236).

Les encadrants et les agents de restaurant ont pour mission d'accompagner les élèves lors de l'apprentissage des repas en collectivité. Il convient de questionner leur profil, leur trajectoire et leurs pratiques professionnelles ainsi que leur rapport aux élèves afin de saisir dans quelle mesure ils participent à la socialisation enfantine. Intervenant lors des repas, ces adultes sont également à même de transmettre aux élèves des valeurs et des normes en matière d'alimentation, intériorisées lors de leur propre socialisation primaire. Si ces adultes ont entamé leur socialisation secondaire, la socialisation primaire n'est jamais totalement complète ou achevée (Berger et Luckmann, *op.cit.*). La frontière entre les deux types de processus n'est ni franche ni étanche. La socialisation secondaire n'intervient jamais *ex nihilo* : elle repose toujours sur une socialisation primaire, « c'est-à-dire qu'elle doit traiter avec un soi déjà formé et avec un monde déjà intériorisé » (*ibid.* : 238). Ainsi la prise en compte de ces acteurs dans la pluralité des agents qui interfèrent potentiellement dans le processus de socialisation enfantine permet de questionner la rencontre et l'articulation entre les acquis de la socialisation primaire et les « sous-mondes » de la socialisation secondaire.

5. La sociologie de l'alimentation et l'enfance

« La sociologie de l'alimentation permet de lire l'espace social » : cette phrase introductive de l'ouvrage de synthèse de Faustine Régnier, Anne Lhuissier et Séverine Gojard (2006 : 4) exprime l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi

³ Nous soulignons.

d'enquêter sur les repas à l'école. À l'instar de l'enfance, l'alimentation est parfois considérée comme un « petit objet insolite » (Sirota, 2006a). « Manger » est considéré comme un acte ordinaire, relevant du quotidien et « allant de soi ». Pourtant, l'étude des pratiques alimentaires offre une contribution originale à la lecture et à la compréhension des rapports sociaux et culturels. On ne mange pas de la même façon d'une classe sociale à l'autre, d'un pays à l'autre, d'une génération à l'autre, etc. Ainsi l'alimentation constitue un objet de recherche transversal à de nombreux champs et disciplines des sciences sociales⁴. Les façons de « manger ensemble », de partager un repas, s'inscrivent dans un « processus historique de civilisation » au sens de Norbert Elias (1939) lors duquel les mœurs et les manières de table évoluent au fil des siècles (Marenco, 1992). L'existence de pratiques alimentaires distinctives, en termes de bienséance et de goûts, est soulignée par Elias dès 1969 dans *La civilisation des mœurs* puis par Bourdieu dans *La Distinction* (1979). L'alimentation agit comme un puissant révélateur des différences sociales (Caillavet *et al.*, 2006 ; Régnier et Masullo, 2009) et culturelles (Tichit, 2012). Elle véhicule également des normes, hygiéniques, nutritionnelles (Depecker, Lhuissier et Maurice, 2013), corporelles. Le rapport au corps et à la santé est aujourd'hui plus que jamais questionné, comme en attestent les travaux sur les troubles du comportement alimentaire (Darmon, 2003 ; Poulain, 2009 ; Régnier, 2010). Les alimentations contemporaines (Garabuau-Moussaoui *et al.*, 2002) sont marquées par la multiplication des injonctions au « bien manger » (campagnes nutritionnelles, valorisation de l'agriculture biologique, commerce équitable). Les individus sont encouragés à penser leur alimentation en termes de consommation éthique (Johnston *et al.*, 2011, 2012) et engagée (Dubuisson-Quellier, 2012). Les pratiques et les comportements alimentaires sont ainsi étudiés dans leur dimension

⁴ L'histoire puis l'anthropologie sont pionnières dans l'étude de l'acte alimentaire avec, entre autres, les travaux de Braudel (1961), Aron (1973), Aymard (1975, Aymard, Grignon et Sabban, 1993) du côté des historiens ; Mead et Guthe (1945), Douglas (1967), Goody (1984) et surtout Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, 1964, 1965, 1968) pour les anthropologues. Les travaux du psychologue Matty Chiva s'intéressent très tôt au goût enfantin et à l'importance du contexte dans lequel les repas sont consommés (Chiva, 1985). Après les travaux précurseurs de Maurice Halbwachs sur la consommation ouvrière (1912), il faut attendre les années 1980 pour que se développe réellement la sociologie de l'alimentation en France, autour des travaux de Claude et Christiane Grignon (1980) qui, avec leur approche en termes de classes sociales, s'inscrivent dans la continuité des travaux d'Halbwachs. Citons également le développement à cette période des travaux de Jean-Pierre Poulain (1985) et de Claude Fischler (1990). Pour une présentation plus complète des recherches en sciences sociales sur l'alimentation, voir notamment (Flandrin et Cobbi, 1999 ; Régnier, Lhuissier et Gojard, 2006 ; Poulain, 2002a).

biologique, sociale et culturelle mais aussi au travers des enjeux politiques, économiques et environnementaux qu'implique l'alimentation.

On constate toutefois que malgré un champ de recherche diversifié et foisonnant, les travaux sociologiques portent le plus souvent sur l'alimentation à l'âge adulte, ou bien aux âges extrêmes de la vie : dans la prime enfance (Gojard, 2000, 2012) et chez les personnes âgées (Cardon, 2010 ; Cardon et Gojard, 2009). Jusqu'à très récemment, la question de l'alimentation durant l'enfance et l'adolescence avait encore peu fait l'objet d'investigations. En effet depuis quelques années, des projets collectifs se développent sur les liens entre alimentation et enfance ou adolescence, à l'image de deux recherches collectives : « AlimAdos » (Diasio, Hubert et Pardo, 2009) et « Ludo-aliments » (Brougère et La Ville, 2011)⁵. La première enquête, menée entre 2006 et 2009 en Alsace et en Provence-Alpes Côte d'Azur, porte sur les comportements alimentaires d'adolescents âgés de 12 à 19 ans. La seconde recherche, conduite entre 2007 et 2010, s'intéresse à la consommation enfantine d'aliments ludiques. Ce récent intérêt pour l'alimentation enfantine et adolescente s'observe également dans les travaux de Louis Mathiot dont la thèse soutenue en 2012 porte sur les cultures enfantines et les rapports intergénérationnels au sein de la famille au regard des pratiques alimentaires d'enfants âgés de 4 à 12 ans. La thèse d'Anne Dupuy quant à elle porte sur la socialisation des enfants et des adolescents appréhendée sous l'angle de la notion de plaisir alimentaire (Dupuy, 2010). Toutefois, l'approche des cultures enfantines et adolescentes développée dans certaines de ces recherches sous l'angle privilégié du plaisir ou de la « fun food » (Diasio, 2010) occulte quelque peu la question de la différenciation sociale des enfants et des adolescents. À cet égard, les travaux de Christine Tichit renouvellent doublement la littérature sociologique sur le sujet : d'une part en enquêtant auprès de populations enfantines socialement et culturellement différenciées, et notamment auprès d'enfants de migrants (Tichit, 2012) ; d'autre part en proposant une analyse du processus de socialisation alimentaire familiale en partant du point de vue des enfants (Tichit, 2013). Les recherches menées par Aurélie Maurice posent également la question du poids des

⁵ Les deux recherches ont été co-financées par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) après avoir répondu à un appel d'offres du PNRA (Programme National de Recherche en Alimentation et nutrition humaine) et par le Centre National Interprofessionnel de l'Economie Laitière (CNIEL). Toutes deux ont donné lieu à l'organisation d'un colloque international et à la publication d'un numéro des *Cahiers de l'OCHA* (Observatoire Cniel des Habitudes Alimentaires).

déterminants sociaux au travers de l'analyse de la mise en place et de la réception par les préadolescents et leur famille d'un projet d'éducation alimentaire auprès d'élèves de 5^{ème} de deux collèges différents d'un point de vue socioéconomique (Maurice, 2013, 2014). Mais, bien que s'inscrivant dans le champ de la sociologie de l'enfance, une partie importante des travaux produits ces dernières années porte sur l'adolescence ou sur la préadolescence : une période transitoire lors de laquelle « ils [les jeunes] ne se définissent plus enfants, pas encore adolescents mais comme des « préados » » (Mathiot, 2012b) ou des « adonassants » pour reprendre l'expression de François de Singly (2006). L'alimentation *enfantine* telle que nous la définissons dans cette thèse a finalement peu fait l'objet de recherches en sociologie.

Plus encore, hormis les travaux précités (Mathiot, 2012a ; Dupuy, 2013), les recherches sur l'alimentation *enfantine à l'école* sont peu développées en France. Concernant la restauration scolaire, Marcel Chachignon propose dans son ouvrage *Bon appétit les enfants ! une histoire de la restauration scolaire des origines à nos jours* (1993). L'auteur retrace l'évolution des repas à l'école, de la soupe et des repas chauds introduits dans les salles d'asile dès 1869 puis dans les cantines parisiennes en 1886 sur fond de charité et de solidarité, jusqu'aux restaurants d'enfants créés dans les années 1950 par Raymond Paumier et sur la base desquels les cantines scolaires que l'on connaît aujourd'hui se sont développées (*ibid.* : 11). Dans un article intitulé « Eating at school in France » (2003), Isabelle Téchoueyres vient compléter dix ans plus tard cet état des lieux en proposant une analyse des politiques publiques françaises ayant trait à l'alimentation à l'école sur la période 1970-2001. Elle montre que malgré les progrès réalisés dans les cantines sur les plans technique et nutritionnel et en matière d'éducation au goût, l'alimentation scolaire souffre d'un problème de reconnaissance dans la mesure où la communauté éducative (entre autres les enseignants) considère que cette tâche ne relève pas de sa responsabilité mais que, par ailleurs, le personnel impliqué dans la préparation et le service ne participe aucunement à la réflexion et la prise de décision concernant les repas (*ibid.* : 386). Le long processus de reconnaissance de « l'aspect éducatif du repas » (Ministère de l'Éducation Nationale, 1971) à l'école a historiquement conduit à invisibiliser ce temps alimentaire. L'étude la plus complète réalisée à ce jour sur la restauration scolaire, à l'initiative de l'Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments (AFSSA, aujourd'hui devenue ANSES), date de 1999 (Czernichow et Martin,

1999). Ce rapport propose un panorama de l'offre alimentaire et de l'état nutritionnel de la restauration scolaire en France de la maternelle au lycée à la fin du siècle dernier. Cette période coïncide avec l'apparition d'un phénomène de désaffection des cantines à partir de la fin des années 1980 et la mise en lumière des problèmes de surpoids et d'obésité chez les enfants et les adolescents. De nombreux rapports sont alors produits afin d'évaluer la qualité nutritionnelle des repas servis dans les établissements scolaires français⁶. En parallèle, des recherches voient le jour pour appréhender la question de la fréquentation ou plus exactement comprendre les raisons de la non-fréquentation des cantines, notamment par les élèves de milieux défavorisés et scolarisés en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) (Hermet, 2001 ; César, Larguèze et Gaubert, 1999 ; César, 2006). Des études statistiques sont également produites au niveau local dans certains départements (Michaud *et al.*, 2000 ; Labrador, 2012) mais la France ne dispose pas, à ce jour, de données statistiques exhaustives sur la fréquentation et le fonctionnement des cantines. De plus, ces études portent une fois encore sur une population collégienne. Les autres prises alimentaires qui se déroulent dans le cadre scolaire, à l'image de la collation de dix heures dans les écoles maternelles (Bocquet *et al.*, 2003), sont moins souvent encore choisies comme objet de recherche. Quelques travaux sociologiques traitent des goûters, encas ou collations enfantines à l'image des enquêtes de Régine Sirota sur les goûters d'anniversaire (Sirota, 1998, 2006) ou de la recherche de Nicoletta Diasio sur les grignotages enfantins à Paris et à Rome (Diasio, 2002, 2008) mais toutes deux renvoient à des pratiques alimentaires enfantines qui se déroulent en dehors de l'école. Les études existantes sur les goûters consommés à l'école s'inscrivent quant à elles dans une approche sociologique de la consommation enfantine (Delalande, 2004) ou relèvent d'une autre discipline comme les sciences du management (Damay *et al.* 2010, 2011).

Du côté de la recherche anglophone, les travaux sur les repas à l'école portent aussi de manière centrale sur les problématiques de santé et de nutrition des alimentations contemporaines. On trouve ainsi des enquêtes analysant l'efficacité des diverses politiques publiques mises en place selon les territoires et visant à favoriser le développement dans les restaurants scolaires d'une alimentation biologique, locale et

⁶ Nous renvoyons à la bibliographie du rapport AFSSA de Sébastien Czernichow et Ambroise Martin (pp. 31-33) qui recense un nombre conséquent d'études conduites localement sur la restauration scolaire.

durable (Morgan et Sonnino, 2008). Les publications sont nombreuses dans le champ de l'éducation à la santé : l'enjeu est d'étudier le rôle de l'alimentation à l'école dans la réduction ou la reproduction des inégalités de santé (Pilcher, 2007 ; Pike et Colquhoun, 2009). Certaines recherches axent néanmoins leur propos sur la façon dont l'alimentation à l'école véhicule l'identité des enfants et des adolescents. Si la variable « classe sociale » est questionnée (Coveney, 2005), l'appartenance ethnique l'est tout autant voire davantage lorsqu'il est question d'étudier l'influence de l'origine socioculturelle (Nukaga, 2008 ; Bugge, 2010).

Dans la littérature anglophone comme francophone, les pratiques alimentaires des jeunes sont souvent perçues comme déviantes et anormales, « associées à la « malbouffe », la « junk-food » et la déstructuration des repas » (Mathiot, 2012b : 1). Cette stigmatisation des comportements alimentaires (surtout chez les adolescents) s'accompagne en France de la circulation d'une image négative de l'alimentation à l'école et plus spécifiquement de la restauration scolaire. Dans leur article au titre explicite « Les cantines, comment s'en débarrasser ? » paru en 1989, Jacques Maho et Pascale Pynson montraient déjà combien la cantine a tendance à servir en France de « bouc-émissaire » et qu'elle « cristallise les mécontentements » (Maho et Pynson, 1989). Ainsi la cantine, et plus largement l'alimentation à l'école, ont pendant longtemps été pensées en termes de carences, de rejet et d'équilibre du contenu des assiettes. À l'inverse, tout ce qui se passe *autour* de l'assiette ne suscite l'intérêt des chercheurs que de manière récente.

6. Problématique

En choisissant les repas à l'école élémentaire comme objet d'étude, nous souhaitons porter un regard singulier et novateur sur la socialisation enfantine en focalisant notre attention sur les aspects sociaux de l'alimentation en cadre scolaire. Si l'observation du contenu des assiettes à la cantine et de la composition des goûters à l'étude fait partie intégrante de notre dispositif d'enquête, nous souhaitons avant tout rendre compte des relations qui se tissent au quotidien autour de l'acte alimentaire. Par relations nous entendons l'ensemble des rencontres, interactions, échanges, discussions, communications, verbales ou non, qui s'opèrent entre socialisés et socialisateurs.

Le premier type de relations qui nous intéresse est celui que tissent en amont les parents et les enfants (et dans une moindre mesure les enfants au sein de la fratrie) lors des repas familiaux à la maison et autour de la question de l'alimentation à l'école. Dans quelle mesure les parents transmettent-ils un modèle alimentaire familial aux enfants ? Que révèlent leurs choix en matière d'alimentation et d'organisation des repas sur la place accordée à l'enfant au sein de la famille ? Quel rapport les familles entretiennent-elles à l'alimentation à l'école ? Comment construisent-elles leurs attentes et leurs préoccupations à cet égard et notamment en fonction de ce qu'en disent les enfants ? Existe-il un lien entre le rapport que les familles entretiennent avec l'institution scolaire et leur rapport à l'alimentation scolaire ? Finalement, dans quelle mesure les dispositions familiales, socialement et culturellement situées, interfèrent-elles dans la construction du rapport enfantin à l'alimentation ? Nous faisons l'hypothèse que le rapport à l'alimentation scolaire des parents diffère selon leur appartenance socioculturelle et que, par mimétisme et intériorisation du modèle éducatif familial, le rapport à l'alimentation des enfants est lui aussi socialement diversifié. Se retrouvant plus ou moins en situation de choix autonome face à leur alimentation, les enfants doivent apprendre à l'école à résoudre d'éventuelles contradictions entre les messages véhiculés à la fois par leur famille, par l'institution et par les autres élèves.

Nous souhaitons ainsi mettre l'accent sur le fait que la différence entre socialisés et socialisateurs n'est pas nécessairement liée à l'âge ou au statut de l'enfant par rapport à l'adulte. Une approche par la socialisation horizontale permet d'observer un second type de relations renvoyant aux liens que les enfants construisent et développent entre eux lors des repas à l'école, en prenant soin de dissocier les échelles d'analyse : les relations nouées entre les élèves d'un même établissement scolaire ne sont pas les mêmes que celles qui unissent les élèves d'un groupe-classe et diffèrent également de celles internes à un groupe restreint de pairs. Au même titre que compte le statut de l'élève – membre d'une école, d'une classe, d'un groupe de pairs – la composition sexuée des groupes doit être prise en compte dans l'analyse des relations enfantines. Partant de cette distinction de statut, d'âge et de sexe, comment s'exprime l'entre-enfants lors des repas à l'école ? Quel rôle jouent les pairs dans la transmission de nouvelles règles, normes et valeurs en matière d'alimentation ? Jusqu'à quel point peut-on parler d'autonomie des cultures enfantines alors que les élèves restent sous le joug des contraintes

institutionnelles dictées par les adultes ? Nous supposons qu'à ces âges de l'école élémentaire où les enfants apprennent beaucoup de leurs pairs par mimétisme et conformisme, l'influence du groupe de pairs occupe une place prépondérante dans le processus de socialisation primaire. Nous faisons l'hypothèse que la singularité des pratiques enfantines à la cantine et au goûter cristallise et renforce les relations horizontales en permettant aux élèves d'expérimenter entre pairs et de mettre à l'épreuve leur appartenance à un groupe social doté de ses propres codes et règles de conduite.

Enfin, si l'un des enjeux des théories de la socialisation est de parvenir à articuler de manière pertinente les modes de socialisation primaire entre eux mais aussi les appareils de socialisation primaire et secondaire, le troisième type de relations étudié dans cette thèse concerne les liens que développent les élèves avec les adultes qui les servent et les encadrent lors des repas à l'école. En effet, bien que notre projet de recherche ait initialement porté sur l'enfance et les instances primaires de socialisation (famille, école et groupe de pairs), la réalité du terrain nous a poussée à envisager la socialisation secondaire des professionnels encadrant les enfants comme constitutive du processus de socialisation enfantine. Qui sont ces adultes qui travaillent au quotidien au contact des enfants lors des repas ? Quels sont leur rôle et leurs missions ? Quelles relations entretiennent-ils avec les élèves ? Dans quelle mesure peuvent-ils être considérés comme des agents participant à la socialisation des enfants ? En quoi leur rapport aux élèves est-il révélateur de leur rapport à leur profession ? Nous formulons l'hypothèse que les encadrants des prises alimentaires et les agents de restaurant constituent des agents socialisateurs méconnus auxquels les élèves peuvent potentiellement s'identifier. Nous supposons également que l'analyse des relations verticales entre ces adultes et les enfants met au jour les rapports intra- et interprofessionnels qu'entretiennent les deux corps professionnels, nous renseignant de manière originale sur le processus de socialisation secondaire et professionnelle.

L'argumentaire théorique précédemment développé nous permet ainsi d'abonder dans le sens d'un processus de socialisation continu (Darmon, 2006), multidirectionnel (Percheron, 1974) et pluriel (Lahire, 1998). L'entrée par l'alimentation nous permet d'observer, de questionner et de confronter les divers modes de socialisation : familial, institutionnel, horizontal et professionnel. Comment s'articulent les diverses instances

de socialisation qui interviennent dans la construction du rapport à l'alimentation des enfants ? Disposent-elles de la même légitimité à socialiser ? Dans quelle mesure la rencontre de ces influences participe-t-elle à la construction sociale de l'individu durant l'enfance ? Comment l'enfant interagit-il avec ces instances et participe-t-il au processus de sa socialisation ? L'enjeu tant théorique qu'empirique de cette thèse est d'appréhender la façon dont les multiples instances de socialisation construisent et façonnent conjointement l'enfant au prisme des repas à l'école. Au-delà des clivages théoriques, l'objectif est aussi d'allier une vision déterministe du processus de socialisation qui accorde une place prépondérante à la socialisation familiale et scolaire à une perspective propre à la sociologie de l'enfance dans laquelle le poids des pairs et de la culture enfantine est perçu comme déterminant. Nous nous donnons ainsi pour objectif de répondre dans cette thèse à la question suivante : dans quelle mesure peut-on parler de synchronisation et de complémentarité des processus de socialisation de l'enfant au regard du caractère hybride et singulier des repas à l'école ?

III. Enquêter sur l'alimentation enfantine à l'école : considérations méthodologiques

Comme nous venons de le présenter, l'inscription théorique de cette thèse la situe au croisement de plusieurs champs de la sociologie : l'enfance, l'alimentation, la famille, l'école. Il nous a fallu mettre en place un dispositif méthodologique nous permettant d'étudier le processus de socialisation des enfants aussi bien dans le cadre familial qu'au contact de leurs pairs et ce, lors de prises alimentaires. Au-delà de son caractère novateur, l'idée d'une enquête sur les aspects sociaux des repas à l'école rendait possible la rencontre entre les diverses instances de socialisation que nous souhaitons étudier. Mais enquêter sur l'alimentation des enfants à l'école implique pour le chercheur de devoir contourner plusieurs obstacles et d'opérer des choix d'ordre méthodologique cohérents et réflexifs que nous développerons en quatre temps. Tout d'abord, travailler sur les repas consommés dans le cadre de l'école signifie négocier l'accès au terrain ; or, obtenir les autorisations institutionnelles nécessaires pour venir observer quotidiennement des enfants dans une école n'est pas toujours chose aisée.

Une fois la barrière institutionnelle levée, enquêter auprès d'enfants signifie dépasser la différence de statut qui préexiste entre l'adulte, figure d'autorité, transmettant à l'enfant, apprenant, et qui introduit de fait un rapport de domination. Ensuite, s'intéresser plus particulièrement aux repas qui se déroulent dans le cadre scolaire nécessite de définir comment observer, retranscrire, compter et analyser les comportements enfantins autour de l'acte alimentaire. Travailler sur l'alimentation à l'école demande l'instauration de méthodes d'enquête qui lui sont propres. Enfin, dans le cadre d'une recherche interrogeant le poids de l'origine sociale dans la construction sociale des enfants, il s'agit de gérer la distance sociale qui parfois sépare le chercheur et les enquêtés. La proximité ou la distance sociale (selon les cas) ressentie par le chercheur sur son terrain, avec les enfants mais aussi avec leurs parents et les adultes qui encadrent les prises alimentaires, le pousse à opérer un travail de distanciation. En effet, le choix d'une analyse comparative entre divers milieux sociaux impose d'adopter une posture réflexive sur les surprises, les déconvenues et les difficultés que l'enquêteur est amené à rencontrer. Finalement, ces considérations méthodologiques permettent d'interroger la place du chercheur sur son terrain, les façons dont il est perçu par les enquêtés et les effets que des relations d'enquête différenciées peuvent avoir sur le recueil des matériaux et l'analyse qui en découle.

1. Enquêter auprès des enfants

L'inscription de cette recherche en sociologie de l'enfance soulève des interrogations quant aux méthodes employées pour enquêter auprès de jeunes individus. La question de la valeur des discours recueillis auprès des enfants et de leur capacité à constituer des informateurs fiables et légitimes s'est posée comme un obstacle à franchir dès la naissance de ce champ de recherche, dans la sociologie française (Sirota, 2006) comme dans les « childhood studies » anglo-saxonnes (James et Prout, 1990 ; Qvortrup, Corsaro et Honig, 2009). Peut-on faire confiance aux enfants ? Comment recueillir les discours de ces « êtres en développement, d'une maturité moins grande que les adultes ? » (Danic, Delalande et Rayou, 2006 : 95). À l'inverse, comment gagner la confiance des enfants pour qu'ils acceptent le chercheur venu observer leurs façons d'être, de dire et de faire entre pairs ? Parallèlement, comment appréhender ces

pratiques et ces discours enfantins sans systématiquement les inscrire dans un schéma analytique pensé par et pour des adultes ? Si le chercheur doit tenir compte de la portée adultocentrée de ses interprétations (Goode, 1986), doit-on nécessairement considérer comme un biais le fait d'être un adulte qui enquête sur des enfants ? La présence de l'enquêteur agit sur les interactions sociales qu'il observe et, en ce sens, modifie la réalité sociale qu'il souhaite appréhender, mais cette affirmation est valable pour toutes les recherches en sciences sociales. Partant de ce constat, quels dispositifs méthodologiques mettre en place afin d'observer les pratiques enfantines sans trop les modifier ?

1.1 L'accès aux terrains

Le choix d'une méthode d'enquête va de pair avec celui du terrain. Le dispositif méthodologique doit être adapté aux contraintes (géographiques, temporelles, institutionnelles, économiques, humaines) du terrain de recherche. À l'inverse, celui-ci doit être choisi de façon à pouvoir accueillir les modes d'investigation pensés par le chercheur. Dans le cadre de cette thèse, nous souhaitons observer la façon dont les enfants se socialisent entre pairs autour du partage d'un repas. Notre choix s'est plus précisément porté sur l'observation des repas à l'école : le déjeuner à la cantine et le goûter à l'étude surveillée. Il nous semblait judicieux d'étudier l'influence de l'institution scolaire dans le rapport à l'alimentation des élèves. Nous avons donc choisi d'enquêter dans trois écoles élémentaires de la région parisienne au recrutement socioculturel diversifié. Nous expliquerons plus loin dans cette introduction les raisons qui ont guidé le choix des trois communes. Pour le moment, nous préciserons simplement comment nous avons négocié l'accès aux trois écoles.

Il semble tout d'abord primordial de préciser que nous avons eu la chance de réaliser l'intégralité de cette recherche de manière indépendante et autonome⁷, ce qui n'est pas toujours le cas dans le cadre d'enquêtes réalisées dans un cadre institutionnel,

⁷ Cette recherche a été financée pendant trois ans par une allocation fléchée du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2009-2012) et par l'obtention d'un prix de Recherche de la Fondation Louis Bonduelle en 2009, qui a conféré à notre travail une reconnaissance et une visibilité à l'extérieur de la sphère académique sans pour autant interférer de quelque manière que ce soit dans notre démarche scientifique. Nous remercions la Fondation Louis Bonduelle pour ce soutien et plus particulièrement Laurence Depezay.

notamment à l'école. En effet, contrairement aux recherches répondant à une demande d'un commanditaire, nous avons bénéficié d'une grande liberté dans la conduite de cette enquête : du choix du sujet à l'élaboration du dispositif méthodologique jusqu'à la réalisation du terrain et son analyse. Comme le montre Christine César dans ses travaux sur la restauration scolaire dans les collèges de Seine-Saint-Denis (César, 2002), la relation contractuelle entre le chercheur et un commanditaire peut susciter l'inconfort et soulève d'importants enjeux de méthode. Pour notre part, s'il nous a fallu obtenir les autorisations officielles des trois communes pour pénétrer au sein de l'institution scolaire, nous n'avons à aucun moment eu à négocier notre rapport à l'objet. L'absence de contrôle – d'intérêt ? – institutionnel vis-à-vis de notre enquête s'explique par le sujet même de notre recherche :

un sociologue, qui se rend dans un établissement scolaire sans prétendre rencontrer des enseignants, construit *a priori* un objet d'étude marginal par rapport aux préoccupations centrales de l'institution scolaire centrées sur l'enseignement ; ainsi entrer dans un établissement scolaire en s'installant dans la cuisine, le réfectoire et la cour n'apparaît pas comme une source de révélations potentiellement « dérangeantes » pour l'institution (*ibid.* : 74).

Le terrain ethnographique s'est déroulé durant deux années scolaires, de la prise de contact avec les municipalités et les établissements en septembre 2009 jusqu'en juillet 2011, date des dernières observations (voir les calendriers de terrain, annexe 1). Pour les trois communes, il nous a d'abord fallu obtenir les autorisations officielles, notamment en ce qui concerne la restauration scolaire puisque ce service est un temps périscolaire dont les municipalités ont la charge (pour un exemple de la lettre adressée aux maires, voir annexe 2). Une convention d'accueil a été élaborée, explicitant les raisons de notre venue dans l'école et couvrant les trois parties engagées (le doctorant, l'université et l'organisme d'accueil) en cas d'incident. Le projet de recherche justifiant notre présence était ainsi formulé dans la convention d'accueil : « Observations et entretiens auprès des élèves et du personnel de l'école élémentaire X lors du temps du midi (11h30-13-30) et du goûter à l'étude surveillée (16h30-17h) afin d'étudier la socialisation alimentaire enfantine ». Le temps de réaliser ces démarches et que les conventions soient signées par les trois parties, nous n'avons pu officiellement commencer notre terrain qu'au cours de l'année scolaire 2010-2011 : entre septembre et décembre 2010 à l'école Les Coryphées (milieu supérieur), de janvier à avril 2011 à l'école Les Opalines (milieu

populaire) et seulement de mai à juin 2011 pour la dernière école, Les Primevères (milieu social intermédiaire). Pour autant, nous nous sommes tout de même rendue dans les établissements scolaires lors de la première année d'enquête, d'abord en novembre 2009 (aux Opalines) puis entre mars et mai 2010 (aux Opalines et aux Coryphées)⁸. En un sens, cette première année a fait office d'enquête exploratoire officielle lors de laquelle nous avons pris contact avec les élèves et avec le personnel d'encadrement.

Paradoxalement, c'est l'accès à l'école des Primevères qui posa le plus de difficultés alors qu'il s'agit de la commune dans laquelle nous avons assuré la surveillance de la cantine et de l'étude pendant cinq ans puis réalisé notre stage de Master 2 Professionnel. Après une première demande d'accueil refusée par la municipalité en 2010, il nous a fallu réitérer notre requête directement auprès de notre ancien employeur à la mairie (responsable du Service Jeunesse) pour finalement obtenir l'autorisation d'enquêter dans une des écoles de la ville. Ainsi l'accès aux terrains les plus familiers n'est pas toujours garanti. Nous avons finalement réalisé sur le temps du midi : 44 séances d'observations dans l'école de milieu supérieur (Les Coryphées), 31 dans l'école de milieu populaire (Les Opalines) et 16 dans l'école intermédiaire (Les Primevères) soit près de deux cents heures d'observations à la cantine auprès des enfants. Les deux premiers établissements fonctionnant sur le principe d'un service à table (voir chapitre préliminaire), nous avons fait la demande de pouvoir déjeuner avec les élèves. Si cette requête a été tout de suite acceptée voire anticipée par l'élue locale chargée de la restauration scolaire de la municipalité de l'école Les Coryphées, il a été plus difficile de négocier cet avantage en nature – nous faire offrir le repas à la cantine – dans la commune des Opalines⁹. C'est finalement grâce à l'intervention de la responsable d'office de la cantine des Opalines que les repas nous ont été offerts.

Concernant le goûter à l'étude surveillée, malgré l'accord obtenu auprès des maires, il nous a fallu demander l'autorisation des directeurs et directrices d'école dans la mesure où, contrairement à la restauration scolaire, l'étude est un temps géré par les responsables d'établissements. Comme nous le verrons ultérieurement, nous n'avons que très peu enquêté sur les goûters des élèves aux Primevères (milieu intermédiaire).

⁸ Nous n'avions pas encore, à l'époque, arrêté le choix de la troisième école.

⁹ Le service en charge de la restauration scolaire voulait au départ nous facturer ces repas au tarif applicable aux personnes extérieures (ne résidant pas sur la commune) soit 6,95€.

Dans les deux autres écoles, après leur avoir présenté notre projet, Mr R. (directeur de l'école Les Opalines) et Mme C. (directrice de l'école Les Coryphées) ont tout de suite accepté notre présence dans la cour de récréation à l'heure du goûter. L'un et l'autre nous ont ensuite apporté leur aide pour prendre contact avec les familles.

1.2 Observer l'enfance, participer aussi

Pour observer l'enfance, le choix de réaliser une enquête qualitative, résolument inscrite dans une démarche ethnographique, nous a semblé le plus pertinent. Notre volonté de comprendre les multiples mécanismes à l'œuvre dans le processus de socialisation primaire des enfants lors des repas à l'école nécessitait une présence longue sur le terrain,

l'observation rigoureuse, par imprégnation lente et continue, de groupes humains minuscules avec lesquels nous entretenons un rapport personnel (Laplantine, 2005 :13).

Car comment envisager autrement que par la présence récurrente du chercheur sur le terrain l'observation des pratiques alimentaires des élèves, répartis par tables dans la cantine ou par petits groupes dans la cour de récréation lors du goûter ? Selon William Corsaro, seule une présence prolongée sur le terrain auprès des enfants permet à l'ethnologue de découvrir à quoi ressemble leur quotidien (Corsaro, 1997). Nous nous sommes donc immergée dans ce quotidien enfantin en nous efforçant de nous rendre le plus souvent et le plus régulièrement possible dans les écoles lors des repas à la cantine et à l'étude. Les entretiens semi-directifs réalisés avec les encadrants du temps du midi et dans les familles sont venus enrichir et compléter ces observations. Pour autant, nous avons pendant un temps songé aux méthodes quantitatives pour enquêter auprès des familles comme nous l'avions fait par le passé au moyen d'un questionnaire distribué aux élèves par l'intermédiaire des enseignants¹⁰. Sans renoncer totalement à l'idée d'apporter une dimension quantitative à cette thèse (voir plus loin sur la question des goûters notamment), nous avons finalement opté pour la conduite d'un nombre restreint

¹⁰ Nous avons effectivement mené une enquête par questionnaire dans le cadre de notre mémoire de Master 2 portant sur « La socialisation alimentaire infantile, entre souci diététique et dimension hédonique de l'échange ». L'échantillon obtenu (111 questionnaires) nous avait permis de dégager de grandes tendances sur les pratiques familiales mais n'apportait pas la finesse d'informations de l'enquête par entretiens.

d'entretiens dans les familles, ciblés sur des thématiques précises concernant les repas à la maison et le rapport qu'entretiennent les parents à l'alimentation scolaire. Ce choix de l'ethnographie pour enquêter auprès des enfants, et plus largement des méthodes qualitatives pour l'ensemble de notre dispositif d'enquête, convenait particulièrement au parti pris qui fut le nôtre de nous inscrire dans une démarche inductive :

une posture de recherche réussissant l'alchimie de la théorie émergeant rigoureusement du terrain (Glaser et Strauss, [1967] 2012 : 68).

L'approche ethnographique, qui ne peut se faire que dans la durée, réclame de la part du chercheur et des enquêtés du temps et de la patience. Elle suppose de se départir de ses préjugés, de se laisser surprendre par le terrain, de le laisser s'exprimer et, plus particulièrement peut-être dans le cas d'une enquête auprès des enfants, de prendre le temps d'instaurer un climat de confiance.

S'agissant des enfants, un obstacle de taille, au sens propre comme au figuré, vient s'ajouter pour le chercheur souhaitant s'approcher au plus près de leurs interactions : la barrière de l'âge (Lignier, 2009). Aux yeux des enfants, l'enquêteur est avant tout un adulte, à même de surveiller leurs actions, de contrôler leurs comportements et de les rappeler à l'ordre. Il fait figure d'autorité. En raison de son âge, de son développement cognitif plus avancé et de sa maturité physique, un adulte ne peut totalement s'intégrer au groupe enfantin (Fine et Sandstrom, 1988). Cet écart de taille, tant par la stature que par le statut d'adulte du chercheur, peut être réduit de notre point de vue par la méthode ethnographique. C'est en passant du temps auprès des enfants, en partageant leurs activités régulièrement et en leur accordant de l'intérêt que les diverses barrières qui séparent les enfants et l'adulte pourront s'abaisser. C'est ce que Nancy Mandell souligne dans ses travaux sur les garderies auprès d'enfants âgés de deux à quatre ans en développant la notion de « least-adult » (Mandell, 1988). La sociologue américaine défend l'idée selon laquelle le chercheur, en se montrant le « moins adulte possible », en adoptant les pratiques des enfants sans essayer ni de les diriger, ni de les contrôler, parvient à pénétrer pleinement l'univers enfantin. Toutefois, être le moins possible un adulte aux yeux des enfants signifie également pour l'auteure d'adopter une démarche participative très active, en adoptant les mêmes comportements que les enquêtés, jusqu'à transgresser les règles (*ibid.* : 438).

Pour notre part, nous avons fait tantôt fait le choix de l'observation à distance, tantôt celui de l'observation participante, sans jamais aller toutefois jusqu'au franchissement des limites imposées par les adultes à qui revient la gestion des prises alimentaires. Notre approche de l'univers enfantin s'est faite en deux temps, à la cantine comme à l'étude. Dans un premier temps, nous sommes restée à bonne distance des enfants. Lors de notre premier jour d'observation à la cantine, après avoir informé les encadrants du temps du midi et le personnel de cuisine de notre présence, nous nous sommes placée, munie de notre journal de terrain, à un endroit visible mais quelque peu en retrait de la cantine, pour attendre l'arrivée des élèves. Puis, au cours de cette première séance et des suivantes, nous nous sommes déplacée dans la cantine afin de varier les postes d'observation, tout en prenant des notes dans notre journal. À l'étude, nous avons adopté la même posture en commençant par nous promener dans la cour de récréation (où les enfants prennent le plus souvent leur goûter) ou en nous asseyant sur un banc ou un muret pour observer de loin la prise alimentaire. Ce choix du maintien à distance de l'enquêtrice lors des premiers jours d'observation visait à offrir la possibilité aux enfants d'être seuls décideurs du moment auquel ils allaient (ou non) entrer en contact avec nous. À l'image des enquêtes ethnographiques menées par William Corsaro dans des écoles élémentaires italiennes et américaines (Corsaro, [1997] 2005), cette posture permet à l'enquêteur de faire réagir les enfants à sa présence sans provoquer directement l'interaction.

Après un certain temps, les enfants ont commencé à me poser des questions, à m'impliquer dans leurs activités, et peu à peu à me définir comme un adulte atypique¹¹ (*ibid.* : 52).

Ce que le sociologue nomme « reactive method » participe selon nous à l'établissement d'une relation d'enquête à laquelle les enfants ont choisi de prendre part. Ainsi certains élèves ne sont jamais entrés en contact avec nous malgré notre présence de plusieurs mois dans chaque école. Mais nous ne cherchions pas à enquêter de manière exhaustive auprès de tous les enfants, nous souhaitions avant tout créer une relation de confiance avec ceux qui acceptaient notre présence au quotidien. Par cette attitude, nous poussions

¹¹ Notre traduction.

finalement les élèves à être en demande dans la relation d'enquête, en prenant le risque – plutôt modéré – qu'aucun ne veuille entrer en contact avec nous.

Dans un second temps, nous avons adopté deux démarches d'enquête quelque peu différentes à la cantine et à l'étude. Nous développerons un peu plus loin notre méthode de collecte des données sur les goûters. À la cantine, à partir du moment où les élèves en ont fait la demande, soit assez rapidement, nous avons pris place à table pour partager leur repas dans deux des trois écoles ; dans la troisième fonctionnant en self-service nous n'avons pas déjeuné avec les élèves mais nous nous sommes régulièrement assise à table avec eux. À l'école Les Coryphées (milieu supérieur), dès la sixième séance d'observation nous déjeunions à table avec les enfants ; dès la septième aux Opalines (milieu populaire). Au total, soixante-et-un repas ont été partagés avec les élèves. Nous avons adopté durant cette seconde phase une posture d'observatrice participante. Nous partageons le repas des enfants dans toutes ses dimensions : d'abord nutritive en mangeant la même nourriture qu'eux mais aussi sociale en participant à leurs discussions et leurs jeux, en assistant à leurs conflits sans toutefois intervenir, en nous soumettant aux mêmes règles qu'eux, celles de la cantine (bien que rien ne nous y ait obligé) mais aussi leurs propres règles, celles du groupe de pairs, en étant par exemple soumise à des choix électifs lors de notre placement à table. Nous reviendrons plus précisément à la fin de cette introduction sur cette question du rapport aux enquêtés et des différents rôles (Fine et Sandstrom, 1988) que l'enquêteur peut être amené à endosser en faisant le choix de l'observation participante avec les enfants.

2. Ethnographier les pratiques alimentaires à l'école

La particularité de notre recherche tient au fait que nous souhaitons étudier les pratiques alimentaires des enfants à l'école sans pour autant nous intéresser directement à ce qu'ils mangent. Le contenu de leur assiette à la cantine et la composition de leur goûter à l'étude surveillée ne nous intéressent que dans la mesure où ils nous permettent de compléter nos analyses sur le poids de la socialisation familiale dans la transmission de dispositions sociales ou sur le rôle des pairs dans la construction sociale de l'enfant. Le point de départ de nos observations à la cantine et lors du goûter repose bien sur le caractère social des prises alimentaires : nous nous concentrons davantage sur les « à-

côté » que sur le contenu même des assiettes ou du goûter. Pour autant, il s'agit bien pour le chercheur d'ethnographier les comportements enfantins qu'il observe autour de l'acte alimentaire et d'adapter son mode d'investigation en conséquence.

2.1 L'observation à la cantine

Que l'on observe à distance ou que l'on opte pour une participation observante, la cantine scolaire constitue un terrain de recherche difficile à appréhender tant il est dense en termes d'interactions. Les trois restaurants scolaires étudiés accueillent chacun entre 160 et 200 élèves chaque midi, répartis selon les écoles par tables de quatre à seize places. Il est par conséquent impossible d'observer de manière minutieuse tout ce qui se passe en deux heures au sein de ces spacieuses salles de cantine (pour la description des restaurants scolaires et de leur fonctionnement, voir le chapitre préliminaire). De plus, nous souhaitons questionner dans cette thèse la diversité des modes de socialisation aux différents âges de l'enfance : un élève entrant en CP n'aborde probablement pas de la même façon le temps de la restauration scolaire qu'un élève de CM2 qui fréquente la cantine depuis des années. De même que les rapports de sexe ne sont certainement pas les mêmes à six, huit ou dix ans. De fait, nous n'avons pas réduit la tranche d'âge observée en nous restreignant par exemple à l'étude d'un seul niveau de classe¹². Dans les trois écoles, notre population d'enquête regroupe l'ensemble des élèves demi-pensionnaires inscrits à la cantine, du CP au CM2, qu'ils soient présents une ou quatre fois par semaine. Ce choix de méthode implique que pour la plupart des analyses proposées dans cette thèse, l'unité à laquelle nous nous référons est plus souvent celle du groupe de pairs ou du groupe-classe plutôt que celle des expériences individuelles de socialisation. Pour autant, nous constaterons par la suite que cela n'empêche aucunement que certains élèves deviennent des « informateurs privilégiés » (Danic, Delalande et Rayou, 2006 : 109) pour l'enquêteur.

Afin d'observer un tel flux d'élèves dans le laps de temps qui nous était imparti, nous avons varié les modes et les postes d'observation. Dans les deux écoles proposant un service à table (Les Coryphées et Les Opalines), nous avons combiné l'observation à

¹² Par niveaux de classe nous entendons la classe scolaire à laquelle les élèves appartiennent, soit du CP au CM2.

distance à l'observation participante (pour la reproduction d'une séance d'observation consignée dans le journal de terrain, voir annexe 3). Pendant une partie du service, nous restions mobile dans le restaurant scolaire afin de varier les postes d'observation : d'une salle à l'autre, d'une table à l'autre, d'une interaction à l'autre. Pendant cette heure d'observation nous prenions des notes sur notre journal de terrain tout en maintenant nos échanges avec les enfants et le personnel de la restauration scolaire. Il nous semble difficile et, plus encore peu pertinent au regard de la démarche inductive adoptée, d'appliquer une grille d'observation stricte au sein d'une cantine scolaire. Tout d'abord car il n'est pas un jour où il se passe la même chose que la veille ou le lendemain ; ensuite car cela impliquerait de restreindre la focale sur un groupe d'acteurs ou un type de pratiques tant il y a à observer. Malgré tout, nous nous sommes attachée à dégager des constantes dans notre prise de notes dès les premiers jours d'observation. Certaines sont finalement peu mobilisées dans cette thèse, à l'image du menu noté chaque jour. D'autres au contraire font l'objet d'un traitement particulier à l'instar du placement à table. En notant chaque jour la répartition par sexe et par table des élèves dans le restaurant scolaire, nous suivions une intuition de recherche qui fait finalement l'objet d'un chapitre à part entière (voir chapitre 5). Le temps du midi ne correspondant pas uniquement au temps passé à table dans la cantine, nous nous rendions aussi dans la cour de récréation pour y observer les groupes d'enfants se former avant d'entrer dans la cantine ainsi que les jeux et activités qui les occupent lorsqu'ils ne déjeunent pas.

Enquêter lors du temps du midi à l'école soulève la question du moment et du lieu « où donc mange le chercheur en son terrain ? » (Hatzfeld, 2002 : 33). Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons pu déjeuner avec les enfants dans les deux cantines fonctionnant en service à table. Ainsi pendant la seconde moitié du service, nous mangions selon les jours au premier ou au second service, soit avec les élèves des petites classes, soit avec les enfants plus âgés : nous passions donc quarante-cinq minutes à table avec un groupe restreint d'élèves. Ce rôle plus participatif implique un travail de mémorisation puis de retranscription des observations puisqu'il contraint le chercheur à délaissé, le temps du repas, son journal de terrain afin de prendre pleinement part aux interactions de table avec les enfants. Une fois le service fini, nous prenions soin de retranscrire au plus vite les informations recueillies : parfois dans notre voiture ; souvent dans la cantine une fois les enfants partis, nous permettant à cette

occasion d'échanger de manière informelle avec les agents de restaurant (notamment aux Coryphées) ; ou encore dans l'enceinte de l'école, notamment aux Opalines où nous restions dans la cuisine réservée aux enseignants et située juste à côté du bureau du directeur en attendant l'heure du goûter.

Au self des Primevères, il est tout autant – si ce n'est plus – difficile d'observer, de comparer et de prendre en notes les comportements enfantins. En effet, dans les deux autres écoles, une fois installés à table, les élèves ne se déplacent pratiquement plus (sauf pour aller chercher de l'eau, du pain ou participer au service et au débarrassage). À l'inverse, le flux est incessant au self-service : des vagues d'enfants vont et viennent sans interruption pendant une heure trente. De fait, les observations menées dans cette cantine sont nécessairement différentes. Elles sont à la fois moins précises et moins étayées dans la mesure où les enfants ne restent qu'une vingtaine de minutes dans le restaurant scolaire avant de ressortir jouer dans la cour. Si les choix de placement à table dont nous prenions l'exemple précédemment ont également été analysés aux Primevères, il nous était impossible de réaliser un relevé systématique de la répartition par sexe et par âge des enfants. Les tablées se composant et se décomposant si rapidement, il nous aurait fallu ne faire que cela pendant toute la durée du service et, qui plus est, être plusieurs enquêteurs pour couvrir les deux salles de la cantine. Finalement, nous avons été plus mobile aux Primevères pendant toute la durée du service afin d'occuper un maximum de postes d'observation : au niveau de l'entrée dans la cantine, à proximité de la ligne de self, entre les tables, dans une salle puis l'autre, à table avec les élèves sans déjeuner avec eux.

2.2 Qualifier et quantifier le goûter

Le goûter dont nous traitons dans cette thèse concerne les élèves inscrits à l'étude du soir. Selon les communes, ce service périscolaire peut être nommé « études surveillées » (Les Coryphées et Les Primevères) ou « études dirigées » (Les Opalines). Il s'agit pour les enfants de rester à l'école jusqu'à 18h pour y faire leurs devoirs pour le lendemain, encadrés par des enseignants ou des surveillants. Entre 16h30 et 17h, les élèves prennent leur goûter, le plus souvent dans la cour de récréation. Aux Coryphées et aux Opalines, le goûter est à la charge des familles. Les élèves doivent apporter chaque jour

leur propre goûter préparé la veille à la maison. Aux Primevères à l'inverse il est fourni par la municipalité, il est le même pour tous les enfants. Notre intérêt pour cette prise alimentaire réside dans les interactions entre enfants qu'elle génère et, plus particulièrement, les échanges de goûter (voir chapitre 7). Or, en nous rendant par deux fois aux Primevères lors de l'étude du soir, nous avons constaté que les transactions de goûter étaient inexistantes dans cette école puisque les élèves consommaient exactement la même chose. Ainsi nous nous sommes concentrée pour cette partie de la recherche sur le goûter consommé à l'étude aux Coryphées et aux Opalines.

L'observation d'une prise alimentaire comme le goûter à l'étude constitue un défi ethnographique pour le chercheur. Bien que les élèves soient plus nombreux à la cantine, ils sont pour ainsi dire immobiles comparativement à l'étude surveillée où les écoliers n'ont de contraintes physiques que celles qu'ils s'imposent. En effet, la prise alimentaire se déroulant le plus souvent dans la cour de récréation, les élèves peuvent décider de prendre leur goûter où ils le souhaitent et comme ils le souhaitent : assis, en marchant, en courant, en jouant, etc. Ainsi suivre entre cinquante et cent enfants en une demi-heure dans le vaste espace d'une cour de récréation nécessite une certaine rigueur méthodologique. Si lors des premières séances nous nous sommes contentée d'observer la façon dont se déroulait la prise alimentaire en nous déplaçant au hasard dans la cour de récréation, il nous a rapidement fallu définir plus précisément ce sur quoi nous souhaitions enquêter – les transactions de goûter – et mettre en place une minutieuse méthode de collecte des données : les recensions.

Les recensions de goûter ont consisté à repérer dans les deux écoles les élèves présents le plus régulièrement à l'étude, soit trois ou quatre fois par semaine, afin de noter lors de chaque séance d'observation la composition exacte de leur goûter *après échanges* (voir annexe 4). Comme nous le verrons dans le chapitre 7 consacré à ces transactions non marchandes entre élèves, il est nécessaire de pointer la différence entre ce que les enfants *apportent* à l'école pour le goûter et ce qu'ils *consomment* réellement : l'écart entre les deux correspond aux échanges ou aux dons alimentaires opérés entre pairs. Ne disposant que de trente minutes pour prendre en notes un maximum de goûters, constituer un échantillon d'élèves présents de façon régulière apparaissait comme le meilleur moyen de stabiliser notre matériau. Nous avons cherché à suivre en priorité une trentaine d'élèves dans chaque école. En plus de leur présence récurrente à l'étude, nous

les avons sélectionnés en fonction de l'intérêt et de la réceptivité dont ils témoignaient à l'égard de notre recherche. En effet, si certains enfants ont parfois refusé de nous dire ce qu'ils avaient mangé, d'autres au contraire demandaient spontanément à faire partie de l'échantillon d'élèves suivis. L'implication de certains dans notre démarche nous a notamment permis de gagner du temps et la confiance des autres élèves.

Quand s'instaure un contact privilégié, l'enfant devient alors une richesse à double titre : on passe du temps avec lui pour mieux comprendre ce qui motive son attitude, on le questionne sur ses valeurs en fonction de l'objet de la recherche ; on le sollicite comme intermédiaire pour se rapprocher d'autres enfants et créer de nouveaux contacts et on peut également lui demander son aide pour comprendre les scènes dont on est témoin (Danic, Delalande et Rayou, 2006 : 110).

Dans le cadre d'une prise alimentaire à la temporalité très courte, la complicité d'un élève peut être un atout pour l'enquêteur. À l'école Les Opalines, où le contact s'est établi plus difficilement avec les élèves en raison de la distance sociale qui nous séparait des enfants, la relation privilégiée que nous avons tissée avec Naïs a facilité notre travail de recension. L'élève de CE2, devenue notre « assistante de recherche » (Corsaro, 1997 : 55), parcourait la cour de récréation avec nous, nous aidant à intégrer certains groupes d'enfants et à recenser plus rapidement les goûters des élèves de notre échantillon.

Afin de pouvoir comparer les pratiques des familles et des enfants au sein de chaque école et entre les deux écoles, nous avons fait le choix de traiter la masse de matériau qualitatif recueillie en données quantitatives objectivables. La répétition du travail de recension des goûters nous permet de cumuler nos observations, de dénombrer les interactions et de compter les occurrences des phénomènes sociaux étudiés (Peneff, 1995). Si ces « quasi statistiques » au sens de Becker dans *Le travail sociologique* (2006)¹³ ne nous permettent pas d'aboutir à un test statistique classique en raison notamment de l'instabilité de nos bases de données (voir ci-après), le comptage précis et rigoureux des observations nous permet d'objectiver par les statistiques une intuition de recherche émanant du terrain. La sténographie des pratiques du quotidien (Lemel, 1984) nécessite la multiplication des occurrences afin d'en dégager les régularités statistiques.

¹³ Traduction française de son ouvrage de 1977, *Sociological Work. Method and Substance*. New Brunswick : Transaction Books.

Mais « armer l'ethnographie par les statistiques » pour reprendre l'expression de Florence Weber nécessite toutefois de dépasser le débat qui, dans l'histoire des sciences sociales, oppose les deux méthodes d'enquête et, plus globalement, les approches quantitative et qualitative, le « macro » et le « micro » (Weber, 1995).

Ce choix des quasi statistiques relève pour notre part d'une volonté d'intégrer une dimension quantitative dans cette thèse. Les analyses statistiques réalisées sont de deux ordres : un premier traitement consiste à étudier la composition des goûters des élèves des Coryphées et des Opalines. L'objectif est de porter un regard sur ce que les enfants ingèrent lors de la prise alimentaire, selon quelle fréquence et avec quelle régularité. Ces questionnements permettent d'appréhender les goûts des enfants mais aussi les choix alimentaires opérés par les parents. Ces résultats sont présentés dans le chapitre 3. Un second traitement consiste à analyser les transactions de goûters entre élèves. L'enjeu n'est plus d'observer les comportements alimentaires des enfants du point de vue d'individus marqués par leur socialisation familiale mais de cerner les enjeux du goûter dans sa dimension collective au regard des interactions qu'il provoque entre pairs. Cette question de la circulation de la nourriture dans l'espace social enfantin de la cour sera traitée dans le chapitre 7.

Ce passage d'un matériau qualitatif recueilli par observation à un usage quantitatif a suscité quelques obstacles lors du traitement et de l'analyse des données. La principale difficulté réside dans l'instabilité de nos deux bases de données. Partant d'une volonté de laisser s'exprimer le terrain, nous n'avons pas précisément défini les questions de recherche auxquelles nous souhaitions répondre en enquêtant lors du goûter. Bien que nous ayons pris le soin de sélectionner un échantillon d'élèves à suivre prioritairement, tous n'étaient pas systématiquement présents : nous obtenons donc des taux de présence lors des recensions très variables d'un élève à l'autre. Il nous a surtout fallu tenir compte de ce biais dans l'analyse des transactions de goûters : dans quelle mesure le fait d'être plus souvent présent à l'étude place-t-il les élèves plus ou moins au cœur des réseaux interactionnels ? De plus, s'agissant d'un recueil de données déclaratives, certains enfants ont pu nous oublier de nous signaler certaines de leurs transactions, d'autres encore en ont volontairement dissimulées. Nous avons également rencontré des situations où les élèves omettaient de nous parler d'une transaction car le produit alimentaire échangé avait déjà été mangé. Enfin, les élèves ont été interrogés en tant que

receveurs : nous savons qui leur a donné quoi et en quelle quantité. À l'inverse, les informations dont nous disposons quant à leur propension à être eux-mêmes donneurs ne nous parviennent que dans la mesure où leurs donataires nous ont à leur tour dicté la composition de leur goûter après échanges. Quantifier puis traiter statistiquement des observations issues du terrain impose de conjuguer avec « la nature, les contraintes et l'organisation du travail » de l'enquête ethnographique (Weber, *op. cit.*: 153). Les matrices de goûters constituées aux Coryphées et aux Opalines sont donc nécessairement incomplètes en raison du mode de collecte d'une part et de la nature même du matériau d'autre part : un bien comestible circulant très rapidement de main en main au sein des réseaux enfantins¹⁴.

Finalement, l'analyse consacrée à la question du goûter à l'étude et plus particulièrement celle des transactions qui s'y déroulent aurait pu faire l'objet de bien plus d'un chapitre tant elle est riche de sens pour la compréhension des rapports sociaux enfantins mais il aurait alors fallu consacrer bien plus de temps à l'étude de cette seule prise alimentaire et délaissier l'observatoire sociologique que constitue la cantine.

2.3 Ne pas tenir compte de ceux qui ne mangent pas à l'école ?

La décision d'enquêter dans trois écoles élémentaires, tant à l'heure du déjeuner qu'au goûter, en mêlant diverses approches (ethnographie, entretiens, « quasi statistiques », théorie des graphes) implique de mettre davantage l'accent sur certains aspects de la recherche et d'opérer des choix méthodologiques. Ainsi, tout comme notre analyse du temps de cantine réduit la focale sur les élèves inscrits à ce service, celle sur les goûters porte exclusivement sur les enfants inscrits à l'étude. Nous laissons donc de côté dans cette recherche les élèves ne fréquentant aucun service périscolaire. De même, notre volonté de travailler sur l'alimentation enfantine nous a poussée à enquêter directement auprès des élèves lors des repas à l'école mais aussi auprès des adultes qui sont amenés à partager ces prises alimentaires ou à intervenir sur la façon dont elles se déroulent.

¹⁴ L'emploi du terme « réseaux » renvoie au traitement opéré une fois les matrices de goûters constituées, à savoir une analyse en termes de réseaux sociaux inspirée plus particulièrement de la théorie des graphes, notamment développée en France par Alain Degenne et Michel Forsé (1994). Nous expliciterons plus en détails dans le chapitre 7 la méthodologie employée. Nous tenons à remercier vivement Raphaël Dhuot pour ses conseils dans la construction des matrices de goûters et pour son aide dans le traitement et l'interprétation des données. Nous n'aurions pas pu réaliser ce travail sans sa précieuse collaboration.

Une partie de cette thèse s'intéresse donc aux repas partagés en famille et une autre aux adultes qui s'investissent dans la préparation, le service et l'encadrement lors de ces repas. Finalement, le terrain nous pousse à ne pas tenir compte des acteurs qui ne participent aucunement aux prises alimentaires étudiées : les enseignants d'une part, les surveillants d'étude d'autre part.

À la lecture de cette thèse, les enseignants peuvent apparaître comme les grands absents de cette recherche, un paradoxe dans le cadre d'une enquête à l'école. Ce constat ne résulte pas d'un choix méthodologique de notre part mais bien d'une certaine absence des enseignants lors des temps périscolaires alimentaires. Si dans certaines écoles les enseignants déjeunent à la cantine, sur nos trois terrains nous n'en avons presque jamais rencontrés. Il est arrivé une ou deux fois qu'un enseignant vienne chercher son déjeuner à la cantine des Primevères mais il est aussitôt reparti avec son plateau déjeuner ailleurs. Dans les deux autres écoles, les enseignants sont totalement absents lors du temps du midi. Ils réapparaissent généralement à 13h20 pour faire la jonction avec les animateurs. Concernant l'étude, il est plus fréquent de croiser des enseignants dans la cour de récréation lors du goûter puisqu'ils sont nombreux à assurer ce service aux Coryphées et aux Opalines. Pour autant, ils n'interviennent que rarement dans la prise alimentaire. La demi-heure consacrée au goûter et au jeu dans la cour constitue un moment de pause pour eux aussi avant de retourner en classe encadrer les enfants lors des devoirs. Aux Coryphées, les adultes qui assurent l'étude passent en règle générale la demi-heure à discuter entre eux dans la cour, sans trop réguler ce qui se passe autour. Ils interviennent seulement lorsque les élèves viennent les solliciter. Aux Opalines, les surveillants d'étude (qu'ils soient ou non enseignants dans l'école) accordent un peu plus d'attention au déroulement de la prise alimentaire, notamment car par le passé des conflits et des vols autour du goûter étaient fréquents (voir chapitre 7).

3. Comparer des milieux sociaux

L'un des moments clés dans l'élaboration de notre dispositif méthodologique fut celui du choix des établissements scolaires et de fait, des communes dans lesquelles nous allions enquêter. Notre approche par les classes sociales nécessitait de choisir des communes au recrutement social et culturel varié. Nous avons choisi de réaliser nos

observations dans trois communes de la région parisienne. Ces communes ont donc été choisies de manière à obtenir des milieux sociaux hétérogènes. Un important critère de sélection fut également le positionnement des communes concernant le type de restauration pratiqué le midi et le mode d'organisation du goûter (voir chapitre préliminaire).

Afin de conserver l'anonymat des enquêtés, les prénoms des enfants, des encadrants et des dames de cantine, les noms des parents et des établissements scolaires ont été changés. Dans la mesure du possible, les prénoms ont été anonymisés de façon à tenir compte de l'origine sociale et culturelle des enquêtés. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée pour les prénoms récents sur les travaux de Baptiste Coulmont (2011) qui propose une lecture de la position sociale des individus à partir des résultats nominatifs au baccalauréat¹⁵. Pour les prénoms plus anciens, nous nous sommes référée à l'ouvrage *Un prénom pour toujours* de Philippe Besnard et Guy Desplanques (1986). Enfin les prénoms d'origine étrangère et/ou facilement identifiables ont été remplacés par d'autres prénoms, plus neutres, étymologiquement proches. Pour plus de clarté (car dans la suite de la thèse nous parlerons davantage des écoles que des villes), nous nommerons les trois communes de la même façon que les écoles.

3.1 Choix et présentation des communes

Dans la première commune se trouve l'école Les Opalines, le terrain accueillant des familles issues des classes moyennes et populaires. L'histoire de la ville¹⁶ montre que sa création et son développement sont relativement récents puisque la construction de la commune comment à la fin des années 1970. Plus de 10 000 logements sont prévus, les architectes en charge du projet souhaitent créer une ville nouvelle et la créer vite. Les

¹⁵ L'outil « Projet mentions » mis en ligne par Baptiste Coulmont permet à partir de la saisie d'un prénom d'obtenir une liste de prénoms dont le profil est similaire au regard des résultats obtenus au baccalauréat entre 2012 et 2014. Si l'outil ne se suffit pas à lui-même pour définir la position sociale des individus, il nous a permis de proposer une anonymisation plus juste des enquêtés. Voir <http://coulmont.com/bac/>

¹⁶ L'ensemble des données présentées sur l'histoire de la commune sont tirées d'un ouvrage portant exclusivement sur la ville paru en 1993 et dont le service urbanisme de la commune a bien voulu nous prêter un exemplaire original.

années 60 constituent la période d'apogée des grands ensembles. La banlieue parisienne voit affluer de nombreux candidats au logement. Les tours et les barres sortent rapidement de terre. Les logements sont occupés au fur et à mesure de leur achèvement par des familles dites de la classe moyenne et notamment par des familles avec de jeunes enfants. La commune compte aujourd'hui près de 25 000 habitants. La commune de l'école des Opalines est donc une ville jeune, de par son histoire et sa population. En 2011, 45 % des habitants avaient moins de 30 ans et 14 % plus de 60 ans¹⁷. 52 % des logements de la commune ont été construits entre 1949 et 1974 et 43 % entre 1975 et 1989. Près de 93 % des logements de la commune sont des appartements ; 64 % des ménages sont locataires de leur résidence principale dont 50 % d'un logement HLM (Habitation à Loyer Modéré) (INSEE, RP 2011). La commune se situe historiquement à gauche sur l'échiquier politique. La moitié ouest de la ville est classée Zone Urbaine Sensible (ZUS) par décret ministériel depuis le milieu des années 1990. En 2009, 80 % des ménages de la ZUS étaient locataires de logements sociaux¹⁸. La commune accueille de nombreuses familles d'origine étrangère, notamment africaine. Elle huit écoles élémentaires dont trois situées dans la ZUS.

Parmi ces établissements, l'école Les Opalines se situe au cœur de la ZUS. Il s'agit d'une grande structure qui rassemble deux anciens groupes scolaires (Opalines A et Opalines B). Elle comptabilise six bâtiments aux formes originales : cercles, arcs de cercles ou hexagones. Vue du ciel, l'école forme une sorte de grand cercle, quasiment fermé sur lui-même et coupé de l'extérieur. Au sud de l'école se dessinent un parc et des espaces verts ; au nord se trouvent plusieurs tours, caractéristiques de l'habitat collectif prégnant dans le quartier. L'école accueillait 330 élèves durant l'année scolaire 2009-2010, 225 en 2010-2011. Elle dispose d'un dispositif de CLIS, une Classe d'Intégration Scolaire pour les élèves en difficultés et/ou en situation de handicap qui accueille 12 élèves maximum.

Aux antipodes de cette commune au recrutement social plutôt populaire se trouve notre terrain accueillant des familles des classes moyennes et supérieures : une commune d'environ 8 000 habitants située au cœur d'un parc naturel régional. Contrairement à la

¹⁷ Source : INSEE, Exploitations principales du Recensement de la Population de 2011.

¹⁸ Source : Syndicat d'information géographique (SIG) du Secrétariat général du Comité Interministériel des Villes (CIV), Atlas des Zones Urbaines Sensibles (ZUS), <http://sig.ville.gouv.fr/Atlas/ZUS/>

commune de l'école Les Opalines – une ville jeune peuplée d'une population jeune, la création de la ville où se situe l'école Les Coryphées est beaucoup plus ancienne. L'histoire de ses premiers habitants semble remonter au XI^{ème} siècle¹⁹. L'école Les Coryphées, notre second terrain de recherche, fut construite en 1855 au cœur du centre ville. Le XIX^{ème} siècle sera l'ère de l'urbanisation de la commune avec l'apparition du chemin de fer et des résidences secondaires ; la ville perd alors une partie de son caractère rural. À compter des années 1930, la ville devient attractive et touristique. Des activités de loisirs, d'hôtellerie et de restauration se développent afin d'accueillir les Parisiens venus passer une journée à la campagne. L'urbanisation s'organise et s'étend au-delà du centre ville. Les premiers lotissements construits remontent à la fin du XIX^{ème} siècle. En 2011, 81 % des logements étaient des maisons et seulement 19 % des appartements (INSEE, RP 2011) ; 78 % des résidents étaient propriétaires de leur logement. La grande majorité des habitations datent de la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Néanmoins, 17 % des logements ont été construits avant 1949 (moins de 1 % des logements dans la commune des Opalines). Avec 18 % de logements sociaux au 1^{er} janvier 2013, la commune – située à droite politiquement – peinait à atteindre les 20 % exigés par la loi SRU (Solidarité et Renouvellement Urbain) du 13 décembre 2000. Plus encore, depuis le 18 janvier 2013, elle fait partie des communes soumises à rattrapage devant atteindre un taux de logements locatifs sociaux de 25 %²⁰. D'un point de vue démographique, 33 % des habitants avaient moins de 30 ans en 2011 mais 28 % avaient 60 ans ou plus. Ainsi, sur de nombreux aspects les deux communes s'opposent : alors que la commune de milieu populaire commence tout juste à construire son histoire, celle de milieu aisé revendique un riche passé ; la première accueille une population très jeune, aux origines sociales et culturelles contrastées alors que la seconde héberge une population plus âgée et plutôt favorisée. Enfin, la commune des Coryphées s'apparente à une petite commune de campagne alors que celle des Opalines s'est très vite modernisée.

¹⁹ L'ensemble des données présentées sur l'histoire de la commune sont tirées du site internet de la commune ainsi que d'un ouvrage consacré à la ville réalisé par l'Office de Tourisme.

²⁰ Direction Régionale et Interdépartementale de l'Hébergement et du Logement (DRIHL), mise en œuvre de l'article 55 de la loi SRU en Ile-de-France, inventaire au 1^{er} janvier 2013, http://www.drihl.ile-de-france.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Tableau_SRU_2013-01-01_cle7187bd.pdf, consulté le 6 novembre 2014.

La commune de milieu supérieur compte trois écoles élémentaires. L'école Les Coryphées est située en plein centre-ville mais au cœur de la vallée. Le paysage alentour est verdoyant et vallonné, une rivière s'écoule le long de la cour de récréation. Une partie des salles de classe est hébergée dans les anciens bâtiments en meulière datant de 1855. L'établissement accueillait 230 élèves en 2009-2010, 204 en 2010-2011.

La troisième commune compte environ 9 000 habitants. Elle est, des trois communes, la plus étendue : répartie sur huit hameaux, quatre quartiers et quatre parcs d'activités. Elle compte six écoles élémentaires. À l'instar de la commune de milieu populaire, elle peut être considérée comme une ville jeune : 41 % des habitants avaient moins de 30 ans en 2011 et 15 % avaient plus de 65 ans (INSEE, RP 2011). Les constructions sont assez récentes puisque 50 % des résidences principales ont vu le jour entre 1975 et 1989. La répartition selon le type de logement est un peu moins franche que dans les deux autres communes : 70 % des habitations sont des maisons en 2011.

L'école Les Primevères est située à l'est de la ville, entre un quartier résidentiel plutôt occupé par les classes moyennes et le quartier populaire de la ville, classé en ZUS depuis 1996 et qui souffre depuis toujours d'un isolement géographique. Au sein de la ZUS, 90 % des habitations sont des logements sociaux, ce qui représente 80 % de l'ensemble des HLM de la commune²¹. Au 1^{er} janvier 2013, la commune comptait près de 35 % de logements sociaux (DRIHL, SRU, 2013). L'habitat collectif est composé de petits immeubles de quelques étages séparés par des espaces publics et encadrés de petites maisons individuelles avec jardins. La municipalité (PS) a depuis quinze ans tenté de mettre en place de nombreuses actions pour rompre l'isolement du quartier et améliorer la vie quotidienne des habitants. Ainsi, au centre du quartier, une place a été réhabilitée en 2001, de façon à créer une nouvelle polarité par la présence du centre social, de la crèche familiale et de divers commerces. Également, le projet de Réussite Éducative de la commune constituait l'un des volets prioritaires du CUCS 2007-2009 pour ce quartier « en veille préventive ». L'établissement accueillait en 2010-2011 282 élèves. L'école Les Primevères accueille donc à la fois des enfants issus des classes moyennes et des classes populaires, faisant de cette école notre terrain de recherche intermédiaire.

²¹ Contrat Urbain de Cohésion Sociale 2007-2009, *Ville de X*.

Au regard des statistiques fournies par l'INSEE et de notre connaissance des terrains, le quartier des Primevères semble offrir à ses habitants un niveau et une qualité de vie supérieurs à ceux des habitants des Opalines mais nettement inférieurs à ceux de Coryphées. La comparaison des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) des trois communes confirme par ailleurs cette hiérarchie entre les trois milieux.

PCS Commune de l'école	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités	Autres sans activité prof.	Total
Effectifs									
Les Opalines	1	277	1878	3272	4480	2363	3066	3371	18708
Les Primevères	4	148	1284	1432	1284	620	1228	960	6960
Les Coryphées	8	146	1719	915	588	221	2010	924	6531
Pourcentages									
Les Opalines	0,0 %	1,5 %	10,0 %	17,5 %	23,9 %	12,6 %	16,4 %	18,0 %	100,0 %
Les Primevères	0,1 %	2,1 %	18,4 %	20,6 %	18,4 %	8,9 %	17,6 %	13,8 %	100,0 %
Les Coryphées	0,1 %	2,2 %	26,3 %	14,0 %	9,0 %	3,4 %	30,8 %	14,1 %	100,0 %

Source : INSEE, Recensement de la Population 2011

Lecture : En 2011, 23,9 % de la population de 15 ou plus de la commune de l'école Les Opalines étaient employés.

D'après le tableau ci-dessus, la proportion de « cadres et professions intellectuelles supérieures » augmente significativement d'une commune à l'autre : de 10 % dans la commune de l'école Les Opalines, on passe à 18,4 % pour le milieu intermédiaire des Primevères pour finir à plus de 26 % dans la commune la plus socialement favorisée. À l'inverse, les proportions des catégories « employés » et « ouvriers » connaissent l'effet contraire puisque les taux diminuent à mesure que l'on monte sur l'échelle sociale. Enfin, les professions intermédiaires confirment l'hypothèse selon laquelle la commune des Primevères constitue un niveau intermédiaire entre les trois terrains puisqu'elle compte la plus grande proportion de la catégorie avec 20,6 %. Ce tableau comparatif confirme également que la commune des Coryphées accueille une population plus vieillissante avec plus de 30 % de retraités alors que dans la commune des Opalines, la

part des personnes sans activité professionnelle – catégorie qui inclut les étudiants – atteint 18 %.

La comparaison des résultats des recensements de l'INSEE sur un peu plus d'une décennie montre qu'entre le moment où nous avons fait le choix de ces trois écoles en 2009 et le recensement de 2011 (moment où nous étions sur le terrain), les écarts se sont creusés entre les trois écoles en termes d'appartenance sociale (voir le tableau comparatif pour 1999, 2006 et 2011, annexe 5). En effet, la proportion de cadres et professions intellectuelles supérieures n'a cessé de croître aux Coryphées et aux Primevères (respectivement +6,2 et +3,5 points en 12 ans) alors qu'elle s'est maintenue autour de 10 % aux Opalines. La proportion de professions intermédiaires a légèrement augmenté dans les trois communes, surtout à l'avantage de la commune de milieu intermédiaire (+0,6 point aux Opalines, +1,8 aux Primevères, +0,2 aux Coryphées). La part des employés est quant à elle restée relativement stable alors que celle des ouvriers a diminué de un à trois points de pourcentage selon les communes sur la période 1999-2011.

Si ces données confirment notre idée première sur la répartition des différents milieux sociaux dans les trois communes, nous n'oublions pas que ces statistiques concernent l'ensemble des territoires communaux et qu'à l'inverse notre enquête porte sur trois écoles en particulier, faisant l'objet d'une politique de sectorisation. Pour autant, nous avançons l'idée selon laquelle les données propres à chacun des quartiers étudiés seraient d'autant plus caractéristiques d'un milieu social ou d'un autre dans la mesure où nous avons sélectionné les écoles en fonction du quartier dans lequel elles se situent : en plein centre-ville et à deux pas d'une gare aux Coryphées où les prix de l'immobilier sont les plus élevés, au cœur de la ZUS aux Opalines, dans une zone intermédiaire entre un quartier résidentiel et le quartier sensible de la ville pour les Primevères.

3.2 Les entretiens dans les familles

Le choix de ces trois communes nous assurait d'enquêter auprès de familles aux trajectoires, aux pratiques et aux discours socialement différenciés. Dix-huit entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des parents des trois écoles (pour une vue

synoptique des entretiens réalisés dans les familles, voir annexe 6)²². Ils avaient pour objectif de venir compléter nos observations de terrain afin d'entrer quelque peu dans le quotidien des repas familiaux et de recueillir le point de vue des parents sur les repas à l'école.

La prise de contact avec les parents s'est faite de façon différente pour chacun des trois terrains. Aux Opalines, le directeur de l'école Mr R., a été d'une grande aide dans notre mise en relation avec les familles. Nous lui avons communiqué une liste d'élèves présents à la cantine et à l'étude et avec qui nous avons déjà tissé quelques liens privilégiés. Nous avons choisi ces élèves selon leur sexe, leur niveau de classe mais aussi en fonction de ce qu'ils nous avaient dit de leur histoire familiale, en essayant de diversifier les profils : familles mono- et biparentales, d'origine française ou étrangère, aux professions variées, taille de la fratrie, etc. Nous avons ainsi communiqué au directeur une liste d'une dizaine d'élèves de l'école. Mr R. ne s'est pas seulement contenté de nous donner les coordonnées des familles, il les a au préalable contactées par téléphone pour leur expliquer notre démarche et leur demander s'ils accepteraient de nous recevoir à leur domicile pour réaliser un entretien. L'intervention du directeur a eu un double effet. Dans un sens nous avons gagné beaucoup de temps, son coup de téléphone nous a évité de possibles refus. En effet, la demande provenant directement du directeur de l'établissement où sont scolarisés leurs enfants, presque aucun parent n'a refusé l'entretien. À l'inverse, nous n'avons pas pu présenter nous-mêmes l'objet de notre recherche aux parents. Le fait que le directeur serve d'intermédiaire a nécessairement introduit un biais dans la façon dont nous avons ensuite été perçue par les familles. Mr R. a obtenu l'autorisation de sept familles dont il nous a transmis les coordonnées. Parmi celles-ci, seul un entretien n'a pas pu se faire (ne parvenant pas à fixer un rendez-vous avec la mère). Afin de compléter cet échantillon principalement composé de familles d'origine étrangère, nous avons demandé au directeur de nous communiquer les coordonnées d'une famille d'origine française. Il s'agit de l'unique contact qui n'a pas bénéficié en amont de l'intervention du directeur de l'école. Nous avons eu beaucoup de difficultés à joindre puis convaincre la mère de nous recevoir.

²² Les dix-huit entretiens ont été intégralement retranscrits, thématiques et analysés grâce au logiciel Sonal, créé par Alex Alber. Nous le remercions pour sa disponibilité et son assistance technique, <http://www.sonal-info.com/>

Elle a finalement accepté l'entretien uniquement par téléphone. Les entretiens avec les parents des Opalines sont déroulés entre avril 2011 et janvier 2012, tous avec la mère de famille : cinq au domicile familial (dont un en présence des enfants), un à l'école et un par téléphone.

Aux Coryphées, la directrice de l'école s'est montrée plus prudente que Mr R. à notre égard, notamment lorsque nous l'avons sollicitée pour prendre contact avec les parents. Mme C. n'a pas souhaité nous communiquer les coordonnées des parents, préférant nous laisser gérer la prise de contact. Elle a accepté que nous rédigeons un courrier à l'attention des parents, à condition qu'elle le lise au préalable et le valide. La première version ne lui convenant pas – trop intrusive d'après elle – nous avons tenu compte de ses corrections pour la seconde version (voir annexe 7). Nous avons distribué cette lettre à l'étude surveillée, aux élèves qui faisaient partie de notre échantillon restreint de recension des goûters et qui fréquentaient la cantine, soit trente-cinq enfants. Nous avons reçu cinq réponses négatives, onze positives. Les parents de cette école ont été beaucoup plus difficiles à joindre par téléphone : peu disponibles en soirée à cause de leurs horaires de travail et peu enclins à nous recevoir leur week-end. La période choisie pour réaliser les entretiens n'a pas aidé puisqu'à l'approche des vacances de Noël et des fêtes de fin d'année, nous ne sommes pas parvenue à prendre contact avec trois des onze familles (multiples messages par répondants interposés). Par ailleurs, en raison de fortes chutes de neige deux entretiens prévus ont été reportés par deux fois puis annulés. Finalement, six entretiens ont été réalisés avec les parents de l'école Les Coryphées. Tous ont eu lieu au domicile familial : cinq avec la mère de famille et un avec le père ; deux se sont déroulés en présence des enfants.

Aux Primevères, faute de temps, nous n'avons pas sollicité l'aide du directeur de l'école pour contacter les parents mais celle des animateurs travaillant à la cantine et à l'accueil périscolaire, avec qui nous avons un bon contact. Nous leur avons demandé d'afficher à l'accueil périscolaire le même courrier que celui adressé aux familles des Coryphées, que nous avons complété par une affiche plus voyante de type petite annonce sur laquelle les parents pouvaient inscrire leur numéro de téléphone : « Urgent. Étudiante en sociologie recherche parents de l'école Les Primevères pour répondre à une enquête sur la cantine et les pratiques familiales » (voir annexe 8). Nous avons expliqué aux animateurs que nous souhaitions dans l'idéal rencontrer des familles résidant dans le

quartier pavillonnaire et d'autres dans la ZUS. Grâce à leur investissement, en une journée nous obtenions une petite dizaine de coordonnées. Pressée par le temps et la fin de l'année scolaire, nous avons réalisé cinq entretiens entre fin juin et début juillet 2011, tous au domicile familial avec la mère, avant que ne commencent les vacances d'été.

Les entretiens ont duré en moyenne une heure, durée que nous avons négociée par téléphone en amont et qui posait déjà problème à certains parents, à l'image de ceux des Coryphées qui n'avaient d'autres créneaux à nous proposer qu'un rendez-vous en soirée après leur journée de travail, de 19h à 20h (un horaire finalement peu adapté, nous poussant à rapidement écourter l'entretien lorsqu'il leur fallait préparer le dîner). Un entretien a eu lieu un samedi matin, nous permettant plus facilement de prolonger la rencontre. Les mères de famille des Opalines et des Primevères ont quant à elles pu nous rencontrer dans la journée lorsqu'elles ne travaillaient pas, bien souvent juste avant ou après notre séance d'observation à la cantine. Pour autant les entretiens ont rarement excédé une heure dans la mesure où nous avons élaboré un guide d'entretien précis organisé autour de trois thématiques : l'organisation des repas familiaux, la cantine, le goûter (voir annexe 9). Ces entretiens au domicile familial nous ont permis de voir où vivaient les élèves, dans quelles conditions – notamment aux Opalines où plusieurs mères nous ont spontanément fait visiter l'appartement, où se déroulaient les prises alimentaires (petit déjeuner, dîner) et avaient pour objectif principal de recueillir les discours des parents sur l'alimentation à l'école.

3.3 Les difficultés d'un terrain, les facilités d'un autre

Enquêter auprès de milieux sociaux distincts signifie qu'à un moment donné de son enquête le chercheur est confronté à un monde social qui n'est pas le sien et où la distance sociale qui le sépare de ses enquêtés se fait sentir. Nous concernant, cette difficulté s'est présentée aux Opalines, l'école de milieu populaire et, plus particulièrement, avec les encadrants du temps du midi qui ont eu beaucoup de mal à accepter notre présence à la cantine. Alors que nous nous étions présentée de la même façon sur ce terrain que dans les deux autres, à savoir comme une étudiante en thèse venue observer les enfants entre eux lors des repas à l'école, les encadrants du temps du midi des Opalines ont dès le départ instauré puis maintenu au fil des mois une forte

distance à notre égard (alors que celle-ci s'est rapidement atténuée avec les enfants). Dès le premier jour de terrain, nous avons ressenti la méfiance des encadrants mais aussi une certaine distance avec les élèves. Cette séance d'observation constituait à l'époque notre première incursion en tant que sociologue au sein des classes populaires. Issue des classes moyennes²³ mais ayant grandi dans une région très favorisée, nous n'avions jusqu'ici enquêté qu'auprès des classes sociales supérieures. Rejoignant l'idée défendue par Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot il nous semble

paradoxal que le silence sur les origines sociales du sociologue soit de règle, alors qu'il s'agit, selon les résultats les plus incontestables de la discipline elle-même, d'une dimension essentielle de la réflexion épistémologique (Pinçon-Charlot et Pinçon, 1991 : 121).

Notre difficulté à nous faire accepter des encadrants de l'école Les Opalines ne peut être totalement pensée sans tenir compte de notre origine sociale. Ainsi à la fin de cette première séance d'observation, nous avons rejoint les encadrants à l'extérieur de l'école – où ils ont pour habitude de se retrouver après le service pour fumer une cigarette – pour discuter avec eux et prendre le temps de leur expliquer notre démarche, que nous n'étions pas là pour évaluer leur travail mais passer du temps au contact des enfants. Ils ont alors confirmé nos doutes, ils pensaient effectivement que nous étions envoyée par la municipalité pour juger leur façon de travailler : *ils sont capables de tout*, nous confiait un animateur. Malgré cette première mise au point, les barrières ne se sont jamais totalement abaissées. Il nous a même été très difficile pendant un moment de nous rendre sur le terrain tant nous ressentions de la défiance de la part des animateurs. La négociation d'entretiens avec les encadrants s'est de fait révélée très délicate. Les animateurs ne refusaient pas ouvertement le principe de l'entretien mais ceux que nous avons sollicités, à maintes reprises, semblaient toujours indisponibles, remettaient leur réponse à plus tard ou n'avaient pas de visibilité sur leur emploi du temps. Certains ont accepté puis reporté plusieurs fois parce qu'ils ne se sentaient pas bien, avaient un déménagement ou nous avaient tout simplement oubliée.

Nous avons longtemps vécu ce rejet de la situation d'enquête comme un échec avant de comprendre qu'il s'agissait d'un résultat en soi. « Il faut inclure dans l'ensemble des

²³ Fille d'une gestionnaire de laboratoire au sein d'une école d'ingénieurs et d'un producteur de spectacles indépendant.

données recueillies les esquives et les refus au même titre que les entretiens obtenus, les entretiens « réussis » au même titre que les entretiens « ratés » et intégrer dans l'interprétation les facilités autant que les difficultés rencontrées sur le terrain » (Mauger, 1991 : 137). Les difficultés vécues aux Opalines nous ont permis de questionner la relation d'enquête et de tenir compte du rapport de force symbolique qui s'instaure entre le chercheur membre des classes dominantes et les enquêtés membres des classes populaires (*ibid.*). Nous ne sommes pas parvenue à neutraliser notre statut de chercheuse appartenant à un milieu intellectuel, ni nos origines et notre position sociales : celles d'une jeune femme diplômée de l'enseignement supérieur et issue d'un milieu social plus favorisé. Avec du recul, nous réalisons que la défiance à notre égard provenait essentiellement des animatrices. En effet, les seuls entretiens (et encore, de type informel) que nous avons pu réaliser dans cette école l'ont été avec des hommes. Les animateurs se sont accoutumés à notre présence, le référent de la cantine nous a réservé un bon accueil. Lorsque nous lui avons parlé de nos difficultés à échanger avec les membres de son équipe que nous sentions méfiants, il nous a proposé d'en parler avec eux en réunion. À l'inverse, les animatrices ont clairement fait état de leur désapprobation quant à notre présence, au point de nous tourner le dos pour ne pas nous dire bonjour et de « lever les yeux au ciel » lorsque nous entrions dans une pièce. Les encadrantes avec qui nous avons négocié une entrevue nous ont à plusieurs reprises fait faux bond. De même, malgré nos demandes répétées, certaines encadrantes nous ont toujours vouvoyée alors que nous avions sensiblement le même âge et que les autres animateurs avaient instauré le tutoiement. Afin de s'intégrer sur le terrain, le chercheur peut être amené à adapter son style vestimentaire et son langage en fonction de ce qu'il pressent « des critères d'appréciation de la tenue et de la manière d'être que les personnes qu'il va contacter lui paraissent susceptibles de mettre en œuvre » (Pinçon-Charlot et Pinçon, 1991 : 127). Nous avons pratiqué ces techniques de « neutralisation » de la situation d'enquête en adaptant notre langage (réduction de l'emploi d'un jargon sociologique) et notre apparence physique, en portant moins de bijoux et en nous habillant de manière moins féminine par exemple lorsque nous nous rendions dans cette école. Pour autant, vouloir totalement annuler cette distance sociale est illusoire et vouée à l'échec (Mauger, *op. cit.* : 129). Nous prenons le parti d'affirmer que l'enquête ethnographique s'enrichit d'autant plus que l'implication du chercheur sur son terrain

est grande. Si ce qui le caractérise en tant qu'individu induit des effets sur son matériau et son rapport aux enquêtés, nous adhérons à l'idée selon laquelle

la prise en compte réflexive de ces effets est une option bien plus tenable et rentable méthodologiquement que le projet impossible consistant à vouloir les neutraliser (Lignier, 2013 : 2).

Bien que cela ait pris du temps, nous avons compris qu'il fallait interpréter ces refus non pas comme un échec dans l'accès au terrain mais plutôt comme un « matériau potentiel » (Darmon, 2005 : 98) pour notre enquête. Nous avons dû « adapter notre démarche au terrain » (*ibid.* : 104) en renonçant finalement à réaliser des entretiens semi-directifs formels avec les encadrants au profit de discussions informelles lors du temps du midi, dans la cantine ou dans la cour de récréation avec les animateurs les plus réceptifs – ou plus exactement les moins réticents, soit trois encadrants de sexe masculin (pour une vue synoptique des entretiens réalisés avec les encadrants, voir annexe 10). Nous avons également pris le contre-pied de ce rapport difficile aux encadrants en nous intégrant avec d'autant plus de conviction au groupe enfantin. Le moment où nous sommes passée à table avec les élèves, nous fondant dans la masse des enfants, aura permis de faire oublier quelque peu notre présence aux encadrants et de nous soulager dans notre pratique de l'enquête.

Si enquêter en milieu populaire nous a posé quelques difficultés avec les encadrants, le terrain auprès des classes sociales moyennes et supérieures des Primevères et des Coryphées a été abordé d'une toute autre façon. Dans les deux écoles nous avons reçu un accueil favorable tant de la part des élèves, que du personnel de cantine et d'encadrement, que des familles. Les encadrants ont accepté sans réserve nos demandes d'entretien (à une exception près aux Coryphées). Nous avons pu réaliser dans chaque école quatre entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de trois heures. Comme pour les familles, le guide d'entretien était organisé autour de trois thématiques : le rapport aux élèves, le rapport à l'alimentation à l'école et les relations intra- et interprofessionnelles (voir annexe 11). Contrairement aux Opalines, ces deux autres terrains nous étaient familiers : l'école Les Primevères se situe dans la commune où nous avons travaillé en tant que surveillante de la cantine et de l'étude. Quant à l'école Les Coryphées, elle est loin de nous être étrangère puisqu'il s'agit de l'école élémentaire où nous avons été scolarisée dans notre enfance. Si la composition sociale

de cette commune aisée a motivé en premier lieu notre choix d'en faire un terrain pour notre enquête, cette décision résulte également d'intérêts personnels. Au-delà de l'émotion que suscite le fait d'enquêter dans la cour de récréation et la cantine (quasiment inchangée) où nous prenions nos repas étant enfant, notre connaissance du terrain semblaient n'offrir que des avantages. L'accès au terrain pour commencer s'est fait sans grande difficulté, le maire ayant rapidement donné son autorisation. Notre accueil par le personnel de la cantine fut très bon : l'évocation de nos souvenirs d'enfance permit d'instaurer rapidement un climat de confiance, notamment car certains des agents travaillaient déjà dans cette cantine à l'époque où nous la fréquentions en tant qu'élève. De même, notre accueil dans les familles a bénéficié du bouche-à-oreille des parents nous connaissant de par notre investissement dans l'école de danse de la commune. Finalement, le seul obstacle rencontré fut la réticence initiale de la directrice de l'école à nous mettre en contact avec les familles comme nous l'avons vu précédemment. Ainsi l'école Les Coryphées s'apparentait au terrain le plus facile d'accès. Toutefois, si enquêter en terrain inconnu demande du temps pour établir la confiance et dépasser l'obstacle de la distance sociale, enquêter en terrain conquis peut à l'inverse nécessiter d'instaurer certaines barrières dans la relation d'enquête.

4. Le rapport à l'enquêtrice : animatrice, dame de cantine ou « sauces-iologue » ?

Selon les écoles et les interlocuteurs, nous avons endossé une pluralité de rôles aux yeux des enquêtés. La façon dont le chercheur se présente sur son terrain est déterminante dans l'établissement de la relation d'enquête : elle répond à l'image que l'enquêteur se fait des enquêtés mais elle s'adapte également à la vision que ceux-ci ont du chercheur et des jugements qu'ils lui prêtent (Mauger, 1991 : 137). La « présentation de soi » (Goffman, 1973) au cours de l'interaction peut s'entendre de manière réciproque : de part et d'autre des efforts sont déployés pour ne pas perdre la face dans la relation d'enquête qui s'instaure.

Comme nous venons de le voir, cette relation avec les encadrants du temps du midi fut assez inégale selon les écoles. Pour autant, la distance sociale et notre position dominante en tant que chercheuse ne suffisent pas à expliquer le rejet des encadrants des Opalines et l'accueil plutôt favorable de ceux des Primevères et des Coryphées. La

composition de l'équipe d'encadrement dans chaque école a joué un rôle prépondérant pour notre intégration lors des repas, auprès des adultes comme des enfants. Comme nous le verrons dans la troisième partie de cette thèse, les temps périscolaires alimentaires sont encadrés par des professionnels aux profils diversifiés (en termes de sexe, d'âge, de statut, de trajectoires personnelle et professionnelle). Aux Opalines, l'équipe d'encadrement est presque essentiellement composée de jeunes surveillants et animateurs alors qu'aux Coryphées, les adultes qui encadrent les prises alimentaires sont des femmes âgées de trente à soixante ans environ (d'où l'emploi du féminin pour caractériser cette équipe). Ainsi dans l'école de milieu populaire la violence symbolique induite par notre position de chercheuse diplômée de l'enseignement supérieur et issue des classes moyennes a pu être renforcée par le fait que nous avons le même âge que les encadrants auprès desquels nous souhaitions enquêter. À l'inverse, dans l'école de milieu aisé où nous étions nettement moins « dépositaire d'une légitimité sociale » (Mauger, *op.cit.* : 137) aux yeux de nos enquêtés, l'écart générationnel (à la faveur des encadrantes) a réduit la portée de la légitimité culturelle que nous octroyait notre statut d'intellectuelle. L'accueil dont nous avons bénéficié aux Coryphées témoigne donc d'un rapport totalement différent à la relation d'enquête et à l'enquêtrice : les encadrantes nous ont davantage perçue comme une étudiante ou une stagiaire à qui elles pouvaient donner des conseils. Si les encadrantes des Coryphées nous ont parfois semblé critiques vis-à-vis de notre méthode, elles ont démontré un vif intérêt pour notre recherche dès notre arrivée, allant pour certaines jusqu'à spontanément nous proposer de se prêter au jeu de l'entretien avec elles. Mais nous avons également été perçue dans cette école comme une main d'œuvre potentielle. En effet, les encadrantes ainsi que les agentes de restaurant²⁴ ont rapidement vu dans notre présence à la cantine l'occasion de nous mettre à contribution pour les accompagner et les soulager dans certaines tâches. Notre observation participante en tant qu'animatrice ou « dame de cantine »²⁵ a donc directement été provoquée par les enquêtées. Les encadrantes ont fini par nous solliciter pour manger de tel ou tel côté de la cantine car elles étaient en sous-effectif ; les agentes

²⁴ Nous employons également le féminin pour parler des « dames de cantine » car comme nous le verrons dans le chapitre 9 ce groupe professionnel est exclusivement composé de femmes dans les trois écoles.

²⁵ Nous emploierons indifféremment dans la suite de la thèse les termes profanes « dames de cantine » et « dames de service » pour parler des agents de restaurant. Par confort de lecture nous les emploierons sans guillemets.

de restaurant comptaient sur nous pour les aider à dresser les tables entre deux services. À la fin du terrain aux Coryphées, les encadrantes et les agentes de restaurant avaient accepté voire même tourné à leur avantage notre présence.

Ces invitations aux interventions positives et médiatrices que l'on adresse à l'observateur indiquent qu'une certaine position lui est progressivement assignée dans la symbolique sociale. Au fur et à mesure qu'il devient une figure familière, il passe successivement par plusieurs statuts (Rabain, 1979 : 34).

Nous avons toujours accepté d'aider les dames de cantine, surtout lorsqu'il s'agissait de passer du temps avec elles avant, pendant et après le service pour dresser et débarrasser les tables ; cette position d'observatrice participante nous a permis d'en savoir plus sur elles et leur rapport à leur profession. Concernant les sollicitations des encadrantes, nous y avons moins systématiquement répondu par crainte d'influer sur nos interactions avec les élèves. Nous ne souhaitons pas compromettre notre intégration dans le groupe enfantin en ne déjeunant pas du côté de la cantine où des élèves nous attendaient par exemple. Nous ne voulions pas non plus que les enfants nous perçoivent comme une animatrice, figure d'autorité, afin qu'ils contrôlent le moins possible leurs comportements en notre présence.

Du côté des élèves, nous avons tantôt été perçue comme une étudiante, une inspectrice, une animatrice ou une dame de cantine. Si le statut de chercheur peut parler à certains enfants, celui de sociologue leur est inconnu. En choisissant de laisser les enfants venir vers nous, ils ont pu s'imaginer toutes sortes de scénarios en nous voyant prendre des notes dans notre journal de terrain. Les élèves des trois écoles n'ont pas réagi de la même façon à notre présence. Aux Coryphées et aux Primevères, les enfants ont rapidement été à l'aise avec nous, ils nous ont tout de suite tutoyée et invitée à partager le repas avec eux. Les élèves des Opalines à l'inverse ont été mis davantage de temps. Nous avons pu constater que les élèves qui se sont le plus rapprochés de l'enquêtrice sont ceux avec qui la distance sociale et culturelle était la moins grande. Les élèves des Coryphées ont été nettement plus en demande envers l'enquêtrice que ceux des Opalines et, parmi ces derniers, les enfants appartenant aux milieux populaires et/ou à des familles d'origine étrangère ont mis plus de temps à accepter la relation d'enquête. Ainsi enquêter auprès d'enfances diverses suscite les mêmes problématiques pour le chercheur qu'une enquête auprès d'adultes issus de milieux sociaux distincts. Si

contrairement aux encadrants nous n'avons pas connu de rejet de la part des élèves de milieu populaire, il nous a fallu du temps pour gagner leur confiance. Pour les élèves des Primevères la relation d'enquête fut encore un peu différente puisque nous avons été moins longtemps présente dans cette école et parce que l'organisation en self ne nous a pas permis de passer autant de temps à table avec eux que dans les deux autres cantines. Nous constaterons par ailleurs à la lecture de cette thèse que les enquêtés avec qui nous avons tissé des liens particuliers sont ceux qui étaient le plus régulièrement présents à l'école lors des prises alimentaires mais aussi ceux dont les parents ont accepté de nous recevoir en entretien et, enfin, des enfants qui s'identifiaient à nous. En effet, nous avons fait l'objet d'un processus d'identification verticale de la part de certains élèves, notamment de sexe féminin. Les filles de l'école Les Coryphées, que nous connaissons par ailleurs dans un cadre associatif, ont régulièrement cherché à se valoriser auprès de leurs pairs en tentant de rendre exclusive la relation d'enquête. Du côté des garçons, les relations avec l'enquêtrice étaient plus distantes du fait de la barrière du sexe. Cette plus forte proximité avec les filles sur les trois terrains nous a parfois poussée à remettre en question notre pratique de l'enquête, notamment lorsque leur identification et leur attachement à notre égard conduisaient à des relations exclusives et à des jalousies entre les élèves. Paradoxalement, après avoir pris le temps de gagner la confiance des enfants, il nous a parfois fallu instaurer des barrières et apprendre à ne pas être trop proche des élèves, à diversifier les relations d'enquête lorsque la facilité nous poussait à aller vers les plus en demande d'interaction. Nous avons donc pris garde à ne pas toujours déjeuner avec les mêmes enfants, à demander aux garçons de nous accueillir à leur table et à interagir avec ceux qui se montraient les plus réticents. On voit combien l'interconnaissance et l'aisance sur un terrain peuvent constituer tant un atout qu'un handicap pour le chercheur s'il n'opère pas un travail de distanciation suffisant, d'autant plus peut-être dans le cadre d'une relation d'enquête où la dimension affective est forte. Si les relations entre l'enquêteur et les enquêtés sont fortement conditionnées par le contexte dans lequel elles s'inscrivent, nous retrouvons tout de même certains invariants. À des degrés divers selon les écoles, l'enquêteur doit dans un premier temps accepter d'être testé par les enfants avant d'être considéré comme digne de confiance. Une fois celle-ci acquise, les barrières peuvent paradoxalement manquer. Certains enfants développent une tendance à l'exclusivité vis-à-vis du chercheur, au point de

créer des tensions entre les élèves. Le milieu intermédiaire que constitue Les Primevères est en un sens révélateur de cette tension entre mise à l'épreuve et intégration du chercheur. Sur ce terrain, les enfants étaient plutôt ouverts à notre présence dès les premières séances toutefois ils ne s'intéressaient pas plus que cela à nous et à notre démarche : ils étaient curieux sans être trop en demande. Néanmoins, le fonctionnement en self-service de cette cantine ne favorise pas les échanges comme peut le faire un service à table. La commensalité que crée le partage du repas entre l'enquêteur et les enquêtés montre combien l'observation participante était nécessaire. Manger ensemble a permis de développer nos interactions et d'abaisser certaines frontières.

IV. Annonce du plan

La thèse débute par un chapitre préliminaire visant à présenter le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche au travers de données factuelles et descriptives sur les espaces et les temps alimentaires étudiés. Elle s'articule ensuite en trois parties et dix chapitres.

La première partie porte sur la socialisation primaire familiale et sur le lien entre alimentation familiale et alimentation scolaire. Les pratiques et les choix alimentaires parentaux sont questionnés au regard de leur appartenance socioculturelle et de l'autonomie et de la place qui sont accordées à l'enfant au sein de la famille (chapitre 1). La question de la diffusion et de la réception des informations concernant les repas à l'école est ensuite soulevée afin d'interroger le rapport qu'entretiennent les familles à l'alimentation scolaire (leurs préoccupations, leurs attentes et leurs exigences) et plus largement à l'institution scolaire (chapitre 2). Le rapport à l'alimentation des enfants est ensuite étudié sous l'angle de la différenciation sociale en questionnant les préférences alimentaires des élèves à la cantine et au goûter (chapitre 3).

La seconde partie nous plonge dans l'univers enfantin en abordant le rôle des pairs dans le processus de socialisation. La façon dont les enfants s'approprient, transforment et réadaptent les espaces et les temps alimentaires de la cantine et du goûter en fonction de la marge de manœuvre dont ils disposent face aux contraintes institutionnelles est présentée dans le chapitre 4. Les chapitres 5 et 6 portent tous deux la focale sur un

moment en particulier du passage à la cantine : celui du placement à table, qui nous renseigne sur la dynamique des relations entre pairs lorsque la commensalité est imposée par l'institution (chapitre 5) et celui des jeux de table en montrant de quelles façons les enfants intègrent une dimension ludique au repas (chapitre 6). Le chapitre 7 s'intéresse quant à lui à une pratique alimentaire propre à l'étude surveillée : les transactions de goûters et ce qu'elles révèlent des relations horizontales entre pairs.

La troisième partie de la thèse traite du processus de socialisation qui s'opère de manière verticale entre les élèves et les adultes qui servent et encadrent les repas à la cantine, à la différence que ces adultes ne semblent pas bénéficier d'une légitimité à socialiser équivalente à celle de la famille. En partant d'un questionnement sur les relations verticales qui se nouent entre ces adultes et les enfants, le processus de socialisation secondaire de ces adultes est mis en lumière. Le chapitre 8 est consacré aux encadrants du temps du midi, il propose d'interroger, au travers de trois figures types, les effets de l'hétérogénéité de ce groupe professionnel sur le rapport aux enfants. Le profil et le rôle des agentes de restaurant sont également appréhendés afin de questionner leur légitimité à prendre part à la socialisation des enfants (chapitre 9). Enfin, le chapitre 10 s'intéresse aux relations inter- et intraprofessionnelles de ces adultes qui mangent et travaillent quotidiennement au contact des enfants.

Le dispositif méthodologique mis en place dans le cadre de cette recherche, dans trois écoles élémentaires et en multipliant les méthodes d'enquête (observations, entretiens, recensions, statistiques), a été pensé de façon à pouvoir questionner la pluralité des influences socialisatrices en croisant et en articulant nos matériaux. Malgré tout, on constatera au fil de la lecture que certaines analyses sont parfois plus approfondies pour une école en particulier. Ainsi les observations apparaissent plus denses et détaillées pour l'école de milieu supérieur où le contact a été plus facilement établi entre l'enquêtrice et les enquêtés. De même, si nous proposons une analyse transversale de la socialisation lors de deux temps périscolaires alimentaires, nous avons fait le choix de consacrer intégralement certains chapitres à l'étude de l'une ou de l'autre des deux prises alimentaires lorsque la comparaison entre la cantine et le goûter ne s'y prêtait pas.

CHAPITRE PRÉLIMINAIRE.

MANGER À L'ÉCOLE

La question de l'alimentation à l'école constitue pour les pouvoirs publics une préoccupation d'importance. Contrairement à d'autres pays européens comme l'Allemagne ou la Finlande où les enfants terminent l'école vers treize ou quatorze heures, la journée d'un écolier français se déroule sur une matinée et une après-midi (Ananian et Bauer, 2007 : 2). Entre ces deux temps de classe, elle inclut le moment du déjeuner. Les enfants ont la possibilité de rentrer chez eux ou chez un proche, ou bien ils peuvent manger au restaurant scolaire. Le choix de la demi-pension revient aux familles et se trouve indéniablement conditionné par les contraintes professionnelles des parents. D'après les résultats de l'enquête Emploi 2010 de l'Insee, 59 % des élèves scolarisés à l'école élémentaire prennent leur déjeuner à la cantine (Sautory, Biauxque et Vidalenc, 2011 : 2) soit plus d'un élève sur deux. La journée scolaire se termine à l'heure d'une autre prise alimentaire, fortement instituée : le goûter. Le système français proposant plusieurs alternatives de garde des enfants après l'école, le goûter est lui aussi amené à être consommé dans le cadre scolaire mais dans une proportion bien moindre : 19 % des enfants scolarisés à l'école élémentaire restent dans l'enceinte de l'école après 16h30 à l'étude ou à la garderie alors que 70 % d'entre eux rentrent directement au domicile familial (*ibid.*).

Ces données sur la fréquentation moyenne au niveau national des services périscolaires méritent d'être soulignées au regard de l'importance que revêtent sur le plan nutritionnel les deux prises alimentaires cumulées. En effet, selon les normes nutritionnelles en vigueur²⁶ il est conseillé que le déjeuner de midi représente 40 % des apports énergétiques de la ration journalière d'un enfant ; 10 % pour le goûter (Chevallier, 2005 : 50). Ainsi, lorsque les deux repas sont pris dans l'enceinte de l'école, l'alimentation « scolaire » peut représenter à elle seule la moitié des apports énergétiques journaliers recommandés pour un enfant. En termes de temporalités, pour un enfant inscrit à la restauration scolaire quatre jours par semaine, plus du tiers de ses

²⁶ Circulaire relative à la composition des repas servis en restauration scolaire et à la sécurité des aliments, Ministère de l'Éducation Nationale, 2001, p.3.

déjeuners d'une année sont pris à l'école. « Among school children, out of the three times 365 meals each year, about 140 are taken at school » (Téchoueyres, 2003 : 378). La proportion est la même pour les enfants dont le goûter est pris à l'étude du soir et/ou à la garderie quatre à cinq fois par semaine. Ce taux augmente encore si l'on prend en compte le nombre d'enfants inscrits dans les centres d'accueil et de loisirs le mercredi et pendant les vacances scolaires. La question de l'alimentation en cadre scolaire et périscolaire mérite donc d'être soulevée en raison de la place et du temps qu'elle occupe dans le quotidien des écoliers français. Comment s'organisent les prises alimentaires à l'école ? Comment se déroulent un repas au restaurant scolaire, un goûter à l'étude ? Et plus particulièrement, que signifie « manger à l'école » lorsque l'on est élève aux Coryphées, aux Primevères et aux Opalines ? Ce chapitre vise à poser les jalons de notre analyse en prenant soin de décrire et d'illustrer les espaces et les temps dans lesquels se déroulent les prises alimentaires observées dans les trois écoles.

I. Le repas au restaurant scolaire

Si le terme profane de « cantine » est couramment utilisé²⁷, les professionnels du secteur préfèrent parler de restauration scolaire, moins connoté négativement. Comme nous l'avons vu en introduction, dans le sens commun, les cantines françaises souffrent de longue date d'une image plutôt négative (Maho et Pynson, 1989 : 200) : repas froids et de mauvaise qualité, nuisances sonores, manque de temps... Si la cantine fait souvent office de bouc émissaire, c'est parce qu'elle a la particularité de faire « partie intégrante de l'univers du travail » (*ibid.*), qu'elle soit d'entreprise ou scolaire. Elle est de fait rarement associée au plaisir. Mais, si la restauration collective a pour mission de nourrir ses usagers en leur servant un repas chaud, de qualité et en quantité, elle doit surtout assurer la préparation et le service d'un nombre conséquent de repas dans un temps restreint. La restauration collective française (d'entreprise mais aussi scolaire et de

²⁷ D'après Marcel Chachignon, le terme « cantine » serait apparu au XVII^{ème} siècle pour désigner une réserve. Pour une histoire de la restauration scolaire, voir Marcel Chachignon, *Bon appétit les enfants ! Histoire de la restauration scolaire, des origines à nos jours*, Union des Personnels de Restaurants Municipaux, 1993. Pour une historiographie de la restauration et de l'alimentation, voir Mériot S.-A., *Le cuisinier nostalgique. Entre restaurant et cantine*, CNRS Éditions, 2002, pp.17-52.

santé) représente un marché conséquent. En 2012, trois milliards de repas étaient servis, pour un chiffre d'affaires s'élevant à 17 milliards d'euros²⁸. Dans le secteur scolaire, six millions de jeunes, de la maternelle au lycée fréquentent les restaurants scolaires. La gestion de la restauration dans les écoles primaires françaises relève de la compétence des collectivités locales et non de l'Education Nationale²⁹. Pour autant et bien que la grande majorité des communes propose ce service (soit 80 % des communes comptant une école publique)³⁰, il s'agit bien d'un service public administratif facultatif et non obligatoire. Les municipalités sont en charges d'organiser la pause méridienne, tant en ce qui concerne le temps de repas à proprement parlé que le temps de détente dans la cour de récréation. Dans certains cas, les communes sont en mesure de fixer des critères d'accès à la restauration scolaire (selon la capacité d'accueil des structures par exemple), dans la mesure toutefois où ces critères ne suscitent pas de traitement discriminatoire entre les usagers. Le rapport du Défenseur des droits stipule que des critères comme le fait que les deux parents exercent une activité professionnelle ou qu'une famille ne soit pas domiciliée sur la commune ont été censurés par la jurisprudence administrative : ils ne sont pas considérés comme des critères permettant à eux seuls de restreindre l'accès à la restauration scolaire. Alors que la gestion de ce service public est facultative et locale, les municipalités se trouvent confrontées à une pluralité de contraintes et à la multiplication des normes qui régissent la restauration scolaire : budgétaires, nutritionnelles, hygiéniques. Nous comprenons ainsi pourquoi les modes d'organisation de la restauration scolaire varient en fonction de la taille mais aussi des moyens financiers des communes.

²⁸ Site internet du Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, Dossier « Une restauration collective de qualité », consulté le 8 août 2013.

<http://alimentation.gouv.fr/restauration-collective-674>

²⁹ 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, site internet du Ministère de l'Éducation Nationale, consulté le 6 août 2013.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000804607&dateTexte=&categorieLien=id>

³⁰ Rapport du 28 mars 2013 du Défenseur des droits, « L'égal accès des enfants à la cantine de l'école primaire », consulté le 20 novembre 2014.

http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/upload/rapport_defenseur_des_droits_-_cantines_scolaires.pdf

1. Fonctionnement d'une cantine

Les restaurants scolaires peuvent fonctionner de manières totalement différentes selon les choix opérés par les municipalités : restauration autogérée ou concédée, choix du self-service, ergonomie des restaurants.... Il nous semble essentiel de tenir compte du mode de fonctionnement de chaque cantine et de l'ergonomie des restaurants scolaires comme des facteurs influant sur la façon dont se déroulent les repas. Des éléments tels que la gestion du temps (organisation des services, ordre de passage, durée des repas) et de l'espace (répartition des tables, choix des matériaux, décoration) ont nécessairement un impact sur les comportements des enfants lorsqu'ils entrent dans la cantine – ne serait-ce que dans leurs choix de placement à table – puis lors des repas. Après avoir présenté de manière générale les principales caractéristiques de la restauration scolaire en France, nous nous attarderons plus précisément sur le fonctionnement des trois restaurants scolaires étudiés dans cette thèse.

1.1 Autogestion et Sociétés de Restauration Collective

En termes de restauration, deux possibilités s'offrent aux communes pour fournir leur repas aux écoliers : l'autogestion et la sous-traitance. En France, la restauration scolaire reste encore massivement dominée par un mode de fonctionnement en autogestion (Mériot, 2002 : 73) Dans le cas des cuisines dites autonomes, les repas sont préparés directement dans les restaurants scolaires puis servis aux élèves par le personnel communal dès la fin de la préparation. Ce mode de préparation sur place nécessite des locaux suffisamment grands, bien équipés, un personnel qualifié et un rigoureux respect des diverses contraintes et réglementations. Ainsi, bien que la restauration collective française reste majoritairement autogérée (tous secteurs confondus), faute de moyens et compte tenu des nombreuses contraintes qu'implique ce système, les communes peuvent être amenées à faire appel à un prestataire extérieur : une société de restauration collective (SRC). Ces partenaires privés – tels que *Sodexo*, *Elior* et *Compass Group*, les trois leaders sur le marché – gèrent des contrats de concession pour la restauration collective tant dans le secteur scolaire que médical ou que la restauration d'entreprise. Ils assurent notamment la construction de cuisines

centrales dans les communes ou au sein d'un regroupement de communes. Les repas sont préparés dans ces cuisines centrales puis livrés dans les cuisines des écoles, dites satellites, en liaison froide ou en liaison chaude.

Le terme « liaison » renvoie à l'intervalle de temps entre le moment de la fin des préparations des plats cuisinés et celui du service au consommateur. À l'inverse d'une production et d'une distribution des repas en flux tendus, on parle de télérestauration qui déconnecte « le moment de production du moment de consommation » (Laporte, 2013). Cet intervalle a souvent été la source de difficultés dans le monde de la restauration collective pour des raisons d'hygiène et de sécurité alimentaires et, pendant longtemps, la liaison chaude fut l'unique réponse à ce problème. Grâce à la maîtrise de la technique de la liaison froide dès les années 1970, « les restaurants anticipent la production plusieurs jours avant la consommation par le client » (*ibid.*). Les principales différences entre ces deux modes de livraison se situent après la cuisson des aliments³¹ (voir annexe 12). En liaison chaude, une fois cuits, les plats sont conditionnés à chaud (à une température de +63°C) puis transportés et stockés dans les écoles en veillant à maintenir cette même température tout au long du processus. Lorsque l'heure du déjeuner arrive, le personnel des offices n'a plus qu'à maintenir le produit à température puis à servir. À l'inverse, lorsque le sous-traitant propose un service en liaison froide, les plats subissent un refroidissement rapide après la cuisson. Le conditionnement, le stockage et le transport doivent respecter une température de 0 à +3°C. Une fois livrés dans les cantines, les plats sont remis en température par le personnel avant d'être servis. Le principe de la liaison froide est rapidement apparu comme une innovation fondamentale. Elle permettait le développement massif des cuisines centrales, distribuant ainsi une grande quantité de repas sur plusieurs sites. Elle offrait également la possibilité de préparer puis servir des repas à plusieurs jours d'intervalle sans surgélation. Enfin, elle évoquait le progrès en termes d'organisation des restaurants collectifs, d'hygiène alimentaire et de qualité des repas proposés aux consommateurs. Toutefois, la technique présente aussi des inconvénients : l'équipement des cuisines centrales en appareils spécifiques pour le refroidissement rapide est assez onéreux et

³¹ Source internet : Syndicat National de l'Équipement des Grandes Cuisines (SYNEG), « La liaison froide en restauration », http://www.synerg.org/telechargement/ficTelecharge_1/documents/LiaisonFroide.pdf, consulté le 6 août 2013.

augmente la consommation d'énergie du fait des nombreuses variations de température. De plus, elle nécessite un personnel techniquement qualifié pour la remise en température qui, mal maîtrisée, réduit la qualité gustative des plats. Ainsi, les deux méthodes présentent avantages et inconvénients. Le choix des entreprises sous-traitantes pour l'une ou l'autre technique s'opère souvent en fonction de critères techniques et financiers. Nous verrons par ailleurs dans le chapitre neuf que si ces évolutions techniques ont permis d'augmenter les gains de productivité, elles ont aussi transformé la division du travail au sein de la profession (Laporte, 2013), en affectant l'ensemble des professionnels de la restauration collective, du cuisinier au personnel en charge du service des repas.

1.2 Service à table et self-service

Au-delà du mode de gestion choisi par les municipalités, les restaurants scolaires se distinguent aussi par leur mode d'organisation. Selon les établissements, le service peut se faire soit directement à table soit via un self. Dans le premier cas de figure, les enfants entrent dans la cantine et se répartissent directement entre les différentes tables sur lesquelles les entrées sont, en règle générale, déjà placées. Les agents de service apportent ensuite les plats sur des chariots et les disposent sur les tables des enfants. Puis il en est de même pour les desserts. Les enfants ne se lèvent de table qu'exceptionnellement pour aller chercher de l'eau ou remplir la corbeille de pain. Dans le second cas de figure, les enfants entrent dans la cantine et se placent dans la file d'attente. Puis, un à un, ils composent leur plateau en longeant le rail, réceptionnent leur plat principal auprès des dames de service généralement situées au bout de la ligne de self puis vont s'asseoir à la table qu'ils ont choisi pour le déjeuner.

Il est impossible d'obtenir des données chiffrées sur la répartition des restaurants scolaires français selon leur mode d'organisation en self ou en service à table. Toutefois, il nous semble que les cantines fonctionnant en service à table renvoient à un modèle de restauration plus ancien et que de plus en plus d'établissements s'équipent en self, notamment dans les écoles élémentaires afin d'anticiper le passage des élèves au collège où le self-service est majoritaire. L'augmentation du nombre de selfs dans les restaurants scolaires peut s'expliquer de plusieurs façons. Calqué sur le modèle du

restaurant collectif d'entreprise, le self augmente la vitesse de passage des usagers et limite ainsi le temps passé à table. Il est également censé proposer davantage de choix entre les plats, offrant une plus grande diversité alimentaire aux usagers. Toutefois, dans les écoles élémentaires, les possibilités de choix entre les plats restent très limitées, les selfs proposant le plus souvent un plat unique. Le self « reste alors comme une trace de l'importation d'un « concept d'entreprise » à prétention pédagogique valorisant rapidité, individualisation » (César, 2006 : 6) mais dont l'opérationnalisation dans les faits n'est que partielle. Le choix par les communes d'un modèle de restauration en self-service réduit effectivement le temps passé à table par les enfants et développe d'une certaine manière leur autonomisation et leur dextérité par l'apprentissage de la composition et du portage du plateau. Mais, il s'apparente davantage à un self à choix unique ou à ce que les collégiens enquêtés par Christine César qualifient de « faux-self » (*ibid.* : 3).

Le service à table présente lui aussi son lot d'avantages et d'inconvénients. La principale critique à son encontre pourrait être qu'il contraint les enfants à rester à table pendant tout le temps du service, soit jusqu'à trois-quarts d'heure. De plus, il implique pour les agents de service une charge de travail plus conséquente dans la mesure où ils doivent multiplier les allers et retours entre la cuisine et la salle afin de servir les diverses composantes du menu. Toutefois, comme nous le verrons dans le chapitre 4, si le self semble être la solution la plus adaptée en termes d'apprentissage et d'autonomisation des enfants, le service à table intègre lui aussi une forte dimension pédagogique puisqu'il permet aux élèves d'apprendre de manière collective à gérer le partage et le service à l'assiette des plats.

1.3 Règles communes à toutes les cantines

Se déroulant dans l'enceinte de l'institution scolaire, le temps du midi est régi par un certain nombre de règles, pour la plupart communes à l'ensemble des restaurants scolaires. Ces règles renvoient à des manières d'être et de faire que les élèves doivent adopter tant à l'encontre de leurs pairs, que des adultes qui les encadrent et les servent, qu'envers la nourriture qui leur est proposée ou les locaux qui sont mis à leur disposition. Ces normes sont bien souvent formalisées dans un règlement intérieur de la

restauration fourni aux familles en début d'année scolaire et qui stipule ce qui est attendu des enfants en matière de comportement à la cantine. En voici un exemple :

IMPORTANT

Comportement : Même s'il s'agit d'un « temps libre », du point de vue strictement scolaire, **les enfants doivent respecter les règles normales de bonne conduite** (ne pas crier, ne pas se déplacer sans raison, ne pas jouer avec la nourriture, les couverts...).

Les élèves doivent s'interdire tout comportement, geste ou parole qui porterait atteinte au respect dû aux surveillants, au personnel de Service et aux autres enfants.

De même, **l'équipe surveillante et le personnel de service** s'interdiront tout comportement, geste ou parole qui porterait atteinte au respect dû aux enfants.

A cet effet une charte de bonne conduite est en vigueur.

Le non respect de cette charte pourra entraîner une exclusion temporaire du restaurant scolaire.

Extrait du règlement intérieur de la restauration scolaire, École Les Coryphées.

La municipalité mobilise le registre de la « normalité » en rappelant que les règles de « bonne conduite » attendues dans le cadre de la restauration scolaire doivent être acquises et respectées de tous. Elle attend également de la part des enfants et des adultes présents durant ce temps du midi un respect mutuel. Ainsi les règles les plus usitées dans les cantines ont souvent trait à l'hygiène et à la bienséance : se laver les mains avant de passer à table, se tenir correctement, goûter à tout, respecter les autres élèves et les adultes, ne pas trop se servir, respecter la nourriture, ne pas la gâcher, ne pas parler trop fort, ne pas se lever de table sans en avoir l'autorisation. En plus du règlement intérieur officiel de chaque restaurant scolaire, les règles sont aussi rappelées aux enfants par les encadrants lors des repas ou encore affichées dans les cantines, sous forme d'une charte de bonne conduite aux Coryphées par exemple ou de dessins réalisés par les enfants aux Opalines (voir photographies, annexe 13).

2. Description et fonctionnement de chaque cantine

Au-delà de ces règles communes, les fonctionnements des restaurants scolaires peuvent être très différents les uns des autres. Comme nous l'avons précisé, chaque ville décide

du mode de fonctionnement de ses cantines : autogéré (les repas sont cuisinés sur place par un chef employé par la commune) ou rétrocedé (la commune fait appel à un prestataire de service extérieur). Les trois restaurants scolaires de notre enquête fonctionnent sur le mode rétrocedé et font appel à une SRC pour fournir les repas aux enfants. Le hasard a voulu qu'une des communes change de prestataire de service au cours de notre enquête (passage de *Sogeres* à *Avenance*), nous offrant la possibilité de réellement comparer les trois cantines puisque les trois communes travaillent depuis avec *Avenance Elior*. Les repas sont préparés dans des cuisines centrales puis livrés dans les écoles, en liaison chaude pour l'école des Coryphées, en liaison froide pour les deux autres établissements. Aux Coryphées, la cuisine centrale de la commune se trouve sur le site même de l'école, ce qui implique que les plats sont préparés sur place juste avant d'être servis aux enfants. L'observation et la description des trois restaurants scolaires nous semble essentielle dans un premier temps afin de comprendre par la suite dans quelle mesure le cadre dans lequel sont pris les repas influence la façon dont ceux-ci se déroulent.

2.1 Les Coryphées

La cantine des Coryphées est une grande pièce rectangulaire, séparée en deux parties par une cloison. La pièce est lumineuse et par ses larges fenêtres on peut apercevoir l'église, le parc et l'école maternelle, reliée au restaurant scolaire par un pont traversant la rivière. Les enfants choisissent le côté de la salle où ils souhaitent déjeuner et leur place parmi douze tables rectangulaires de dix places chacune et deux plus petites tables de quatre places.

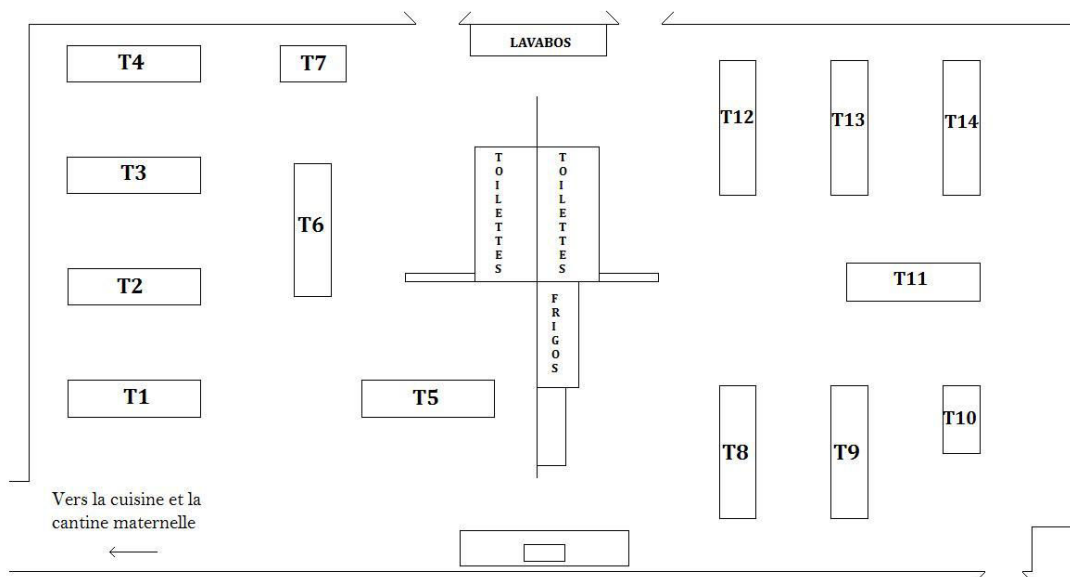


Schéma du restaurant scolaire de l'école Les Coryphées

Les tables et les chaises sont vertes, roses, bleues ou jaunes, ce qui égaye l'environnement de cette cantine (voir photographies, annexe 14). De nombreux posters, affiches et décorations fournis par la SRC sont accrochés aux murs et au plafond ainsi que la charte de bonne conduite évoquée précédemment, qui rappelle les principes de base du bon comportement à adopter à la cantine.

Le service se fait à table et deux vagues successives sont organisées. Une partie des élèves de CE2, les CM1 et les CM2 déjeunent de 11h30 à 12h30 ; les plus petits (les CP, les CE1 et quelques CE2) mangent de 12h30 à 13h30. L'heure pendant laquelle ils ne mangent pas est consacrée aux jeux et aux activités dans la cour. Auparavant les petits mangeaient en premier mais les services ont été intervertis pour des raisons de logistique : les grands déjeunant plus rapidement que les plus jeunes, il était préférable qu'ils mangent en premier afin de libérer la cantine plus tôt, vers 12h20, laissant alors plus de temps aux dames de service pour dresser les tables pour le 2^{ème} passage.

En fin de service, il est demandé aux élèves de rassembler leurs assiettes et couverts au centre de la table. Les encadrants demandent alors à un enfant de chaque table de débarrasser les piles d'assiettes et les panières sur le chariot. Les dames de service s'occupent du nettoyage des tables. Dans la cour de récréation, aucune activité n'est organisée pour les élèves par l'équipe d'encadrants. Les enfants jouent simplement entre eux au football, à chat, à la corde à sauter ou autres, selon les modes.

Chaque service compte quatre encadrants – presque exclusivement des femmes, soit deux dans chaque partie de la cantine. Selon les jours, entre 70 et 90 enfants déjeunent à chaque service sous la surveillance de quatre adultes. Le nombre moyen quotidien d'élèves recensés à la cantine pendant notre temps de présence (soit 44 séances) est de 164 (voir le tableau synoptique en fin de chapitre). L'école accueillant 204 élèves en 2010-2011, le taux moyen de demi-pensionnaires aux Coryphées s'élève à 80 %, un taux bien au-dessus de la moyenne nationale qui avoisine les 60 %.

2.2 Les Opalines

Le bâtiment de la restauration scolaire de l'école des Opalines est atypique puisqu'il est circulaire, la cuisine se trouvant au centre tel un noyau et les salles réparties tout autour (voir schéma ci-dessous). La cantine élémentaire est séparée en deux pièces entre lesquelles se trouvent les toilettes et les lavabos. La salle n°1 compte treize tables rondes, la salle n°2 quatorze. Chaque table est dressée de façon à disposer de cinq à sept places et le fait que les tables soient rondes apporte un aspect convivial aux repas. Ce restaurant scolaire est très agréable : en plus de sa forme circulaire originale, de grandes fenêtres recouvrent l'enceinte du bâtiment et, à l'intérieur, les murs sont peints d'un vert anis très lumineux (voir photographies, annexe 15). Toutefois, un regard par la fenêtre suffit à rappeler aux élèves et au personnel dans quel quartier se situe l'école tant les barres et les tours d'immeubles qui encerclent l'établissement scolaire sont proches.

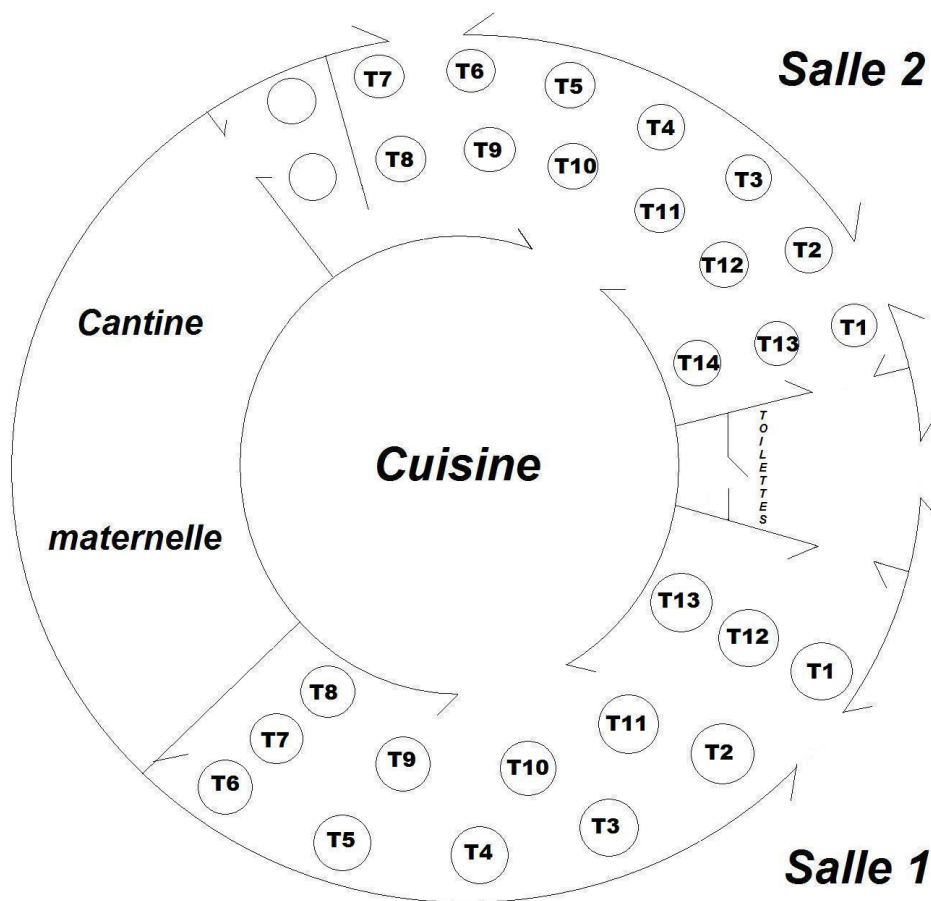


Schéma du restaurant scolaire de l'école Les Opalines

Le service se fait à table, il n'y a pas de self. Deux services sont organisés chaque jour comme aux Coryphées mais dans cette école les plus jeunes déjeunent en premier de 11h30 à 12h30 (là aussi les CP, les CE1 et quelques CE2) puis les plus grands mangent au second service de 12h30 à 13h30. Toutes les tables ne sont pas occupées lors du premier service mais, contrairement aux Coryphées, elles sont dressées à l'avance par le personnel de l'office. De cette façon, lorsque les élèves du second service viennent manger, un roulement s'opère entre les tables occupées et les tables vides. L'organisation est bien rodée. Les encadrants veillent à faire sortir les petits tranquillement avant de les emmener dans la cour de récréation. Une fois partis, une seconde équipe fait entrer les grands pour le deuxième service. En général, trois encadrants par service sont présents dans chaque salle. Environ 45 enfants déjeunent à chaque service dans chacune des deux salles. En moyenne, 168 enfants ont déjeuné à la cantine des Opalines durant notre présence sur le terrain. L'école accueillant 282 élèves en 2010-2011, le taux de demi-pensionnaires pour cette école s'élève à près de 60 %.

Les élèves sont autonomisés dès le CP. Un chef de table est choisi chaque midi soit par les surveillants soit par les enfants eux-mêmes. Celui-ci a pour mission de gérer le débarrassage de la table à la fin du repas et seul lui est autorisé à se lever pour aller chercher du pain par exemple. Les élèves sont encouragés à se servir seul dans les plats. Ils apprennent à ne pas trop se servir pour en laisser aux autres ou bien un seul enfant prend les devants et sert toute la tablée. Deux élèves sont également chargés de distribuer le fromage et le dessert à toute la salle. Lorsque les enfants ont fini de déjeuner, les couverts doivent être placés dans une panier, les assiettes empilées au centre de la table et les déchets jetés à la poubelle. Le chef de table s'occupe enfin de nettoyer la table. Lorsqu'ils sortent de la cantine, les élèves sont invités à placer leurs chaises autour des tables pré-dressées pour le second service. On autonomise ainsi les enfants très tôt et cela facilite le travail des dames de cantine. À la fin de chaque service, les encadrants annoncent les activités organisées dans la cour de récréation ou dans certaines salles prévues à cet effet et par quels animateurs elles sont proposées : danse, football, informatique, atelier perles...

2.3 Les Primevères

Contrairement aux deux autres écoles, le restaurant scolaire des Primevères est doté d'un self. Autre différence, la pause méridienne se déroule sur une heure trente et non deux heures car l'école commence à 9h dans cette commune. Le midi, plusieurs vagues successives de vingt à trente enfants s'enchaînent afin d'occuper à tour de rôle les cent vingt places de la cantine, réparties dans deux salles voisines (voir plan ci-après). Aucun ordre de passage n'est instauré dans cette école, les élèves déjeunent lorsqu'ils en ont envie entre 12h et 13h30. Une fois entrés dans la cantine, ils choisissent de manger soit dans la « salle bleue » – en référence à la couleur du mobilier – où se trouve le self (deux tables de seize et une table de huit) ou dans la « salle jaune » où l'on dénombre seize tables de quatre places et une petite table de huit places (souvent occupée par les CP de par sa taille identique aux tables que l'on trouve en école maternelle).

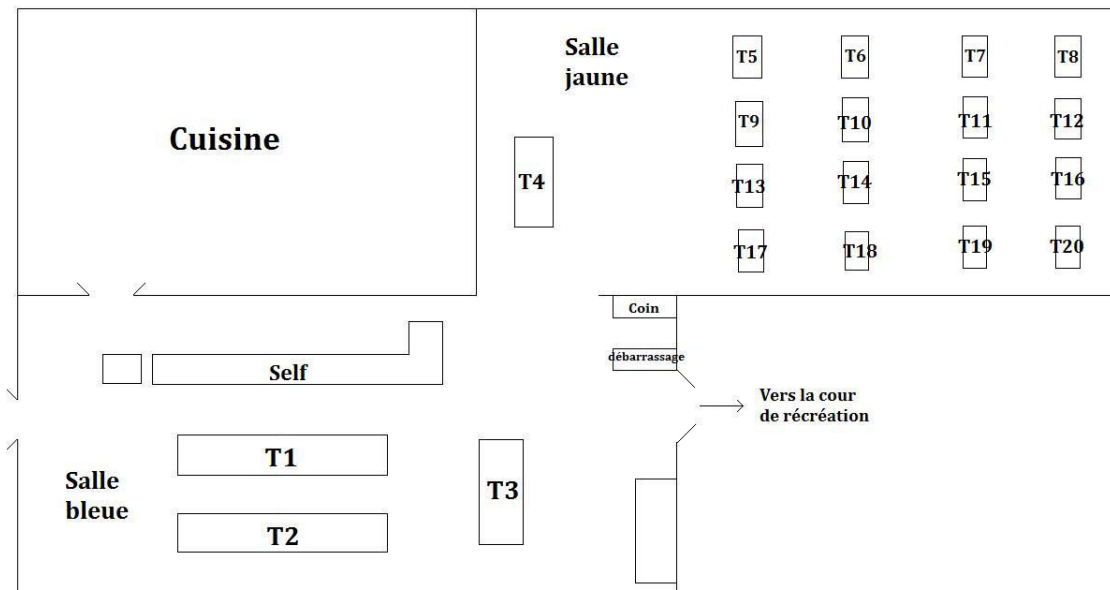


Schéma du restaurant scolaire de l'école Les Primevères

Avec ses grandes baies vitrées, ses fenêtres en forme de hublot et ses deux salles communicantes (voir photographies, annexe 16), la cantine des Primevères est très lumineuse mais elle est aussi très bruyante. Suite à la démolition fin 2010 d'un groupe scolaire voisin devenu vétuste, l'école Les Primevères accueille depuis quelques années un nombre conséquent d'enfants. De fait, l'effectif de demi-pensionnaires a pratiquement doublé, passant de 106 inscrits en 2008-2009 à plus de 200 inscrits pour l'année 2010-2011. La cantine atteint alors un taux record de près de 89 % d'élèves demi-pensionnaires. Ces restructurations ont contraint la municipalité à effectuer des travaux d'agrandissement du restaurant scolaire des Primevères qui se limitait initialement à la salle bleue. La cloison séparant les deux salles a ainsi été abattue afin de faire de la « salle jaune » une extension de la cantine. Les entretiens réalisés avec les encadrants et les parents d'élèves de cette école ont confirmé que cette deuxième salle, très grande et haute de plafond, n'a pas été conçue pour cet usage et se révèle peu adaptée à l'accueil simultané d'une soixantaine d'élèves.

Une fois dans la cantine, les enfants composent leur plateau sur la ligne de self puis s'installent à une table pour un déjeuner d'une durée moyenne de vingt à trente minutes. Lorsqu'ils ont terminé, les élèves doivent appeler un encadrant en levant la main afin de demander la permission de sortir de table. Après inspection du plateau, l'adulte décide si l'enfant a suffisamment mangé et s'il peut effectivement quitter le

self. Les enfants sont chargés de débarrasser leur plateau en jetant leurs déchets à la poubelle et en déposant couverts et assiette aux emplacements prévus à cet effet. Ils sont ensuite libres de retourner dans la cour de récréation où diverses activités leur sont proposées.

Ces différences d'organisation et de fonctionnement des restaurants scolaires ne doivent pas être pensées uniquement en termes de choix politiques ou de facteurs économiques, bien que ceux-ci soient prépondérants. Il nous faut aussi tenir compte du fait que des éléments ayant trait à l'ergonomie des restaurants tels que la gestion de l'espace, le choix du mobilier ou la décoration définissent le cadre dans lequel les repas vont se dérouler et les enfants interagir, entre eux et avec le personnel qui les encadre.

II. Le goûter à l'étude

Le goûter est une prise alimentaire davantage assimilée à une collation qu'à un repas à part entière. Pourtant celui-ci est fortement institué en France et considéré comme le plaisir alimentaire privilégié des enfants. Dans le cadre de notre recherche sur les prises alimentaires à l'école, nous nous sommes intéressés au goûter consommé à 16h30 à l'étude surveillée. Il est intéressant d'étudier cette prise alimentaire à l'école élémentaire dans la mesure où elle se déroule dans la cour de récréation, entre pairs. De plus, l'étude surveillée peut fonctionner de manière très différente d'une école à l'autre. En effet, l'étude est un service proposé aux parents par la municipalité mais sa gestion au quotidien relève directement du directeur de l'école. Si la municipalité est en charge du recrutement des surveillants et décide de fournir ou non le goûter aux enfants, c'est au directeur d'organiser son temps d'étude comme il le souhaite (répartition des surveillants dans les classes, organisation du goûter, lieu, horaires, etc.). C'est pour cette raison qu'à l'inverse du goûter à l'école maternelle ou à la garderie, le goûter à l'étude n'est pas forcément le même pour tous les enfants. Certaines communes étendent leur contrat avec une société de restauration collective en leur demandant de fournir non seulement les repas du midi mais également le goûter, c'est le cas à l'école Les Primevères ; alors que d'autres se déchargent totalement de cette mission comme aux

Coryphées et aux Opalines. Dans ce cas, les familles fournissent elles-mêmes le goûter de leurs enfants.

1. L'étude aux Coryphées et aux Opalines

L'étude surveillée se déroule de façon similaire aux Coryphées et aux Opalines. Dans les deux cas les enfants apportent leur goûter préparé la veille ou le jour même à la maison. À l'école Les Coryphées, environ cinquante enfants sont inscrits à l'étude du soir mais tous ne sont pas présents quatre jours par semaine. Lorsque les élèves sortent de la salle de classe à 16h30, ils se dirigent automatiquement vers les préaux où l'appel est réalisé. La cour de récréation où se déroule la prise alimentaire est spacieuse et compte deux préaux. Hormis deux cages de football et un jeu de marelle tracé au sol, aucune structure de jeux n'est prévue pour divertir les enfants. La surveillance est majoritairement assurée par les enseignants de l'école ; seules deux encadrantes du temps du midi assurent des remplacements ou ont choisi de faire l'étude en plus de leur travail à la cantine. Comme nous le verrons dans le chapitre 8, la commune où se trouve l'école Les Coryphées, contrairement aux deux autres, éprouve des difficultés à recruter de jeunes surveillants pour la pause méridienne et pour l'étude du soir. La surveillance n'est pas la même lorsque les équipes mélangent les deux types de surveillants (enseignants ou non). Les enseignants sont souvent regroupés sur un banc ou au centre de la cour et discutent entre eux alors que les jeunes surveillants et animateurs ont davantage tendance à jouer et à discuter avec les élèves. Une fois l'appel réalisé, les enfants se répartissent dans la cour et sous les préaux pour prendre leur goûter, assis par terre ou debout : aucun espace n'est dédié à la prise du goûter. Seules les plus froides journées d'hiver contraignent les surveillants à organiser le goûter dans la bibliothèque ou dans une salle de classe. À 17 heures, les élèves retournent en classe avec les surveillants afin de faire leurs devoirs jusqu'à 18 heures.

Aux Opalines, la cour de récréation est encore plus spacieuse et séparée en son centre par deux terre-pleins. Près de cent cinquante enfants sont inscrits à l'étude surveillée. Lorsque la sonnerie retentit à 16h30, les élèves se regroupent par classe pour que l'appel soit fait. Les élèves commencent à goûter là où ils attendent. Le goûter se passe très rapidement. Les élèves sont répartis un peu partout dans la cour : ils mangent

assis, debout, en courant. La pause avant de retourner en classe faire les devoirs dure trente minutes puisque la sonnerie retentit à nouveau à 17 heures précises. Les enfants mangent en général leur goûter en dix ou quinze minutes puis jouent le reste du temps. L'étude est assurée par les enseignants, le directeur de l'école et quelques jeunes surveillants.

2. L'étude aux Primevères

Aux Primevères, entre cinquante et soixante-dix enfants sont inscrits à l'étude surveillée selon les jours. L'organisation de l'étude est la même que dans les autres écoles à savoir un temps réservé au jeu, à la détente et au goûter entre 16h30 et 17h puis une heure de travail en classe pour faire les devoirs. Cependant l'école Les Primevères se démarque des deux autres établissements sur la question du goûter puisque celui-ci est fourni par Avenance, la société de restauration collective qui fournit les repas du midi. Le goûter est donc le même pour tous les enfants.

La SRC, suivant les conseils de ses nutritionnistes, propose systématiquement un goûter composé d'une boisson (jus de fruits, sirop ou lait), d'un aliment solide (pain ou gâteaux), d'un fruit et d'un laitage. Lorsque les enfants sortent de classe à 16h30, ils se réunissent dans une salle où les surveillants – pour la plupart des étudiants – font l'appel puis distribuent eux-mêmes le goûter aux enfants qui font la queue. Le fait que le goûter fourni soit le même pour tous réduit les possibilités d'échange ou de partage entre les élèves.

Ce chapitre préliminaire montre que si le fait de « manger à l'école » est un acte ordinaire, relevant du quotidien, pour plus d'un écolier sur deux en France, il répond avant tout à des logiques institutionnelles, économiques et politiques puissantes. Le choix qui revient aux municipalités de fournir ou non le déjeuner à la cantine et le goûter à l'étude et, le cas échéant, les modalités concrètes d'organisation de ces prises alimentaires (autogestion ou prestataire extérieur, service à table ou self-service,

recrutement du personnel de service, de surveillance et d'animation) constituent des décisions déterminantes dans la construction du rapport à l'alimentation des élèves à l'école. La comparaison des modes de fonctionnement des trois établissements scolaires quant aux espaces et aux temps périscolaires étudiés dans cette thèse montre qu'il n'existe aucunement un unique modèle de restauration scolaire ou de prise en charge du goûter à l'étude. Notre analyse des aspects sociaux des repas entre enfants se doit de tenir compte de cette variabilité des modes institutionnels de prise en charge de l'alimentation en cadre scolaire.

**Tableau synoptique des principales caractéristiques des repas (cantine et goûter)
consommés dans les trois écoles élémentaires³²**

	École Les Coryphées (milieu supérieur)	École Les Primevères (milieu intermédiaire)	Écoles Les Opalines (milieu populaire)
Effectif total 2010-2011	204	282	225
RESTAURATION SCOLAIRE			
Situation de la demi-pension			
Fréquentation	Très forte	Forte	Très forte
Fréquentation moyenne pendant l'enquête <i>Taux national : 60 %</i>	80 % 164 élèves	60 % 168 élèves	89 % 200 élèves
Sectorisation	Résidentielle	Résidentielle + Cité en ZUS	Cités en ZUS
Cuisine			
Type de restauration	Prestataire privé <i>Sodexo puis Avenance Elior</i>	Prestataire privé <i>Avenance Elior</i>	Prestataire privé <i>Avenance Elior</i>
Type de liaison	Chaude	Froide	Froide
Type de service	Service à table	Self-service	Service à table
Menu	1 entrée 1 plat 1 laitage 1 dessert	2 entrées 1 plat Fromage ou laitage Fruit ou dessert	1 entrée 1 plat 1 laitage 1 dessert
Équipe			
Encadrants	8	9	12
Taux d'encadrement	20 enfants/encadrant	18 enfants/encadrant	16 enfants/encadrant
« Turn-over »	(- -)	(-)	(+)
GOÛTER			
Fréquentation (données communales)	50 élèves	50 élèves	150 élèves
Type de goûter	Fourni par les familles	Fourni par un prestataire privé (extension de contrat <i>Avenance</i>)	Fourni par les familles
Équipe éducative	Beaucoup d'enseignants + quelques surveillants	Peu d'enseignants + Surveillants (étudiants)	Beaucoup d'enseignants + quelques surveillants

³² Ce tableau est inspiré de celui proposé par Christine César dans son étude comparative portant sur la restauration scolaire dans les collèges de Seine-Saint-Denis (César, 2002).

Première partie

De la famille à l'école.

Le poids de la socialisation familiale dans le rapport à l'alimentation des enfants

Introduction de la première partie

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'influence de la transmission d'un modèle alimentaire familial dans la construction du rapport à l'alimentation des enfants en cadre scolaire. Au regard de notre objet de recherche, il semble essentiel de poser la question du poids de la socialisation familiale sur les pratiques et les préférences alimentaires enfantines *en amont* de notre analyse sur les repas entre pairs à l'école. Comment s'organisent les moments en famille autour de l'alimentation ? Quelle est la place accordée aux enfants lors des repas à la maison ? Que peut-on dire de ces repas au regard de l'appartenance sociale et culturelle des familles ? Dans quelle mesure l'alimentation familiale peut-elle mettre au jour la transmission de modèles éducatifs socialement différenciés ?

Nous nous interrogerons dans un premier chapitre sur la transmission de dispositions familiales en matière d'alimentation – et par alimentation nous entendons tant la question des goûts que les façons de concevoir l'alimentation, les manières de table, les façons de « faire famille » (Kaufmann, 2005) autour des repas. Bien que de plus en plus de repas soient pris à l'extérieur du domicile, le repas du soir reste celui qui réunit les familles (Saint Pol, 2005). Ainsi les études sur l'alimentation ont souvent intéressé les sociologues de la famille en raison du caractère avant tout domestique de l'acte alimentaire. L'alimentation domestique nous renseigne sur les modèles d'organisation familiale : des choix opérés en termes d'approvisionnement à la transmission de savoirs culinaires, de goûts et de normes alimentaires (Régnier, Lhuissier et Gojard, 2006). Le choix d'observer à l'école une pratique qui se veut domestique souligne le fait que l'alimentation se prête particulièrement bien à l'étude du lien entre école et famille.

Deuxième interrogation : que dire alors du rapport des familles à l'alimentation scolaire ? Quelles sont les attentes et les préoccupations des parents envers l'institution quant aux repas servis à leurs enfants ? Peut-on parler, à l'image du rapport à l'institution scolaire, d'un rapport à l'alimentation scolaire variable selon l'appartenance sociale ? Le chapitre 2 permettra d'analyser de quelle manière les parents sont tenus informés d'une part (par divers canaux) et s'informent d'autre part sur ce qui se passe à l'école lors des repas. Nous tenterons ainsi de comprendre dans quelle mesure le point

de vue et les exigences parentales sur la cantine et le goûter sont liées à leur origine sociale et culturelle.

Le chapitre 3 permettra d'articuler ces analyses de la transmission d'un modèle alimentaire familial et de la construction d'un rapport différencié à l'alimentation scolaire en nous penchant sur les pratiques alimentaires quotidiennes à l'école. Que peut-on dire des préférences et des rejets alimentaires exprimés par les enfants lors des repas à l'école ? Les élèves sont-ils égaux dans leur façon d'appréhender le repas à la cantine ? Que révèle la composition des goûters sur les choix opérés par les parents ? Qu'en est-il de la participation et de l'autonomie des enfants dans la préparation du goûter ? Ce chapitre vise à montrer en quoi l'observation des pratiques alimentaires enfantines à l'école peut agir comme un révélateur de la différenciation sociale entre enfants.

CHAPITRE PREMIER.
LES TEMPORALITÉS DU GRANDIR AU PRISME DES CHOIX
ALIMENTAIRES FAMILIAUX

L'alimentation familiale constitue le point de départ de notre analyse du processus de socialisation enfantine. Avant d'observer ce qui se passe entre pairs lors des repas à l'école, il importe d'étudier comment se déroulent les repas pris au sein de la première instance socialisatrice. L'entrée par les familles constitue historiquement une approche féconde en sociologie de l'alimentation (Belorgey, 2011). La famille est l'institution en charge de l'éducation alimentaire des enfants. Elle transmet dès la prime enfance des normes en matière d'alimentation (Gojard, 2000) qui s'inscrivent dans un modèle alimentaire inégalement construit selon l'appartenance sociale (Régnier et Masullo, 2009). L'étude des repas familiaux permet ainsi de poser la question des apprentissages, de la transmission des goûts, des manières de faire et de concevoir l'alimentation, socialement et culturellement situés. Comment s'opère en matière d'alimentation la transmission par les parents et l'intériorisation par les enfants d'un habitus de classe (Bourdieu, 1979) ? Comment se transmettent lors des repas familiaux des pratiques, des goûts et des valeurs socialement situés ? Dans quelle mesure l'enfant prend-t-il part à ces apprentissages ? Que révèlent les interactions familiales autour des repas sur la place des enfants au sein de la famille ? Nous proposons d'analyser dans ce chapitre la façon dont les modèles alimentaires familiaux, socialement et culturellement situés, sont transmis par les parents lors du partage des repas et au regard de la participation des enfants. Il s'agit aussi d'interroger la place occupée par l'enfant au sein de la famille en s'intéressant à l'autonomie qui lui est octroyée au quotidien lors des repas familiaux et dans la construction de son rapport à l'alimentation. Une telle approche de la socialisation primaire par l'alimentation familiale permet de mettre au jour les étapes selon lesquelles les parents « font grandir » leurs enfants. Ces diverses « temporalités du grandir » sont questionnées au regard du sexe et de l'âge de l'enfant ainsi que selon l'origine socioculturelle des familles.

I. Les rythmes alimentaires familiaux

Le modèle des trois repas – petit déjeuner, déjeuner, dîner – s’est imposé à l’ensemble de la population française depuis la fin du XIX^e siècle (Grignon, 1993). Près d’un siècle et demi plus tard, ce modèle traditionnel reste la norme (Lhuissier *et al.*, 2013). Ainsi bien que le déjeuner soit massivement pris à l’extérieur en raison des contraintes scolaires et professionnelles des individus (Hubert *et al.*, 2012), le petit déjeuner et le dîner constituent des repas fortement ancrés dans l’univers domestique et familial. Comment s’organisent les repas au domicile familial ? Sont-ils consommés aux mêmes heures, dans les mêmes pièces et en compagnie des mêmes individus ? Que nous apprennent les rythmes des repas familiaux sur les modèles éducatifs parentaux ? Nous nous interrogeons dans cette première partie sur les différences de rythmes et d’organisation des repas au sein des familles enquêtées par entretien. Si le modèle français des trois repas est le fruit d’une rencontre entre « des usages sociaux propres à des groupes, à des classes, à des modes de vie et à des cultures de classes différents » (Grignon et Grignon, 2004 : 246), notre intérêt est de percevoir les variations et les écarts à la norme dominante – celle du modèle français des repas – selon l’appartenance sociale et culturelle des parents et au regard notamment des configurations familiales dans lequel ils s’inscrivent.

1. Le petit déjeuner

« Encadré par l’heure du lever et les premières activités professionnelles ou domestiques de la journée » (Saint Pol, 2005 : 52), le petit déjeuner est souvent le repas le plus court et le plus léger de la journée. Parmi les familles des trois écoles avec qui nous avons réalisé un entretien, la grande majorité des enfants se lève entre 7h et 7h30 les matins d’école. Seuls les enfants des Primevères bénéficient en moyenne d’une demi-heure de sommeil en plus, l’école commençant à 9h et non à 8h30 comme dans les deux autres communes. Les enfants prennent tous un petit déjeuner avant de partir à l’école, le plus souvent composé d’un bol de chocolat au lait, de jus de fruits et soit de céréales, soit de tartines beurrées, avec de la confiture ou du *Nutella*. Certains enfants éprouvent des difficultés à boire du lait le matin, les parents compensent alors par un

autre produit laitier afin que leur enfant consomme au moins un laitage. Dans certaines familles, les parents optent pour les produits associant une dimension ludique et des allégations de santé (Mathiot, 2011) comme les yaourts à boire *Actimel*, de petites bouteilles de yaourt liquide contenant des ferments lactiques. Seule Jade, élève de CE1 aux Primevères, ne boit qu'un verre de lait le matin car elle n'a pas faim. Sa mère ne souhaite pas la forcer à manger. Elle considère ses deux filles (la sœur de Jade est en maternelle) comme très difficiles le matin. *Comme c'est toujours un rythme très soutenu, on n'a pas le temps de s'installer, de petit déjeuner [...] Moi je n'oblige pas mes enfants à manger. Je pense qu'un enfant ne mourra pas de faim.* (Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, entretien du 30/06/11). La plupart des parents s'accordent toutefois sur l'importance du petit déjeuner : un enfant ne doit pas partir à l'école le ventre vide. Dans la famille de Clothilde par exemple, élève en CM2 aux Coryphées, le petit déjeuner *c'est sacré* :

C'est sacré parce que déjà elles ont bon appétit donc on mange bien. Puis nous on leur a dit depuis toutes petites que c'était très important, qu'il fallait manger de tout donc on essaye qu'il y ait de tout. Y'a un bol de lait, enfin du chocolat, y'a des tartines. On est très pain. Avec beurre ou miel ou confiture. Des fois elles alternent avec des céréales parce que j'en achète de temps en temps mais c'est quand même plutôt pain. Y'a toujours du fruit, soit kiwi ou orange ou les deux. Voilà puis elles n'ont pas besoin de yaourt vu qu'elles ont du lait. En fait c'est basique mais on prend le temps de manger. Toutes les deux elles s'installent un quart d'heure pour manger, elles ne partent jamais sans avoir mangé.

Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11

Les comportements des familles diffèrent ensuite quant au lieu où est pris le petit déjeuner et avec quel(s) membre(s) de la famille. Selon les cas, les enfants mangent dans la salle à manger, dans la cuisine ou dans le salon sur une table basse, devant la télévision ou non. Certains déjeunent avec l'un de leurs parents comme Victorien (Les Coryphées). D'autres comme Clothilde (Les Coryphées), Tiffany et Henri (Les Opalines), prennent le petit déjeuner en famille, à table, pendant une vingtaine de minutes. Dans certaines familles enfin, chacun prend son petit déjeuner quand il est prêt, comme l'exprime la mère de Coline (en CM1 aux Coryphées) :

La semaine je les laisse prendre leur petit déjeuner, en gros on prend notre petit déjeuner quand chacun est prêt. Ça arrive que la fin de leur petit déjeuner coïncide avec mon début de petit déjeuner mais y'a pas de choses établies tous ensemble. Le week-end plus souvent parce qu'on se lève à peu près tous en même temps donc là on prend le petit déjeuner ensemble.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

L'une des raisons pour lesquelles les familles ne sont pas toujours réunies pour le petit déjeuner est d'ordre pratique. En effet, le roulement autour de la table du petit déjeuner est souvent corrélé à l'occupation de la salle de bain par les différents membres de la famille, comme le souligne le père de Victorien :

Au petit déjeuner souvent le petit mange avec sa mère et moi je mange avec le grand. C'est l'arrangement entre les salles de bain. [Rires] Il faut se relayer et puis la table de la cuisine étant petite, ce n'est pas la peine non plus qu'on soit tous ensemble, y'a pas la place.

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

Toutefois, les enfants d'une même fratrie – et d'autant plus lorsqu'ils sont proches en âge – partagent souvent leur petit déjeuner. Les jumelles Melyssa et Jessanna, respectivement scolarisées en CE2 et CM1 aux Opalines, prennent leur petit déjeuner ensemble devant la télévision. Kilian et Camélia, respectivement en CE1 et CM1 aux Primevères, s'installent quant à eux dans le salon devant des dessins animés. Leur mère pose tous les éléments du petit déjeuner sur la table basse et les laissent se servir. Ciara (élève en CP aux Primevères) et son petit frère Liam (maternelle), sont également réunis dans le salon devant la télévision, à la différence que Liam occupe le canapé et Ciara la table située juste derrière *sinon ils s'embêtent tous les deux* (Mme T., mère de Ciara, école Les Primevères, 30/06/11). On constate que la télévision est surtout présente lors du petit déjeuner dans les familles de milieux populaires des Opalines et des Primevères. L'étude de Renaud Sainsaulieu sur le rapport à la télévision des classes sociales défavorisées a montré que ce support constitue pour les milieux les plus modestes un accès à la culture qu'ils n'ont pas par ailleurs en raison de leur distance à la culture dominante (Sainsaulieu, 1966). À l'inverse, les classes moyennes et supérieures dont le capital scolaire plus élevé leur confère plus aisément des perspectives d'accès à la culture (livres, musées), ont un usage plus restrictif de la télévision.

Enfin, le déroulement du petit déjeuner est très souvent conditionné par l'emploi du temps de chacun et les horaires de travail des parents. Lorsque l'un commence très tôt, l'autre est en charge du petit déjeuner. Si l'un des enfants est au collège ou au lycée, il arrive qu'il parte beaucoup plus tôt et qu'il prenne son petit déjeuner seul au préalable. Les familles se retrouvent rarement réunies le matin, autour d'une table et au complet. Claudine Marengo parle d'une désocialisation du petit déjeuner. « Il est une activité à laquelle se livrent successivement, hâtivement, sommairement, les uns et les autres, dans la séquence de toutes celles qui doivent être effectuées avant de quitter la maison » (Marengo, 1995 : 54). Parce qu'il doit s'intégrer au rythme soutenu du début de journée, le petit déjeuner n'est pas un repas qui réunit les familles.

2. Organisation du dîner et configurations familiales

Alors que le petit déjeuner ne peut toujours être partagé en famille et que le déjeuner est massivement pris à l'extérieur du domicile tant par les parents que par les enfants, le dîner apparaît comme le repas familial par excellence, celui « où toute la famille se retrouve, celui que l'on partage » (Pynson, 1987 : 18). La recherche collective dirigée par Claude Fischler en 1996 sur la façon dont le repas familial est perçu par des élèves âgés de 10 et 11 ans montrait que le repas du soir est le repas le plus valorisé par les enfants (Fischler, 1996). Le dîner est décrit comme le « symbole et le ciment de la vie familiale » (*ibid.* : 54) il est l'occasion pour les enfants de raconter leur journée d'école à leurs parents, leur faire part des bonnes nouvelles ou des contrariétés du jour. « Plus familial et moins soumis aux contraintes professionnelles, le repas du soir est un moment de rencontre entre les emplois du temps des membres d'un même ménage » (de Saint Pol, 2005 : 70). Si le dîner est le repas qui réunit les familles, il doit toutefois pouvoir s'inscrire dans les emplois du temps familiaux déjà chargés. En semaine surtout ce moment de partage en famille reste conditionné par les contraintes professionnelles des parents, notamment dans les milieux supérieurs où les enfants de cadres retrouvent moins souvent directement leurs parents directement après l'école que les enfants dont le père ou la mère est ouvrier, employé ou indépendant (Sautory, Biauxque et Vidalenc, 2011 : 3). Dans le cas des familles monoparentales, ces contraintes rythment d'autant

plus l'organisation des dîners. Comment les familles conjuguent-elles au quotidien vie familiale, vie professionnelle des parents et vie scolaire des enfants au regard des différentes configurations familiales ?

2.1 Le dîner dans les familles biparentales

Thibaud de Saint Pol montre dans son analyse comparative des résultats des enquêtes Emploi du temps de l'INSEE en 1966, 1986 et 1998 que le synchronisme alimentaire se maintient en France. « Depuis trente-cinq ans, on mange en moyenne sur les mêmes plages horaires et aussi massivement » (*ibid.* : 55). Dans les familles auprès desquelles nous avons enquêté, le « pic des dîners » se situe en semaine entre 19h et 20h, il peut aller jusqu'à 20h30 pour la plus tardive des familles. Les parents cherchent tant que possible à respecter cet horaire pendant la semaine afin d'apporter une certaine régularité aux enfants et surtout, qu'ils ne se couchent pas trop tard : *C'est dans ces horaires là, entre 19h et 19h30 pour que, disons à 20h, le repas soit terminé et qu'il y ait une heure de détente avant de dormir.* (Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10). D'une durée moyenne de trente minutes, le repas a lieu aussi bien dans la cuisine, qu'au salon ou dans la salle à manger. Tout comme pour le petit déjeuner, cela dépend d'une part du logement des familles – ou plus précisément du nombre de pièces et donc de tables dont elles disposent – et d'autre part, de critères de choix de l'ordre du pratique (proximité avec la cuisine, place à table, ménage...). *On mange tout le temps dans la cuisine parce que voilà c'est pour le ménage, je vous le dis franchement. Et quand on a des invités, on mange au salon où on a une table.* (Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11).

Le dîner est le repas de la journée qui réunit la famille au complet. Après une journée passée à l'école ou au travail, entre la course aux devoirs et la toilette du soir, le dîner est l'unique occasion pour les membres d'une même famille de se retrouver. Pour autant il revêt des formes différentes selon les familles, à commencer par le choix du lieu où l'on mange. Celui-ci dépend avant tout de la place dont les familles disposent et de critères d'ordre pratique. Tiffany et Henri (élèves aux Opalines) prennent leur dîner dans la cuisine avec leurs parents et n'occupent que très rarement la table de la salle à manger. Mme O. nous explique pendant l'entretien que ce choix évite les allers-retours

entre la cuisine et la salle à manger. Selon Jean-Claude Kaufmann, la table de la cuisine est la plus importante car « elle laisse ouvert tous les possibles. Elle est table de travail, de grignotage improvisé, de repas individuel plus conséquent ou de repas familial en bonne et due forme » (Kaufmann, 2005 : 108). Plus rarement, certaines familles optent pour la table de la salle à manger, à l'image de la famille G. Victorien, son grand frère et ses parents préfèrent dîner au calme dans cette pièce où se trouvent la longue table rectangulaire où nous avons réalisé l'entretien et une cheminée. Pourtant, l'usage que font les familles de la table de la salle à manger est très variable. Nous avons à plusieurs reprises constaté que celle-ci « fait office de table à tout faire » (*ibid.* : 109). Généralement plus grande que celle de la cuisine, la table de la salle à manger accueille les enfants lors des devoirs, les dossiers professionnels des parents, les divers documents à trier, ranger et classer. Elle est plus souvent réservée aux déjeuners en famille le week-end ou aux repas d'exception des soirées entre amis. La table qui accueille les dîners familiaux est aussi souvent choisie en fonction de sa proximité avec la télévision, selon les cas dans la cuisine ou la salle à manger. Cette situation concerne des familles issues des milieux les moins favorisés et notamment une partie des familles pour qui la télévision est allumée lors du petit déjeuner des enfants, à l'image de la famille de Ciara, élève en CP aux Primevères. Le père de Ciara est originaire du Mali, il est arrivé en France en 2001 et travaille comme chauffeur-livreur. Sa mère est née en France, issue d'un milieu modeste (père ouvrier, mère employée), elle est assistante commerciale. La famille T. est locataire d'un logement social (trois chambres) dans la commune des Primevères. Ciara partage sa chambre avec son petit frère Liam, les deux autres chambres sont occupées par les parents et par la première fille de Mme T. issue d'une première union. Les dîners familiaux se déroulent ainsi devant la télévision lorsque Ciara et sa famille s'installent à la table du salon à 20h pour regarder le journal télévisé. Les jumelles Melyssa et Jessanna (élèves aux Opalines) mangent elles aussi devant la télévision, avec leur père. Leur mère, qui se déclare au régime, les accompagne mais prend simplement un thé :

- *Et vous mangez tous les quatre ?*

- *Oui, oui. Tous les quatre. En fait comme maintenant je fais un petit peu de régime...*

- *Vous mangez moins ?*

- *Oui voilà. Elles mangent avec papa. Moi je prends parfois un thé le soir.*

Mme L., mère de Melyssa et Jessanna, école Les Opalines, 26/01/12

Les parents des jumelles sont tous deux originaires d'Haïti. Le père est peintre en bâtiment et la mère lingère à la crèche. La famille L. est locataire d'un appartement avec deux chambres dans une résidence située à quelques minutes à pied de l'école Les Opalines. Alors qu'ils disposent d'une grande table dans la salle à manger (où il serait impossible de manger tant elle est recouverte d'une diversité d'objets, documents, vêtements), la famille prend tous ses repas dans le couloir où est installée une table ronde devant la télévision. Ainsi, bien que prenant des formes disparates en fonction du choix de la pièce et de l'ambiance des repas (avec ou sans télévision), le dîner en semaine réunit les familles autour de normes et de manières de table en vigueur depuis le XIX^e siècle (Marenco, 1992).

Toutefois, si se retrouver en famille le soir autour de la table – ou des tables – semble toujours être la norme, les entretiens réalisés avec les parents des trois écoles laissent transparaître un nouveau modèle : le repas monoparental au sein même de familles biparentales. En raison des horaires tardifs qu'implique la profession de leurs parents, couplés à un temps de transport parfois long, il n'est pas rare pour les enfants de dîner avec un seul de leurs parents. Cette situation de repas monoparental dans un contexte familial biparental concerne essentiellement les parents appartenant à la catégorie socioprofessionnelle des cadres. Leurs responsabilités professionnelles et la localisation de leur lieu de travail (souvent à Paris) expliquent l'absence d'un des parents lors du dîner. Ainsi dans la famille H., le père qui est directeur commercial rentre rarement pour le dîner. *Mon mari rentre assez tard donc le dîner on le prend souvent à trois et puis lui dîne quand il rentre.* (Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11). De fait, les familles perdent en régularité lorsque le repas du soir est décalé d'une demi-heure afin d'attendre le parent manquant :

Et le soir souvent ils ont mangé quand j'arrive. Des fois ils m'attendent, ça dépend ce n'est pas régulier le soir. Ce n'est pas toujours régulier parce que des fois on préfère attendre maman quand même. Mais si les devoirs sont faits, si la douche est faite, s'ils sont prêts, ça va.

Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11

Et, si par le passé le père était souvent le parent absent de la tablée familiale, la parité est aujourd'hui plus fréquente. En effet, il semble aussi courant pour les enfants d'être amenés à dîner sans leur mère que sans leur père. C'est ainsi que Clothilde, Solène et Coline, toutes trois élèves à l'école Les Coryphées, dînent souvent sans leur mère, respectivement ingénieure, journaliste et responsable marketing. Dans un milieu très favorisé de cadres et de professions intellectuelles supérieures comme celui-ci, les emplois du temps des deux parents sont mis en concurrence. Ainsi il n'est pas rare de voir des pères en charge du ramassage scolaire et de la préparation du dîner alors que la mère est toujours au travail.

Ces nouvelles formes d'organisation du repas en famille en semaine sont l'expression des bouleversements que connaît la société française depuis la fin du XX^e siècle : « l'extension du travail féminin, l'allongement spatial et temporel des trajets domicile-travail rendant difficile au plus grand nombre de rentrer déjeuner à la maison, l'instauration de nouveaux rapports au sein du couple et entre parents et enfants susceptibles de modifier la répartition des rôles entre les membres du groupe domestique, la part croissante qu' occupent dans la population les « ménages » échappant au modèle traditionnel : personnes seules, couples sans enfants, familles monoparentales, cohabitants temporaires » (Marenco, 1995 : 53). En atteste l'augmentation du nombre de tables dans les foyers, signe d'une « multiplication des modes de sociabilité alimentaire encore plus large et variée » (Kaufmann, 2005 : 109). Le repas familial évolue ainsi vers d'autres formes de partage. Pour autant, il reste une norme dans les familles biparentales malgré les contraintes professionnelles des parents. Qu'en est-il du repas dans les familles monoparentales, où ces évolutions sociétales sont à conjuguer avec parent isolé ?

2.2 Le dîner dans les familles monoparentales

Des entretiens ont été conduits dans trois familles monoparentales dont la mère est à la tête pour chacune d'entre elles³³. Pour Kilian et Camélia, Malik, et Sofiane,

³³ En réalité nous devrions dire quatre puisque les parents d'Erwan, élève en CE2 aux Primevères, venaient de se séparer au moment de l'entretien. Toutefois, dans son discours, la mère d'Erwan fait essentiellement référence aux pratiques et aux habitudes de la famille biparentale qu'ils formaient avec

l'organisation du repas du soir pendant la semaine d'école diffère quelque peu de celle des autres enfants en raison de leur situation familiale particulière.

Kilian et Camélia, respectivement en CE1 et CM1 à l'école Les Primevères, vivent seuls avec leur mère depuis six ans. Celle-ci vient les chercher, en fonction de sa journée de travail, soit à 16h30 à la sortie de l'école, soit à 18h30 à la garderie. Mme P. a 35 ans. Elle a pour projet de se mettre à son compte prochainement et travaille pour le moment « au noir » comme esthéticienne, manucure, maquilleuse et coiffeuse. De fait, ses horaires de travail sont très variables, ce qui l'empêche d'instaurer une régularité dans les repas du soir :

- Et tous les soirs c'est à peu près la même heure pour le dîner ou ça varie ?

- Ça varie parce que j'ai un métier pas forcément évident. Je n'ai pas d'horaires en fait. Je peux commencer le matin... en général c'est rare que je commence avant 9h30 de toute façon mais je peux très bien travailler même la nuit en fait. Je n'ai pas d'horaires du tout donc ça dépend. Donc c'est pour ça que ces moments privilégiés avec les enfants j'y tiens parce que comme je n'ai pas d'horaires, je leur donne déjà un rythme pas forcément évident. Donc j'essaye d'être le plus possible régulière sur le reste mais c'est vrai que les horaires ce n'est pas évident pour eux. En général on mange quand même entre 19h30 et 20h30.

Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11

En tant que mère célibataire, elle doit gérer seule le quotidien de deux jeunes enfants, avec son lot de problèmes et de questions. Ainsi, elle privilégie au maximum le dialogue et adapte le repas du soir en fonction des humeurs de chacun.

- Pour les repas du soir, c'est ici ? [dans le salon]

- Alors ça dépend. Ça dépend de mon humeur, pour être honnête et ça dépend aussi de la condition des enfants. Quand je sens qu'il y a un truc qui ne va pas, on n'allume pas la télé et on va dans la cuisine, on mange dans la cuisine et ils font à manger avec moi d'ailleurs. Comme ça le fait d'être en intimité avec moi dans la cuisine ça leur permet de s'ouvrir plus facilement. Que si on reste devant la télé, ils restent dans leurs retranchements et ça, on n'avance pas.

Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11

son ex-mari. Elle-même ne semble pas encore avoir intégré son statut de potentiel chef de famille monoparentale.

Elle ne se considère pas comme une grande cuisinière et préfère passer le moins de temps possible dans la cuisine.

Je ne suis pas maman gâteau du tout. Je ne suis pas maman cuisine. Je fais ma cuisine vite fait je dirais. Ça m'arrive de cuisiner mais je ne suis pas... [...] Non moi je ne suis pas trop cuisine alors si je peux éviter d'y passer du temps... [...] Être enfermée, j'ai du mal.

Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11

La régularité des horaires et la complexité des repas ne sont pas ce que recherche la mère de Kilian et Camélia. En privilégiant le dialogue autour de la préparation et du partage du repas, elle trouve le moyen de « faire famille » (Kaufmann, 2005) avec ses enfants, à sa façon.

Malik et Sofiane quant à eux sont tous les deux en CM2 aux Opalines. Les deux garçons habitent la même résidence et sont assez autonomes. Après l'étude du soir, ils rentrent seuls, à pied, l'école se situant à quelques pas de leur domicile. Malik vit avec sa mère âgée de 47 ans et sa grande sœur Erika âgée de 16 ans. Leurs parents sont séparés depuis quatre ans, les enfants voient leur père un week-end sur deux. Originaire de Côte d'Ivoire et arrivée en France en 1998, la mère de Malik travaille comme serveuse et caissière au sein d'un Institut Universitaire de Technologie (IUT). Le repas du soir en semaine est régulier uniquement pour Malik, dont la mère prépare le dîner pour 19h30. Erika prend son repas quand elle le souhaite et la mère ne dîne pas en règle générale :

- *Est-ce qu'il y a un horaire fixe ? [le soir]*

- *Horaire fixe oui. Jours ouvrables. Sinon le week-end moi, tu peux manger quand tu veux. Jours ouvrables, à 19h il faut qu'il parte prendre sa douche. 19h30 à table, manger. Il mange seul. Habituellement moi normalement je ne mange pas tous les soirs donc elle [Erika] fait ce qu'elle veut si elle a faim elle mange. Lui [Malik] je lui fais son repas, je lui mets là [sur la table du salon] et il mange ici. En regardant peut-être les informations.*

Mme V., mère de Malik, école Les Opalines, 07/04/11

Travaillant dans la restauration, Mme V. ne peut souvent rien avaler le soir en rentrant chez elle, hormis un thé. *Ça ne me dit rien de manger le soir.* Le repas du soir en famille en semaine n'est donc pas la norme chez Malik, tout comme chez Sofiane.

Sofiane est fils unique. Il vit avec sa mère, âgée de 37 ans, originaire du Mali et arrivée en France à l'âge de huit ans dans la commune des Opalines. Bonne élève à l'école, Mme W. a tout fait, dès le lycée, pour s'éloigner des problèmes sociaux de la commune : *Je voulais sortir d'ici déjà*. Après un BTS en vente et une licence en communication et médiation culturelle à l'université, elle a enchaîné les emplois comme commerciale avant de se tourner vers l'assistantat de direction : *J'ai fait plein de choses. Et après on a envie de se stabiliser. J'avais plus envie de faire du commerce. Je voulais être assise quoi*. Elle trouve finalement un emploi dans la gestion, dans une société d'informatique à Paris. Elle y gravit les échelons et devient assistante de division. Aujourd'hui cadre, il lui arrive souvent de terminer tard et de rentrer à la maison quand Sofiane est déjà au lit. L'organisation du repas en semaine est alors parfaitement maîtrisée, même s'ils ne dînent pas toujours tous les deux :

Alors quand il rentre à six heures, [...] il m'appelle. Je suis au travail. Il me dit « Voilà je suis rentré ». « Ok ça s'est bien passé la journée ? L'évaluation c'était comment ? Qu'est-ce que t'as comme devoirs ? Qu'est-ce que t'as pas fait à l'étude, qu'est-ce que t'as fait ? ». Cinq minutes de conversation et ensuite il va se laver, tranquille. Il se met en pyjama et il est là jusqu'à ce que j'arrive. Et si y'a à manger, il mange. Il mange le soir à 19h30, maximum 20h.

- D'accord et quand vous ne rentrez pas, il mange à la même heure mais tout seul ?

- Oui, il mange à la même heure mais tout seul. Mais quand je suis là je cuisine et puis on mange ensemble.

Mme W., mère de Sofiane, école Les Opalines, 02/04/11

Mme W., d'origine étrangère, issue d'un milieu plutôt modeste (père employé dans une université, mère aide-soignante) aujourd'hui devenue cadre, incarne l'exemple d'une mobilité sociale ascendante réussie. Elle souhaite offrir à Sofiane la meilleure éducation, en l'éloignant de ce quartier sensible le plus tôt possible, comme elle-même l'a fait à son époque. Élevant seule son fils, elle n'a eu d'autre choix que d'autonomiser Sofiane très jeune, contrainte par des horaires de travail irréguliers. Nous retrouvons ainsi des similitudes avec les familles de cadres des Coryphées, à la différence que la mère de Sofiane ne peut se reposer sur un autre adulte pour faire dîner son fils et le

mettre au lit. Ce déséquilibre se ressent notamment dans la composition des dîners de Sofiane :

Alors ce que je peux faire aussi entre le fait de me lever à 6h15 et faire plein de choses, mettre la machine comme je l'ai dit, je peux faire à manger aussi. C'est-à-dire que je lui demande ce qu'il a envie de manger le soir, avant de partir, quand je sais que je vais finir tard. Donc je pose la question, il me dit « aujourd'hui j'ai envie de manger une pizza » ou « aujourd'hui j'ai envie de manger des pâtes ». Il est très très pâtes mais alors les pâtes je les varie. Je les varie soit avec du steak haché, soit avec du poisson pané, soit avec des frites de poulet on appelle ça. C'est du poulet pané mais en frites. Ou je varie un petit peu avec des cordons bleus. Voilà : steak haché, frites de poulet, poisson pané, cordon bleu. Ça avec les pâtes c'est vite fait le matin. Je prépare ses sets, tout est nickel il a juste à se mettre à table. Donc je fais ça soit le matin soit je lui laisse de l'argent en tickets restaurant et ce que je fais j'appelle moi de mon travail quand il est prêt à manger. J'appelle moi la pizza et je commande. Après je le rappelle et je lui dis « le monsieur il arrive dans vingt minutes, trente minutes » selon ce qu'on nous dit. Et après il ouvre la porte à la personne que quand elle est déjà en train de sonner. Et il donne l'argent et je lui dis « il va te rendre tant d'argent », il va te rendre tant de monnaie parce que je sais ce qu'il a et après il referme la porte. Il se met à table avec ce qu'on lui a servi, sinon c'est des pâtes que je commande aussi, chez « Pasta Folie's ». Donc c'est des pâtes déjà toutes faites avec la sauce. Y'a des plats cuisinés qui se font maintenant. Mais c'est rare que je commande quand même parce que je le fais moi-même. Ou sinon le week-end, le dimanche quand j'ai le temps je fais du riz avec de la sauce et je sais que le lundi je peux rentrer tard, il va manger quoi ! Il sait chauffer, il sait utiliser le micro-ondes. C'est bien. Voilà il est quand même débrouillard.

À la différence de Kilian et Camélia ou de Malik, qui dînent avec ou en présence de leur mère, Sofiane a dû apprendre à gérer seul la sortie d'école, le dîner et le coucher lorsque sa mère ne peut rentrer à temps de son travail. Toutefois, si le garçon est autonome, sa mère organise méticuleusement et en amont ces soirées où elle est absente afin de pouvoir contrôler à distance que tout se déroule bien à la maison.

Être à la tête d'une famille monoparentale implique pour ces femmes de gérer, du matin jusqu'au soir, leur vie personnelle, familiale et professionnelle. Leur rôle de chef de famille implique pour ces mères seules de pas toujours pouvoir retrouver leur(s) enfant(s) pour le dîner. Lorsque les enfants ne sont pas assez autonomes pour gérer seuls la sortie d'école et le début de soirée, elles font appel à la famille, les amis ou les voisins. C'est d'autant plus le cas pour les mères de familles monoparentales ayant un rythme de travail atypique ou des horaires de travail variables d'un jour à l'autre comme Mme P.: celles-ci sont alors 54 % à s'adresser aux amis et à la famille pour garder leurs enfants pendant leur temps de travail (Micheaux et Monso, 2007). Ainsi aux Opalines la mère de Sofiane sollicite parfois ses parents qui habitent non loin ; aux Primevères, la mère de Kilian et Camélia a noué de forts liens de voisinage et amicaux dans le quartier. Ces femmes veillent ainsi à développer leurs réseaux de sociabilité. Les solidarités familiale et de voisinage deviennent de précieux atouts pour ces mères résidant seules avec leurs enfants au sein de quartiers populaires (Lisse, 2007).

Comme le montrent ces exemples de familles monoparentales mais aussi ceux de familles biparentales dont les emplois du temps sont très chargés, nous pouvons nous interroger sur la pérennité du modèle du repas familial à la française. Car si les parents accordent toujours de l'importance au dîner en famille, les évolutions contemporaines ayant trait au monde du travail et aux modèles familiaux ont bouleversé dans de nombreux foyers le rapport privilégié à ce repas du soir. Certains auteurs ont ainsi avancé l'idée selon laquelle la multiplication et la désynchronisation des prises alimentaires (Fischler, 1990) conduiraient à une déstructuration du modèle alimentaire (Poulain, 2002a, 2002b). Cette thèse est toutefois nuancée au regard du maintien en France du synchronisme des prises alimentaires autour des trois repas et de la stabilité du temps consacré à l'alimentation, soit un peu plus de deux heures par jour en 2010 (Ricroch et Roumier, 2011). « Le repas familial se maintient solidement comme modèle, avec tous les traits qui le caractérisaient au siècle dernier, lorsqu'il s'est vu assigner, par le modèle de mœurs bourgeois, la fonction de produire et de notifier vie et esprit de famille : rassemblement de l'ensemble du groupe domestique, à heures impérativement fixes, autour de plats préparés à la maison, dans une ambiance chaleureuse et confiante, où chacun reconstruit dans l'intimité du foyer, dont le repas

familial représente la métaphore, ses forces éprouvées par le monde extérieur » (Marenco, 1995 : 57-58). Ainsi « faire famille » autour du dîner dépend en partie de la possibilité d'aménager le quotidien en fonction des contraintes scolaires, professionnelles et familiales. En parallèle, nous voyons se dessiner, au travers de l'analyse des rythmes des repas quotidiens, des pratiques variables selon les milieux sociaux et les contextes familiaux : présence de la télévision dans les milieux plus modestes, repas pris seuls ou en décalés pour certains membres de la famille chez les professions supérieures et dans les familles monoparentales. L'organisation du dîner en semaine nécessite de tenir compte de nombreux paramètres, il ne nous permet pas à lui seul d'éclairer la transmission d'un modèle alimentaire familial socialement et culturellement situé. Et si le repas le plus à même de mettre au jour la différenciation des pratiques alimentaires familiales avait lieu le week-end ?

3. Partager un repas le week-end

L'analyse des rythmes des repas familiaux en semaine a donné à voir des différences en termes de configurations familiales. Nous proposons maintenant d'étudier les repas du week-end sous un autre aspect : celui de l'origine sociale et culturelle des familles. En semaine, les pratiques alimentaires familiales sont fortement marquées par le quotidien. Les emplois du temps sont contraints, les repas sont minutés. Le petit déjeuner avant l'école et le travail et le dîner après la journée de labeur (scolaire et professionnel) octroient finalement peu de place à l'expression des éléments constitutifs de l'identité alimentaire familiale. À l'instar des repas en semaine calqués sur le quotidien des journées de classe et de travail, nous allons voir que les repas du samedi et du dimanche s'inscrivent dans des temporalités propres aux activités qui rythment le week-end et que celles-ci ne sont pas les mêmes selon l'origine socioculturelle des familles. Comme le montre le tableau synoptique présenté en annexe 6, parmi les familles enquêtées à domicile, nous dénombrons douze familles de cadres et professions intermédiaires et six familles d'employés et ouvriers. Concernant le pays d'origine, dix familles sont d'origine française. Huit familles sont d'origine étrangère, dont six pour lesquelles les deux parents sont immigrés et deux unions mixtes. Pour une meilleure compréhension, nous parlerons de familles d'origine française lorsque les deux parents sont nés en

France, de familles mixtes lorsqu'un des parents est né à l'étranger et de familles d'origine étrangère lorsque les deux parents sont nés à l'étranger.

3.1 La double temporalité chez les cadres

Chez les cadres (toutes écoles confondues), les repas en famille le week-end s'inscrivent dans une dynamique à double vitesse. Le week-end semble scindé en deux temporalités totalement opposées, rythmant les journées du samedi et du dimanche tout à fait différemment. La première partie du week-end – le samedi – reste sur la même lancée que le reste de la semaine : elle laisse peu de place à l'improvisation. Le maintien d'un rythme soutenu s'explique notamment par l'importante proportion d'enfants qui pratiquent une activité extrascolaire le samedi, matin ou après-midi. Ainsi Capucine (Les Coryphées) s'adonne à sa passion, l'équitation, Victorien (Les Coryphées également) pratique le tennis et Erwan (élève aux Primevères), le rugby. Les sports pratiqués par les enfants sont révélateurs du niveau de vie et du capital économique détenu par les parents puisque ces sports sont onéreux comparé à ceux pratiqués par les élèves des milieux plus modestes, notamment le football. Amélia et Juliette (Les Coryphées) ont également chacune une activité le samedi.

Le week-end c'est un peu la course le samedi puisqu'il y a les activités sportives des unes et des autres ; le bricolage de l'un, les courses de l'autre donc c'est vrai que le samedi midi elles mangent plutôt toutes les deux. Nous on mange sur le pouce ou on mange avec elles un petit truc qui traîne mais y'a pas de repas à table.

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Aux activités des enfants s'ajoutent donc celles des parents mais également les courses ou le jardinage qui, faute de temps, n'ont pas été faits pendant la semaine. Pour ces familles, le repas du samedi midi s'adapte comme ceux de la semaine aux emplois du temps.

Le week-end là c'est beaucoup plus varié parce que ça dépend beaucoup des activités des uns et des autres, surtout le samedi et puis même le dimanche. Sachant que Victorien fait une activité sportive de 11h à 12h [le samedi], déjà ça fait manger je dirais entre 13h et 14h, ça dépend.

Mr. G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

Quant au samedi soir, s'ils ne reçoivent pas d'invités, les parents maintiennent le repas approximativement à la même heure qu'en semaine, leur permettant de profiter de la soirée pour regarder un film par exemple.

Si on n'a pas d'invités ou si on n'a pas de sorties, ça reste à peu près, à une demi-heure près à la même heure. On va peut-être manger une demi-heure plus tard mais le fait de manger pas trop tard ça nous permet de profiter de la soirée après ensemble. Soit on peut se regarder un film tous ensemble soit faire un truc.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

Dans certaines familles le samedi soir est d'ailleurs associé au plateau-télé, « sorte de table minuscule, mobile et personnelle » (Kaufmann, 2005 : 109). Comme nous l'avons évoqué précédemment, manger en famille devant la télévision semble constituer une pratique alimentaire moins répandue ou en tout cas relevant davantage de l'occasionnel dans les milieux supérieurs que dans les milieux plus modestes.

- *Et le week-end c'est régulier aussi vos repas ?*

- *Oui le week-end c'est régulier aussi. Alors des fois le week-end on se fait un plateau télé. C'est vrai on aime bien on se prend un film ou un truc qu'on veut voir et on s'installe là [au salon] et puis on regarde...*

- *Tous ensemble ?*

- *Oui oui, tous les quatre. On adore ça on se le fait soit le vendredi soir soit le samedi soir mais souvent dans le week-end y'a un soir où on se fait un petit plateau télé.*

Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11

Dans la seconde partie du week-end, la dynamique semble totalement s'inverser. Parents et enfants se lèvent plus tard le matin, les repas sont décalés d'une demi-heure à une heure et ils durent souvent plus longtemps. Le dimanche est le jour de repos de toute la famille, il permet la détente et le relâchement. *On a une vie un peu décalée* (Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10). Les conséquences de ce changement de rythme s'observent dans les horaires et dans la composition des repas : le déjeuner dominical est tardif et peu cuisiné si les parents ne reçoivent pas d'invités. Quant au dîner, il se prend souvent « sur le pouce », certains parents déclarent préparer des plats rapides alors que d'autres se contentent des restes cuisinés la veille :

Alors souvent le week-end on se met à table plus tard le midi et aussi le soir. Le dimanche les enfants mangent des fois avant nous, enfin tout dépend ce qu'on fait comme activité. Sinon le dimanche des fois on se met un peu devant la télé, on mange ici sur la petite table. On ne va pas faire les petits plats dans les grands le dimanche, c'est vraiment on mange les restes. C'est détendu quoi.

Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11

Le week-end on peut manger plus tard, notamment le midi. C'est vrai qu'on va facilement manger qu'à 13h. On traîne plus le matin donc on mange un peu plus tard. Le dimanche soir souvent, on ne mange pas tout le temps ça, mais c'est vrai qu'on se fait souvent des croque-monsieur. Le truc facile à faire ou on mange des restes si j'ai fait un rôti ou des trucs comme ça. On va manger des restes mais je ne suis pas en grande cuisine le dimanche soir quoi.

Mme A., mère d'Erwan, école Les Primevères, 02/07/11

Les discours des cadres laissent massivement transparaître un besoin de souffler le dimanche, lorsque la semaine a déjà été bien chargée. Sans compter la journée du samedi qui cumule souvent, à elle seule, les activités sportives et artistiques de la famille, les courses, éventuellement le ménage, le jardinage mais aussi les dîners entre amis. Les repas familiaux se fondent alors dans cette dichotomie temporelle du week-end : un samedi rythmé, minuté et organisé face à un dimanche « décalé », sans impératifs où le repas du midi est peu cuisiné et celui du soir simplifié.

3.2 La « grande cuisine du dimanche » des familles d'origine étrangère

Du côté des familles où l'un ou les deux parents sont d'origine étrangère (ou de culture antillaise), les repas du week-end se caractérisent par l'importance accordée aux repas dominicaux. Nombreux sont les parents à aborder en entretien la « grande cuisine du dimanche ». Ce sont toujours les femmes qui officient et elles s'accordent à dire que le dimanche permet de « vraiment cuisiner ». Nous constatons que ce discours est spontanément présent chez les mères de famille rencontrées aux Opalines : la mère de Sofiane (Mali) et celle de Malik (Côte d'Ivoire), présentées antérieurement ; la mère de Wassim et de Naïs (Maghreb) ; celle des jumelles Melyssa et Jessanna (Haïti) et enfin la mère de Junelle et Christian (Congo). Dans ces familles, afin d'enjoliver le quotidien, la

table dominicale est magnifiée et les plats sont préparés en abondance. Même s'ils ne sont que deux à partager ce repas, comme chez Sofiane :

On met la nappe. Ça c'est les dimanches soirs qu'on met la nappe parce qu'il y a plus de plats. Je fais beaucoup à manger le dimanche soir. Je fais du poulet, de la salade, je fais des légumes, je fais plein de choses. Le dimanche oui parce que j'ai le temps.

Mme W., mère de Sofiane, école Les Opalines, 02/04/11

Alors qu'ils prennent l'ensemble de leurs repas sur la table basse du salon, dresser celle-ci avec une nappe le dimanche change quelque peu le quotidien de Sofiane et de sa mère. Le repas dominical permet aussi aux familles séparées la semaine de se réunir autour d'un « bon plat ». C'est notamment le cas de Malik qui partage un repas avec sa mère et sa grande sœur le week-end alors qu'il mange lui arrive de dîner seul les soirs de semaine. *Le week-end là je fais africain. On mange tous ensemble on mange très bien* (Mme V., mère de Malik, école Les Opalines, 07/04/11). Pour Wassim et Naïs, le repas à quatre constitue un moment privilégié. Les deux élèves des Opalines dînent rarement avec leur père durant la semaine. Mr S. est enseignant-chercheur et en parallèle, conseiller municipal dans sa ville. Mme S. est fonctionnaire dans une collectivité territoriale.

Le week-end je fais vraiment la cuisine. Le week-end on mange ensemble. Parfois ça nous arrive d'aller au restaurant, pour partager un petit peu. Mais la grande cuisine c'est souvent le dimanche. C'est-à-dire on se pose, on fait un couscous, on fait un truc un peu particulier. On se pose et on mange tous ensemble. Vraiment un moment où on est ensemble.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Faire de la « grande cuisine », cela signifie surtout préparer des plats typiques d'où la famille est originaire : l'Algérie et le Maroc, où sont respectivement nés la mère et le père de Wassim et Naïs ; la Côte d'Ivoire pour la mère de Malik (son père est également ivoirien) ; le Congo pour les parents de Junelle et Christian ; ou encore Haïti, d'où sont originaires les parents des jumelles Melyssa et Jessanna :

- *Le dimanche à midi on mange des plats haïtiens.*
- *C'est que le week-end, les plats haïtiens ou des fois la semaine aussi ?*
- *Non c'est que le week-end. C'est là qu'on fait le riz.*

- *Parce que ça demande plus de temps ?*
- *Oui oui, ça demande plus de temps, ça demande beaucoup de temps et comme c'est moi qui prépare, le soir [en semaine] je n'ai pas beaucoup de temps.*
- *Et c'est quoi alors les plats typiques ? Ou que vous faites et que vous aimez bien ?*
- *En fait on aime beaucoup. Parfois on fait la viande de bœuf, on fait bien mariner, bien assaisonner la veille et puis on fait le riz et y'a aussi des haricots. Ça demande beaucoup de temps. Ou bien on fait le poulet et on fait le porc aussi. On fait des « pickles » mais c'est avec chou et carottes. Il faut bien faire... ce n'est pas exactement comme ici, il faut que ça soit bien fait à la main. Des trucs qui prennent du temps quoi ! Ça on fait tous les dimanches.*

Mme L., mère de Melyssa et Jessanna, école Les Opalines, 26/01/12

Mais, lorsque les enfants ont grandi en France et qu'ils ont appris à aimer – non sans mal parfois³⁴ – la nourriture française, il est parfois difficile pour eux de se réhabituer aux plats typiques des pays dont ils sont originaires. Dans la famille congolaise de Christian et Junelle, le père Mr U. est réfugié politique, il a dû quitter son pays en 2002 et a depuis obtenu la naturalisation française. Ses deux fils aînés (nés en 1990 et 1992) sont issus d'une première union. Mme U. est arrivée en France en 2007. Elle aussi a un fils issu d'une première union, au moment de l'entretien, elle était dans l'attente d'une procédure de regroupement familial afin de le faire venir en France. Mr et Mme U. ont eu ensemble trois enfants. Junelle (1999) et Christian (2001) sont nés au Congo. Ils ont rejoint leurs parents en France en 2008, l'année où leur petite sœur est née. L'arrivée en France de la famille s'est déroulée dans des conditions très difficiles et fait suite à une demande d'asile politique du père.

Nous on est des réfugiés. Mon mari faisait la politique. Quand ils nous ont poursuivis, il a réussi à s'enfuir et après c'était nous. Donc j'ai réussi à m'enfuir parce qu'on m'a vraiment... on m'a torturée de toutes les façons pour que je puisse leur dire où se trouve mon mari. [...] C'est une longue histoire cette histoire.

Mme U., mère de Christian et Junelle, école Les Opalines, 07/04/11

³⁴ Nous développerons davantage cette question de la double culture et des difficultés d'adaptation des enfants à la nourriture française plus loin dans ce chapitre.

Au Congo, Mme U. était infirmière, profession qu'elle n'a pu continuer à exercer en France. *On m'a dit d'abord avant faut qu'on vous fournisse la formation, comptez bien les heures... Mais voilà avec une famille nombreuse comme ça tu peux pas aller étudier. C'est trop.* Au chômage depuis plus d'un an, Mme U. cherche du travail en tant que femme de ménage, notamment comme agent de service dans les écoles. Mr U. quant à lui est chauffeur-livreur. Locataires d'un logement social (un appartement de quatre pièces), le salaire de Mr U. et les diverses allocations perçues par la famille (chômage, aide personnalisée au logement) doivent permettre de faire vivre sept personnes sous le même toit. Malgré leur faible niveau de vie et alors que la mère ne travaille pas, les parents ont choisi de maintenir l'inscription de leurs enfants à la cantine. Après quelques années de vie en France, les enfants se sont habitués à la cuisine française, se définissant de nouveaux plats de prédilection, éloignés des plats traditionnels congolais. Ainsi, il n'est pas rare que le week-end, Mme U. cuisine des plats congolais pour elle et son mari et des plats français pour les enfants, afin que chacun ait le choix en fonction de ses préférences.

- Et vous cuisinez quoi ? Plutôt comme au Congo ou français ?

- Moi avec mon mari nous sommes congolais. Y'a des plats que je fais pour mon mari, pour lui plaire, des plats congolais. Donc je fais tout. Je fais tout, pour plaire aussi à mes enfants.

L'importance du repas dominical fait écho à la religion chrétienne largement pratiquée en Côte d'Ivoire et au Congo. Alors que cette question de la religion ne faisait initialement pas partie de notre réflexion, la mère de Malik et celle de Junelle et Christian ont spontanément évoqué leur foi au cours de l'entretien (voir chapitre 3). Ce rapport au repas dominical renvoie aux origines religieuses de l'alimentation et à la place qu'occupe aujourd'hui la religion dans les familles, chrétiennes mais aussi musulmanes comme chez Sofiane ou Naïs et Wassim.

La comparaison des rythmes des repas le week-end dans les familles de milieu supérieur et dans les familles d'origine étrangère montre combien l'origine socioculturelle exerce une influence sur la façon dont sont organisés les repas. L'exemple du repas dominical atteste de ces différences où effets des appartenances sociale et culturelle se mêlent : moins élaboré dans les familles françaises aisées (à moins qu'un repas avec la famille élargie ou des amis ne soit prévu), il est central dans

les familles d'origine étrangère appartenant aux classes moyennes et populaires, notamment pour les mères qui peuvent remplir à cette occasion leur rôle nourricier. « Le repas familial représente pour les femmes, tout particulièrement en milieu populaire, l'ultime rempart contre la désintégration de la famille. C'est à ce modèle que l'on se conforme pour les repas sortant de l'ordinaire : déjeuners dominicaux auxquels sont réservés « des plats qu'on ne mangerait pas en semaine », repas de fête rassemblant de grandes tablées familiales, où sont de règle l'abondance des mets, le redoublement des entrées et des desserts, et qui entretiennent des compétitions culinaires entre les femmes, en même temps que le sentiment d'appartenance à la parentèle » (Marenco, 1995 : 57).

L'analyse des rythmes des repas familiaux a ainsi permis d'apporter un premier éclairage sur la complexité que peut revêtir l'acte alimentaire. Au-delà de simples questions d'emplois du temps et d'organisation, nous comprenons qu'il se joue autre chose lors de ces repas en famille. Les différentes formes qu'ils prennent – en semaine ou le week-end, à telle heure et tel lieu, partagés ou non – nous informent bien plus largement sur les effets des configurations familiales et sur les modèles contemporains d'organisation familiale socialement et culturellement situés.

II. Organisation et déroulement des repas

Si les rythmes des repas permettent d'entrevoir les différences socioculturelles entre les familles, leur organisation concrète et la façon dont ils se déroulent nous informent davantage sur les relations qui se nouent au sein des foyers. Comme le soulignent Jean-Louis Flandrin et Jane Cobbi, « le repas est vécu le plus souvent comme un fait social, un acte de commensalité, un lieu de cohésion où se partagent nourritures et valeurs sociales. Manger ensemble est signe d'alliance » (Flandrin et Cobbi, 1999). Au travers d'exemples très concrets de la vie quotidienne tels que le dressage du couvert, le placement ou les conversations de table, cette seconde partie vise à aborder la question des liens familiaux et des interactions suscitées par le repas entre membres d'une même famille. Autour de la préparation et du partage du repas se jouent des relations entre parents, des interactions entre parents et enfants mais également des échanges entre

enfants d'une même fratrie. Les divers modèles d'organisation des repas mettent en lumière le rôle de chacun des membres de la famille et notamment la place occupée par l'enfant. Dans quelle mesure les enfants participent-ils à la préparation des repas familiaux ? Quelle place occupent-ils physiquement autour de la table ? Quelle importance est accordée à leur parole dans les conversations familiales ?

1. Passer à table

Passer à table ne signifie pas simplement s'asseoir face à son assiette et en manger le contenu. Le passage à table implique en amont un certain nombre de tâches à répartir entre les membres de la famille, à commencer par la préparation du repas. Le dressage de la table est également à organiser, de sorte que chacun s'investisse un minimum et à sa hauteur. Un autre choix essentiel se pose ensuite dans tous les foyers : celui de la place que chacun va occuper le temps du repas. Puis vient seulement le temps du partage, de la dégustation, dans le respect des règles établies au sein de chaque famille. Enfin, une fois le repas terminé, il sera nécessaire de définir celles et ceux en charge de débarrasser cette table qui a accueilli les échanges familiaux. Aborder ce moment du « passage à table » au sens large, de la cuisine à l'assiette, revient selon la définition proposée par Claudine Marengo à penser la notion de manières de table comme « un ensemble structuré de représentations, pratiques et normes, concernant tout à la fois le style culinaire, le décor de la table, l'ordonnancement du repas et son rôle dans les rites de sociabilité et le fonctionnement familial, mais aussi les façons de se conduire face aux nourritures et à l'égard des convives » (Marengo, 1995 : 52).

1.1 Répartition des tâches et participation des enfants

La répartition des diverses tâches ayant trait au repas nous permet de cerner davantage les pratiques alimentaires familiales. Qui est en charge de la préparation du repas ? Les enfants participent-ils à la cuisine, au dressage et au débarrassage de la table ? Les parents cherchent-ils à autonomiser leur enfant dès l'école élémentaire ? Concernant la répartition sexuée du travail domestique, en dépit des évolutions contemporaines, nous constatons que dans la plupart des familles enquêtées, c'est

encore la mère qui est en charge de la préparation du dîner, confirmant que « la cuisine domestique quotidienne est une tâche qui revient aux femmes » (Régnier, Lhuissier et Gojard, 2006). Plus encore, si notre regard se porte uniquement sur la répartition des tâches au sein des familles biparentales, la mère est aujourd'hui encore seule en charge des repas dans la moitié des cas. Selon Jean-Claude Kaufmann, si la répartition des activités domestiques entre conjoints s'infléchit légèrement, en réalité « les femmes n'ont pas déserté en masse les cuisines. Face à un partage des tâches n'évoluant que lentement [...] elles se sont organisées pour préparer les repas plus vite » (Kaufmann, 2005 : 107). En effet, les résultats de la dernière enquête de l'INSEE sur les emplois du temps des français montre qu'en 2010, les femmes passent 70 minutes par jour à cuisiner contre 24 minutes pour les hommes (INSEE, enquêtes Emploi du temps 1999 et 2010). Pourtant, l'écart entre les hommes et les femmes s'est en moyenne réduit de 15 minutes entre 1999 et 2010. Cette réduction des écarts s'explique par la conjugaison d'une plus grande participation des hommes et d'une moindre participation des femmes (Ricroch, 2012). À l'échelle de notre enquête, les mères semblent effectivement plus souvent en charge des repas familiaux, notamment lors des repas monoparentaux évoqués précédemment, où les enfants dînent seuls avec leur mère (tant dans les familles monoparentales que dans les familles biparentales où le père est absent le soir). Toutefois, au regard des discours recueillis auprès des mères, les hommes ne semblent pas avoir développé une aversion totale pour la cuisine :

- Et c'est plutôt maman ou papa qui cuisine ?

- Alors c'est plutôt maman qui cuisine. Papa est capable de faire quand maman est sortie. Il fait souvent Mac Do mais il peut le faire s'il veut !

Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11

Pour rétablir quelque peu la parité dans le couple, certains pères sont en charge des repas le week-end et semblent y prendre du plaisir, comme le père de Coline :

- Qui fait à manger ?

- C'est souvent moi, quand je suis là. Quand je ne suis pas là c'est vrai que mon mari aime bien. [...] Le dimanche midi mon mari aime bien faire à manger. [Rires] Du coup c'est lui. Mais il aime bien qu'on lui foute la paix. Donc du coup il fait sa tambouille.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

Nous retrouvons ainsi chez certains pères quelque chose de la tendance féminine de la « grande cuisine » du dimanche midi. Plus encore, dans certaines familles le père est aux fourneaux tous les soirs. Tel est le cas chez Melyssa et Jessanna car comme nous l'avons vu précédemment, leur mère au régime ne dîne pas. Chez Ciara, la répartition des tâches est inversée : le père s'occupe des repas en semaine et la mère le week-end. Mr T. préfère préparer le repas pendant que la mère s'occupe du bain des enfants :

- *Qui fait plutôt à manger à la maison, c'est vous ?*

- *Non je dirais que c'est plutôt mon mari en fait. Moi c'est plutôt le week-end évidemment parce que comme il n'est pas là [il travaille], il faut bien que je le fasse. Mais souvent c'est lui le soir parce que moi je lave les petits [Ciara et son frère] en fait. Lui il préfère faire à manger que de les laver. Mais aussi parce que Ciara, c'est une fille et qu'il n'a pas envie de la laver... voilà. Donc il préfère que ce soit moi. Mais bon des fois on change, pour diversifier quoi ! [Rires]*

Mme T., mère de Ciara, école Les Primevères, 30/06/11

Concernant la participation des enfants, en règle générale ceux-ci aident au minimum à mettre ou à débarrasser la table et cela à tous âges. Selon les familles ensuite, les enfants sont plus ou moins investis. Dans une famille monoparentale comme chez Kilian et Camélia, les enfants – même s'ils ne sont âgés que de sept et dix ans – sont davantage sollicités pour de nombreuses tâches domestiques.

- *Et ils participent ?*

- *À tout. Ils participent au ménage, à la chambre, à tout, à tout. Je suis une maman célibataire et comme je vous dis je n'ai pas d'horaires. Et puis bon c'est un métier physique donc forcément j'ai tendance à être fatiguée et je n'ai pas forcément besoin de leur demander mais ils savent très bien que si on veut faire des choses ensemble, il faut gagner du temps sur tout le reste. Oui ils m'aident beaucoup quand même, je n'ai pas à me plaindre franchement ça va. [Rires]*

Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11

Dans les familles biparentales avec deux enfants, les parents demandent essentiellement à leurs enfants de mettre la table à tour de rôle (sans que cela soit systématique) puis de débarrasser leur assiette, leurs couverts et leur verre à la fin du repas.

La seule chose que je demande c'est qu'ils débarrassent leur assiette, couverts et verre. Et sinon de temps en temps ils peuvent mettre la table mais ça c'est rare. En général je les appelle quand tout est prêt.

Mme K., mère de Yohann et Michael, école Les Primevères, 01/07/11

Les plus jeunes comme Tiffany (Les Opalines) et Amélia (Les Coryphées), toutes deux en CP, prennent plaisir à mettre la table alors que leurs aînés rechignent plus souvent à la tâche.

Alors la petite est bien volontaire pour mettre la table. La petite aime bien oui. La grande aime bien mettre la table parce qu'elle sait qu'après, elle ne va pas débarrasser.

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Parfois ils nous aident oui à mettre le couvert. Surtout ma fille elle aime bien mettre les serviettes et tout ça. [Rires]

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 07/04/11

La participation des enfants dépend en grande partie des attentes émises par les parents. Les enfants se décident rarement de manière spontanée à mettre la table ou à vider le lave-vaisselle mais lorsque la participation est demandée puis instituée au fil du temps, dans toutes les familles les enfants se plient à la règle, petits et grands. De prime abord, les filles et les garçons semblent indistinctement participer aux tâches domestiques. D'après l'enquête de Claude Fischler sur les repas des enfants de 10-11 ans, les filles comme les garçons se chargent de mettre et de débarrasser la table mais les filles seraient plus nombreuses à aider à faire la cuisine et les garçons à faire les courses (Fischler, 1996 : 34). L'exemple de Junelle montre que lorsque les fratries sont mixtes, et qui plus est nombreuses, le soutien d'une fille aînée peut constituer pour les mères de famille une aide non négligeable pour les tâches domestiques. Ainsi Mme U., à la tête d'une famille de quatre enfants (et en convalescence suite à une opération au moment de l'entretien), compte beaucoup sa fille aînée pour la cuisine et l'entretien de la maison.

- Et ils aident aussi à faire la cuisine des fois ?

- Bon surtout les aînés là. Ils font. Tel que là j'ai des médicaments, je suis un peu convalescente j'ai souhaité qu'ils prennent un peu soin de la maison. Et Junelle les jours où elle est à la maison elle m'aide aussi.

[...]

- *Et pareil est-ce qu'ils mettent la table, ils débarrassent ?*

- *Oui si je lui dis « Junelle range », elle va ranger. Des fois elle fait le nettoyage et tout, c'est elle qui nettoie les vitres. Donc dès qu'elle est là, si c'est le mercredi elle a son temps. Et dès qu'elle fatigue, elle dit que « non je m'arrête là ».*

Mme U., mère de Christian et Junelle, école Les Opalines, 07/04/11

Si Mme M. déclare qu'elle demande à ses aînés de participer aux tâches ménagères lorsqu'ils sont à la maison, on constate dans la suite de son discours qu'elle compte davantage sur sa fille de 10 ans que sur ses garçons âgés de 19 et 21 ans. Cette conception du partage des activités selon le sexe renvoie à un modèle traditionnel encore présent dans les milieux populaires selon lequel l'organisation du travail domestique est une tâche dévolue aux femmes.

Cette socialisation différenciée des filles et des garçons aux tâches domestiques s'appréhende également en termes de transmission de savoirs et de techniques culinaires. En effet, le partage des repas en famille va parfois de pair avec le passage en amont des enfants par la cuisine. La préparation du repas permet à l'enfant d'allier l'apprentissage de la cuisine au partage d'un moment privilégié avec un ou plusieurs membres de sa famille. Pour les parents également cet échange est très précieux. C'est l'occasion pour eux de transmettre leurs connaissances, leurs goûts et leurs propres souvenirs. Melyssa et Jessanna apprennent à cuisiner les plats typiques haïtiens avec leur mère, comme elle-même le faisait avec la sienne. *Nous ma mère nous a appris toutes petites à faire la cuisine alors du coup moi aussi j'essaye de faire la même chose.* (Mme L., mère de Melyssa et Jessanna, école Les Opalines, 26/01/12). La mère de Junelle quant à elle souhaite transmettre dès maintenant de bonnes habitudes à la femme que sa fille deviendra : *Vraiment je lui montre parce que c'est une fille quand même. Demain ou après-demain je ne serai pas avec elle donc faut quand même apprendre.* (Mme U., mère de Christian et Junelle, école Les Opalines, 07/04/11). Cette transmission ne s'opère pas uniquement dans un schéma mère-fille. Capucine (Les Coryphées) par exemple n'aime guère mettre la table et préfère jouer dans sa chambre avec sa *Nintendo DS* mais lorsque son père lui propose de cuisiner ensemble le week-end, elle abandonne volontiers sa console.

Il est toutefois nécessaire de distinguer la transmission par les parents de rôles sexués et l'attrait occasionnel que développent les enfants pour la cuisine. Ainsi, filles et garçons peuvent se révéler assez tôt curieux et avides d'apprentissage dans le domaine culinaire. De nombreux parents déclarent que leurs enfants donnent un coup de main en cuisine de temps en temps pour casser un œuf ou remuer une préparation, confectionnent un gâteau plus occasionnellement voire même imaginent un repas complet une ou deux fois par an. La multiplication des émissions de télévision en rapport avec la cuisine (du type « Masterchef », « Un dîner presque parfait » ou encore « Top Chef ») suscite un intérêt grandissant chez les enfants. Ils souhaitent reproduire ces concours de cuisine pour un soir, à la maison, comme chez Solène et son grand frère Bastien :

- Par exemple mardi soir avec mon fils on a fait « Masterchef ». Donc ça c'est une émission de télé. On a pris modèle et on a fait le menu. Enfin lui a décidé de faire un menu.

- Solène : « Un dîner presque parfait » !

- Oui, « Un dîner presque parfait », je sais pas quoi. Il a dit « Moi j'ai fait le menu, tu es mon second ». Donc Solène nous a aidés un peu. Qu'est-ce que t'as fait ? T'as aidé à couper la pâte. Voilà on a fait une petite pâte avec... il a pris tous les restes dans le frigo, mélangé le gruyère avec un peu de crème fraîche. Il a fait comme des petits beignets à base de pâte avec un morceau de saucisse ou de merguez à l'intérieur. [...] Enfin voilà on s'est débrouillés comme ça. Puis on a noté le repas. Donc ce jour-là y'avait pas de télé. C'était vraiment les assiettes. Donc deux assiettes pour chaque personne et c'était vraiment très sympa.

- Et vous avez eu de bonnes notes alors ?

- Alors on a eu 7,5 sur 10. Pour une première note c'est pas mal. On a tout noté : la décoration de l'assiette, ce qu'il y avait dedans et la présentation. Et le service.

Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11

Sur les tâches domestiques ayant trait au repas, le partage se fait finalement de façon plus ou moins homogène selon les familles. Les femmes restent majoritairement en charge de la préparation du repas, même si les hommes prennent de plus en plus souvent le relais. Pères et mères prennent en tout cas le temps de transmettre ces petites choses du quotidien à leurs enfants afin de les rendre plus autonomes. Si ces apprentissages prennent la forme de savoirs-faire, ce sont aussi des règles de savoir-être

et de savoir-vivre ensemble que les parents transmettent à leurs enfants au travers du partage des repas en famille.

1.2 Les règles et manières de table

De prime abord, il semble très difficile pour les parents de répondre à une question sur les règles instaurées dans le cadre du repas en famille. S'il existe des règles instituées depuis longtemps, les parents ne les considèrent plus comme telles. Elles font partie du quotidien et leur application va de soi. De plus, il est très délicat pour le chercheur d'interroger des parents sur les contraintes et obligations qu'ils pourraient imposer à leurs enfants pendant les repas. Le terme « règles » semble effrayer voire agacer les parents et leur réponse se veut de suite très péremptoire : « Non, il n'y a pas de règles strictes chez nous ». Cet obstacle a pu être en partie contourné en citant notamment un exemple de règles aux parents : « Votre enfant doit-il demander la permission pour sortir de table ? ». L'exemple permettait à la fois de donner moins de poids au terme « règles » et illustre plus clairement la question posée. La réponse de Mme D., la mère de Clothilde (Les Coryphées), montre combien les règles ou les manières de table sont intériorisées au sein des familles et qu'elles sont devenues au fil du temps des automatismes.

- Est-ce que vous avez des règles, avant de passer à table, pendant le repas ? Des règles c'est un grand mot mais...

- On se lave les mains déjà ça c'est sûr. Mais des règles à table... ? Comme quoi par exemple ?

- Est-ce qu'elles doivent demander pour sortir de table ?

- Non, on essaye d'être ensemble parce que des fois y'en a qui mangent plus vite. Si y'en a une qui est déjà levée pour aller chercher son yaourt on dit « Stop on va à la même vitesse ». Non demander, ça se fait automatiquement maintenant quand même.

Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11

Toutefois, ces règles doivent nécessairement faire l'objet d'un apprentissage pour les plus jeunes. Il n'est en rien inné pour un enfant de savoir tenir une fourchette ou s'asseoir correctement à table, comme en témoigne la mère d'Amélia, six ans :

- *Et sur les repas à table justement, est-ce qu'il y a des règles de tenue, de manière de table ?*

- *Oui. Les deux mains sur la table. Ça autant la grande ça va, autant la petite ça ne va pas du tout. La petite on a du mal à la faire manger proprement, c'est terrible. La petite fait des taches de partout, elle mange salement et pourtant la grande ça va. La petite elle aime pas spécialement, c'est pas son truc quoi, elle a jamais faim.*

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Nous retrouvons sensiblement le même discours chez la mère de Wassim aux Opalines (lui aussi élève en CP), un peu gênée d'admettre que son fils ne mange pas encore proprement :

- *Et est-ce qu'il y a des manières de table qui vous tiennent plus à cœur, à vous et votre mari, que d'autres ?*

- *Oui parce que Wassim il salit beaucoup. Voilà mon mari il n'est pas content. « Regarde comment tu manges », « Regarde comment tu fais ». Donc c'est un peu ça, mais bon je dirais qu'il va grandir. Naïs non, elle est très... Mais Wassim un petit peu.*

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Parmi les règles les plus citées par les parents, l'hygiène arrive en tête : les enfants doivent se laver les mains avant de passer à table. Ensuite vient une autre règle tout à fait intéressante puisque plusieurs parents ont spontanément fait référence à l'ordre des plats qui composent le repas. Sans forcément respecter le triptyque entrée-plat-dessert, ces parents déclarent qu'il est important de ne pas manger le dessert avant le plat ou l'entrée par exemple.

En fait les histoires des aliments, manger y'a quand même des règlements. On peut pas manger en désordre. Si on mange tout dès que c'est servi... On peut pas manger en désordre y'a un temps pour les desserts, y'a un temps quand même pour tout ça.

Mme U., mère de Christian et Junelle, école Les Opalines, 07/04/11

La mère de Jade fait elle aussi référence aux diverses composantes du repas mais en s'opposant franchement à cette idée d'ordre à respecter :

- *Vous n'avez pas de règles strictes ?*
- *Entrée-plat-machin ? Non, ce n'est pas mon truc.*

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

Enfin, la troisième règle la plus évoquée par les parents est de l'ordre du comportement : les repas doivent se dérouler dans le calme, les enfants ne doivent *pas trop s'agiter à table* (Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11). Nous nous bornerons à ces trois exemples de règles mentionnées de façon récurrente par les parents pour illustrer notre propos. Les discours parentaux sur les règles et les manières de table montrent que les comportements interdits par certains parents sont considérés comme tolérables par d'autres et vice versa. Quelques parents affirment n'imposer aucune règle à leurs enfants comme chez Capucine : *On n'est pas du tout comme ça [à imposer des règles]* (Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11). Ou encore chez Jade dont la mère fait référence à une campagne publicitaire des années 1990 de la marque *Ricoré*, – campagne véhiculant l'image d'une famille idéale, incarnation parfaite de la bienséance et réunie autour du produit (café soluble à la chicorée) pour le petit déjeuner – pour mettre en avant le modèle familial auquel elle s'oppose :

L'idéal, la famille Ricoré ce n'est pas chez moi ! J'exige juste que les enfants se lavent les mains avant de passer à table et puis après c'est un petit peu chacun comme il peut

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

Ces règles et manières de table sont perçues par certains parents comme archaïques ou d'un autre temps. C'est ainsi que la mère de Kilian et Camélia, qui affirme pourtant se détacher des règles que ses parents lui imposaient étant enfant, en transmet à son tour aux siens :

- *Et est-ce que vous avez des règles ?*
- *Pas du tout !*
- *Avant de passer à table, pendant, après ?*
- *Non.*
- *Ou des choses qui vous tiennent plus à cœur que d'autres ?*
- *Non. Les choses comme ça qui nous ont tous cassé les pieds quand on était enfant.*

- « *Mets pas tes coudes sur la table* ».

- *Voilà. Alors y'a le respect par contre oui bien sûr. Par exemple les coudes sur la table on évite. « Machouiller » en ouvrant la bouche, on évite aussi bien sûr. Mais non je ne suis pas... Non. Je ne suis pas ferme et catégorique. Ils connaissent les règles mais non.*

Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11

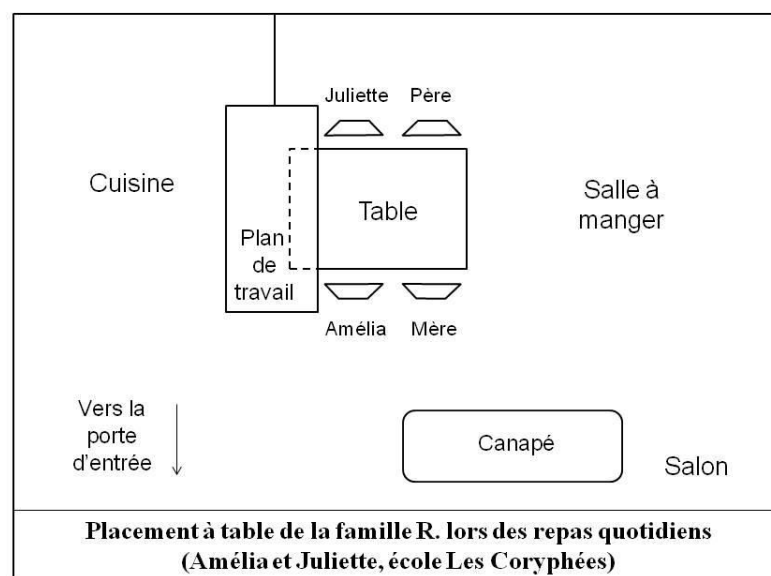
On constate finalement qu'à l'image de Mme P., plusieurs parents déclarent ne pas « être du genre » à imposer de règles aux enfants lors des repas alors qu'ils véhiculent dans leurs réponses un certain nombre de convenances auxquelles ils sont attachés. À la question « Avez-vous des règles particulières avant de passer à table, pendant ou après ? », nombreux sont les parents à répondre « Non » dans un premier temps puis à énoncer une série de comportements qu'ils ne veulent pas voir à table. Ce « Non, mais... » montre que l'intériorisation d'habitudes et de comportements de table se produit presque à l'insu des familles. Les parents s'inscrivent finalement dans un jeu d'ajustement entre tolérance et respect des normes du repas français. La question des manières de table met au jour le rapport aux normes des parents qui cherchent à transmettre à leurs enfants des façons d'être et de se comporter à table tout en se démarquant des règles rigides qu'ils ont pu connaître lors de leur propre socialisation familiale.

1.3 Chacun sa place

La table est mise, le dîner est prêt, les mains sont lavées et chacun sait plus ou moins comment il doit se comporter. Il est désormais temps de passer à table. Ce moment où chacun se dirige vers une place pour s'asseoir. Ou plus exactement vers sa place. S'il y a bien une habitude dont les familles ne se départissent pas, c'est le placement de leurs membres autour de la table. Chaque membre de la famille a sa place, parents et enfants confondus. Une place qui lui est réservée, attribuée et que nul autre ne saurait occuper. Pourtant, les familles semblent étonnées par cette question : « Est-ce que chacun a sa place ? ». La réponse, quasi-unanime, paraît aller de soi : le « Oui » est franc et massif. Toutefois, lorsque le chercheur leur demande comment et pourquoi ce placement s'est ainsi fait, les parents semblent tout d'un coup prendre conscience de la

prégnance de ce rituel. La demande fait rire et surprend les parents, presque autant que la réponse qu'ils s'entendent donner. Pratiquement tous les parents rencontrés déclarent que chaque membre de la famille occupe effectivement toujours la même place autour de la table. L'affirmative est généralement suivie d'une description du placement :

- *Est-ce que vous avez des places plus ou moins attirées à table ?*
- *Oui ! C'est compliqué. Avant on avait une table ronde donc y'avait les deux parents et les deux enfants [mime le placement sur la table avec ses mains] donc on se retrouvait tous plus ou moins assis l'un à côté de l'autre. Là, la table est rectangulaire donc c'est plus difficile. On a Amélia, Juliette, papa, maman*



C'est les filles qui ont voulu... non je ne sais pas comment franchement, je ne sais plus mais c'est resté. Ça leur a bien plu. Alors déjà pour un souci de commodité comme y'a le plan de travail, on les a collées contre le plan de travail. Elles, elles passent en-dessous ! C'est resté. Et elles y tiennent.

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Bien que les parents peinent parfois à trouver une explication, ces places ne sont pas attribuées sans raison. En effet, le point de départ est souvent l'emplacement d'une des chaises en particulier. Pour les repas se déroulant dans le salon ou la salle à manger, il s'agit de la chaise la plus proche de la cuisine ; lorsque les repas sont pris dans la cuisine, il s'agit de la chaise située au plus près des plaques de cuisson ou de l'évier :

- *Et ça s'est mis en place tout seul ?*

- *Un peu naturellement oui. Moi j'ai ma place parce que je bouge dans la cuisine et puis la petite s'est mise à côté de moi et après il restait une autre place pour la grande. Le papa bah... il se trouve une place !*

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

Cette place stratégique par rapport à la cuisine est plus souvent réservée à la mère, confortant l'argument développé précédemment sur le rôle encore dominant des femmes dans la préparation des repas.

Alors moi c'est vrai que je me suis mise pour le côté pratique, juste derrière les fourneaux comme on dit parce que j'ai accès plus facilement au four et aux plaques [...] pas loin de l'évier non plus. Mais c'est vrai que ces places-là je ne me rappelle pas quand ça s'est fait.

Mme A., mère d'Erwan, Les Primevères, 02/07/11

Les discours des parents laissent transparaître une seconde explication à ces logiques de placement à table. À l'exception des deux familles ne comptant qu'un unique enfant (les familles de Capucine et de Sofiane), les parents doivent gérer pendant le repas la fratrie et les possibles conflits qui en résultent. Le schéma classique, rencontré dans la plupart des familles, est de placer les enfants les uns en face des autres, voire en diagonale : c'est le cas chez Victorien par exemple où il semble impossible de laisser les deux frères s'asseoir côte à côte.

- *Chacun a sa place, attirée.*

- *Ils sont en face, à côté ? Comment ?*

- *Ils sont séparés ! Ils sont en face.*

- *Et vous deux ? [les parents] Mon mari en bout de table, Michael tout seul d'un côté et moi à côté de Yohann.*

Mme K., mère de Yohann et Michael, école Les Primevères, 01/07/11

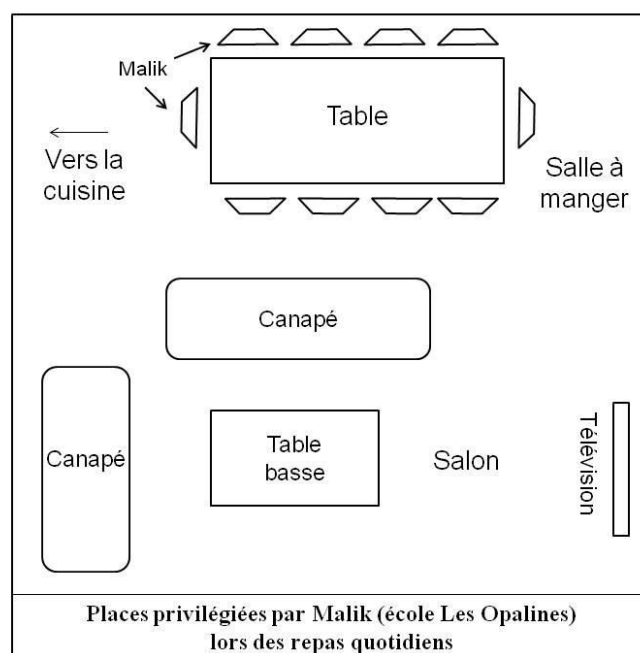
Éloigner les enfants les uns des autres permet de les canaliser et de contrôler plus aisément le repas. *Au départ on avait surtout constaté qu'il ne fallait pas que les enfants soient l'un à côté de l'autre, oui voilà c'était ça.* (Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11).

Au final, les familles changeant régulièrement de place à table font exception. Chez Melyssa et Jessanna, *ça change, on s'assoit où on veut*. Leur mère précise toutefois : *moi j'aime bien m'asseoir devant parce que je vais à la cuisine et j'amène les plats*. En réalité, ce sont surtout les jumelles qui alternent leur placement à table. Selon les repas, elles ont tantôt envie de s'installer près de leur mère ou de leur père. Parmi les autres familles rejetant cette idée de place fixe et attirée, nous retrouvons deux des trois familles monoparentales dont les repas s'inscrivent déjà peu dans le modèle classique du repas familial français. Nous avons d'ores et déjà pu constater que la mère de Malik, ainsi que celle de Kilian et Camélia, n'ont pas pour principe d'imposer des horaires ou des règles strictes à leurs enfants. Il en va de même pour le placement à table. Les enfants choisissent librement à chaque repas où ils souhaitent s'asseoir.

- *Est-ce que, quand vous mangez tous ensemble, chacun a une place habituelle ou ça tourne ?*

- *Moi... je suis même pas trop table hein... Ils [Malik et sa sœur] aiment bien cette table là [me désigne la grande table, côté salle à manger] (voir plan ci-après) et cette chaise là [en bout de table], soit celle-là ou l'autre pour pouvoir voir la télé. Bon moi je peux m'asseoir là ou à côté, ça me dérange pas.*

Mme V., mère de Malik, école Les Opalines, 07/04/11



Il paraît évident que le placement à table ne s'impose pas « naturellement », comme certains parents ont pu l'exprimer. À tâtons, ils parviennent à avancer quelques explications à cette pratique : commodité, praticité ou encore préservation de l'harmonie familiale en séparant les membres de la fratrie. Toutefois, nombreux sont ceux qui s'étonnent de cette immuabilité des places et du refus par les enfants de changer quoi que ce soit à cet état de fait.

Elle est vraiment ancrée cette place-là. Même des fois on a voulu changer « Ah non c'est ma place », « Mais c'est bien des fois de tourner ? » « Mais non ! » [...] C'est dingue hein ?

Mme A., mère d'Erwan, école Les Primevères, 02/07/11

Par ailleurs, les rares familles pour qui le placement à table n'est pas figé suffisent à réfuter l'idée selon laquelle le choix des places s'imposerait aux familles sans raison apparente.

La répartition autour de la table des membres de la famille nous renseigne sur les modalités d'expression de la commensalité familiale. Cette question posée en entretien à propos d'une pratique quotidienne finalement peu réfléchie par les parents nous permet d'affirmer que l'attribution de places fixes à table lors des repas est corrélée aux valeurs et aux habitudes familiales plus générales ayant trait à l'alimentation et que revendiquent les parents. « Chacun retrouve bien ses repères en s'asseyant à « sa » place » (Kaufmann, 2005 : 115). Au même titre que les horaires, les règles et les manières de table, le placement à table peut tout à fait être considéré comme l'un des éléments constitutifs de l'idéal-type du repas familial à la française : s'asseoir à *sa* place à table, c'est aussi asseoir sa position au sein de la famille et s'en revendiquer comme membre à part entière : père ou mère, conjoint, fils ou fille, frère ou sœur.

2. Conversations de table

Dans le modèle bourgeois du XIX^e siècle, les enfants avaient peu la parole à table. Les adultes considéraient qu'ils n'avaient « ni les mêmes besoins ni les mêmes droits que les grandes personnes » (Marenco, 1992 : 222). La voix qui se faisait entendre était bien souvent celle du père, figure de l'autorité. Aujourd'hui, les enfants se retrouvent plus

aisément au centre de l'attention et des conversations lors des repas. La parole des enfants est-elle libre ou contrôlée ? Comment s'organise le temps de parole de chacun ? De quoi les familles parlent-elles lorsqu'elles sont réunies autour de la table ?

2.1 Parler avant, parler après le repas

Pour certains parents, même si le repas permet de se retrouver et de partager un moment en famille, il doit aussi se dérouler dans le calme. Non pas parce qu'aucune valeur n'est accordée à la parole des enfants mais parce que le repas ne constitue pas selon ces parents le moment le plus propice aux échanges. Les enfants sont invités à prendre le temps de manger, calmement et sans agitation. Melyssa et Jessanna par exemple sont tout à fait libres de parler lors des repas, d'ailleurs elles parlent d'*un petit peu de tout* avec leurs parents. Toutefois, leur mère déclare que la discussion se fait plus souvent avant le dîner, au moment du bain :

En fait c'est le bain, quand on prend le bain ensemble on parle de « qu'est-ce que vous avez mangé à la cantine ? », « est-ce que vous avez bien travaillé ? », « qu'est-ce que vous avez fait ? »

Mme L., mère de Melyssa et Jessanna, école Les Opalines, 26/01/12

Certains parents font donc le choix d'aménager d'autres temps de parole, en dehors du cadre du repas : c'est le cas avant de manger chez les jumelles mais ça peut également l'être après. C'est ainsi chez Victorien. Ses parents ont fait le choix d'imposer le calme en début de repas. Son père nous explique que Victorien est un garçon plein d'entrain, très enthousiaste voire un peu agité. Demander le silence est la seule solution efficace pour le canaliser.

On aime bien que ça soit calme à table. On préfère qu'ils mangent, surtout le petit [Victorien] parce que le grand on pourrait discuter avec lui en même temps qu'il mange, il mange à un rythme suffisamment calme. Le petit il est déjà très excité et si on lui demande de parler de quelque chose, l'excitation augmente et ça devient presque incontrôlable. C'est pour ça qu'on demande plutôt le calme.

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

De plus, et comme nous l'avons vu dans la section précédente, il est parfois nécessaire d'éloigner les membres d'une fratrie lors des repas. Mais lorsque les relations sont

électriques, la distance ne suffit pas toujours à calmer les esprits échauffés. Victorien et son grand frère de 14 ans peinent à s'écouter et à s'entendre, même le temps d'un repas.

Ils ont tendance à se chercher beaucoup l'un et l'autre. Souvent quand y'en a un qui dit quelque chose, l'autre dit l'inverse et généralement ça s'envenime donc on préfère, nous, manger dans le calme. C'est disons vers le dessert où là on commence à parler. Mais pendant le repas on demande plutôt du calme parce que sinon avec la tension des fois entre les deux ça fait que ça dérape un peu et après, le repas a du mal à passer parce qu'on sent qu'il y a de la tension à table. Donc on préfère qu'ils ne disent rien dans un premier temps. En fin de compte c'est plutôt en fin de repas ou après le repas, à côté, qu'on préfère discuter qu'à table.

Malgré la richesse de ce témoignage, il nous faut signaler que l'exemple de Victorien reste minoritaire. Il nous démontre combien la personnalité d'un enfant et les relations fraternelles peuvent influencer sur le déroulement du repas. Nous allons voir maintenant que lorsque la parole des enfants n'est pas limitée par les parents, leur caractère joue là encore beaucoup sur la répartition des temps de paroles et des conversations.

2.2 De l'enfant expansif à l'enfant discret

Contrairement à ce qui se passe chez Victorien, dans les autres familles les parents déclarent que les enfants participent aux conversations pendant les repas. C'est l'occasion pour chacun de raconter sa journée d'école, ses histoires de camaraderie ou encore de parler du repas à la cantine. Néanmoins, tous les enfants ne sont pas aussi loquaces les uns que les autres et certains parents « sont souvent déçus de la brièveté des réponses, et désolés de se sentir devenir inquisiteurs pour en savoir un peu plus » (Kaufmann, 2005 : 123). Certains enfants seront alors désignés comme expansifs, quand d'autres resteront en retrait, qualifiés de discrets. Comme en atteste l'exemple de Victorien et de son grand frère, de telles situations conduisent parfois à créer des tensions entre « l'enfant vedette » et « l'enfant silencieux » (*ibid.*) lorsque deux personnalités divergentes doivent s'accorder le temps du repas.

Les expansifs sont des enfants qui vont avoir tendance à parler beaucoup, assez vite et à monopoliser la conversation, au détriment parfois de leurs frères et sœurs. Chez

Erwan par exemple, son frère aîné *prend beaucoup de place. Il est très volubile, il parle beaucoup des fois au détriment du petit donc on essaye de... enfin j'essaye de faire attention à ça* (Mme A., mère d'Erwan, école Les Primevères, 02/07/11). Cette mère de famille redouble notamment de vigilance depuis sa récente séparation avec le père des garçons. À huit ans, Erwan a tendance à s'effacer face son frère Samuel, adolescent de 14 ans.

- *Et ils arrivent à gérer le temps de parole justement ? Le petit arrive à en placer une ? - Là par contre oui, il faut souvent que je dise « Samuel attends, Erwan a quelque chose à dire » parce qu'on sent bien que le grand monopolise plus la parole.*

- *Et ça a toujours été comme ça ou c'est parce qu'il est plus grand ? C'est une question de caractère ?*

- *Oui, oui. Samuel prend beaucoup de place. Il prend beaucoup de place.*

- *Le petit ne se laissera pas faire.*

- *Non il ne se laisse pas faire mais des fois il est boudeur. Je le vois, il commence à se renfrogner. Mais oui je suis vigilante à ça parce que je l'ai remarqué.*

Mme A., mère d'Erwan, école Les Primevères, 02/07/11

Mais s'il est fréquent dans les fratries de voir un aîné prendre le dessus sur son cadet, le rapport s'inverse parfois lorsque la personnalité du plus jeune se révèle très tôt dominante. Coline est ce genre d'enfant. Nous l'avions d'ailleurs rapidement repérée à l'école lors des repas à la cantine ou à l'étude surveillée, toujours très volontaire pour parler de son goûter ou partager un repas avec l'enquêtrice. Lors de notre entretien avec sa mère également, Coline, qui était présente, aurait bien participé davantage. Sa mère l'a pourtant rappelée à l'ordre dès le début : *Tu nous laisses, je veux bien que tu sois là mais tu ne viens pas parler.* À la maison, c'est donc elle qui monopolise l'attention face à son grand frère Simon :

- *Coline parle beaucoup. Beaucoup. Des fois il faut un peu tempérer.*

- *Oui c'est ce que j'allais vous dire est-ce qu'elle laisse la parole un peu aux autres ?*

- *[Rires] Oui, oui. Non des fois elle... mais bon après chacun s'exprime. C'est quand même le seul moment où on est ensemble donc si on commence à leur dire « tais-toi ». C'est vrai que mon mari des fois quand Coline elle part dans ses*

grandes explications... puis elle aime bien monopoliser la conversation donc c'est vrai que si son frère commence à nous raconter des choses elle va toujours avoir un truc qui lui est arrivé.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

Les parents d'enfants discrets à l'inverse peinent à les faire parler lors des repas. Plus réservés, ils sont moins enclins à raconter leur journée d'école et les parents doivent souvent *leur tirer les vers du nez*. (Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11). La mère de Yohann et Michael est également dans ce cas-là. Ses fils sont peu bavards.

- Est-ce qu'ils vous racontent leur journée justement ?

- Alors ils racontent très peu, l'un comme l'autre, ils racontent vraiment très peu.

Donc on essaye à table. On essaye un peu d'avoir... mais c'est difficile.

Mme K., mère de Yohann et Michael, école Les Primevères, 01/07/11

Néanmoins il ne s'agit pas toujours d'une question de personnalité. Les plus jeunes comme Tiffany et Henri par exemple ne se rappellent pas toujours de ce qu'ils ont fait en classe ou de ce qu'ils ont mangé le midi. D'autres fois, ils ne sont simplement pas d'humeur.

On essaye tous les soirs on demande aux enfants ce qu'ils ont fait pendant la journée. On essaye de discuter à table. Enfin s'ils sont de bonne humeur ils nous expliquent sinon un peu moins. Donc parfois ils parlent beaucoup, ça dépend.

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11

La plus grande difficulté est probablement celle des familles dont la fratrie compte un ou plusieurs enfants de chaque type : expansif et discret. Les parents doivent sans cesse tempérer les ardeurs des uns face à la retenue des autres. Au sein de cette séance d'arbitrage naissent des discussions aussi diverses que variées où l'enfant est plus souvent au centre des conversations que maintenu à l'écart.

2.3 L'enfant au centre

Dans toutes les familles les sujets de conversations sont multiples. En effet, laisser libre cours à la parole enfantine implique bien souvent de passer d'une conversation à

l'autre en quelques minutes. Lorsqu'ils ont des choses à dire, les enfants parlent vite, fort et se coupent la parole. Comme le déclare la mère de Clothilde, *ça fuse de partout. Ça c'est sûr c'est vivant chez nous, on ne s'entend pas.* (Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11). Les parents affirment majoritairement qu'aucun sujet de conversation en particulier n'est abordé lors des repas : ils parlent de tout. Néanmoins, au vu de leurs discours, il semble que les discussions tournent souvent autour de la journée des enfants, de ce qu'ils ont fait, vu et entendu à l'école, ou encore des devoirs à faire pour le lendemain. Les enfants sont bel et bien au centre de l'attention (Queiroz, 2004).

- Et sur les conversations est-ce qu'il y a des choses qui reviennent le soir ? Est-ce qu'ils racontent leurs journées ?

- Oui c'est vraiment divers. Ça peut être ça, ça peut être autre chose chez chacun. [...] Ciara elle me parle. Liam moins, parce qu'il apprend à parler mais Ciara oui. Elle peut me parler de ce qu'elle a fait, d'un problème qu'elle a eu avec un copain. Elle va me parler. Bon Estelle [sa fille aînée de 16 ans] aussi maintenant elle est adulte hein ! Donc Ciara oui elle me parle de ce qu'elle a fait ou de ce qu'il ne faut pas oublier pour demain... enfin tout quoi.

Mme T., mère de Ciara, école Les Primevères, 30/06/11

Forcément on a plein de choses à se dire et puis des choses à penser « Attention y'a ça, y'a ça demain, faudra téléphoner à untel ». Non c'est plutôt des choses de la vie courante. « Qu'est-ce qui s'est passé dans la journée, qui a eu telle note ? ». Bon voilà des choses comme ça. Nos conversations c'est vraiment de la vie courante en fait. [...] Oui peut-être que le dimanche vu qu'on se pose plus ça va être un peu plus sérieux, des conversations un peu plus philosophiques. [Rires]

Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11

S'ils ne parlent pas de l'école, les enfants discutent souvent de leur passion à table, d'autant plus si elle est partagée avec l'un des parents. Capucine et sa mère font toutes les deux de l'équitation, une activité qui les rapproche. Nous avons pu remarquer pendant l'entretien mais aussi lors des repas à l'école que ce sujet de discussion rend Capucine intarissable. Malik raconte également ses matchs de football à sa mère le week-end :

On parle de tout et de rien. Bon, comme c'est un sportif, il fait le foot. Il joue au foot alors des fois il parle du foot. Tous les week-ends il a un match donc après le match il vient, il explique ce qu'il a fait au match.

Mme V., mère de Malik, école Les Opalines, 07/04/11

À l'inverse les parents parlent peu de leur propre journée. Il leur arrive très occasionnellement de parler de leur travail mais pour la plupart, le repas familial n'est pas le lieu le plus propice. Ces discussions ne concernent pas toujours les enfants et surtout, ne les intéressent guère.

On parle très peu de notre travail parce que globalement c'est des choses qui ne les intéressent pas obligatoirement et puis je pense qu'il y a des choses aussi qu'ils n'ont pas besoin d'entendre. Par contre oui on parle de ce qui se passe, comment ils ont passé leur journée, l'école, si y'a des sujets sur la famille. C'est plutôt tourné autour de la famille proche ou élargie, ou des copains, ou l'école.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

Ainsi il est récurrent dans les familles de parler essentiellement des enfants, avec les enfants. Afin qu'ils s'expriment pleinement, la parole leur est donnée en priorité lors des repas. Alors que les journées de travail des parents s'allongent toujours plus, les enfants passent également plus de temps dans les accueils périscolaires, parfois avant et après l'école. Pour les parents, il apparaît alors essentiel d'axer les discussions du soir – avant, pendant et après le repas – sur ce qui préoccupe ou intéresse les enfants. Il faut également prendre garde à ménager les sensibilités des uns et des autres afin de maintenir sous contrôle ce temps déjà très court où la famille est réunie, avant que chacun ne retourne à ses activités et préoccupations individuelles. Ces exemples confirment la place prépondérante acquise par l'enfant dans la famille moderne et dans la société en général.

Cette place centrale accordée à l'enfant dans les conversations de table et la répartition des activités domestiques liées au repas, la façon dont les règles, les rituels et les manières de table se transmettent des parents aux enfants au sein des familles mettent au jour l'importance de la commensalité familiale dans les repas quotidiens. Porter un regard sur ces pratiques familiales permet aussi de montrer comment s'établissent les relations hiérarchiques entre parents et enfants et entre membres de la fratrie lors des

prises alimentaires. Ces « moments communs en famille » (Singly et Ramos, 2010) reposent aujourd'hui sur un modèle éducatif plus égalitaire et démocratique où une place prépondérante est octroyée à l'enfant, conduisant certains sociologues à parler d'un phénomène de « sacre de l'enfant » (Déchaux, 2014).

III. « Qu'est-ce qu'on mange ? »

Les façons de « faire famille » autour des repas montrent combien l'alimentation familiale est un vecteur de transmission. Au-delà de règles, de manières de table et de modèles d'organisation, le repas en famille est aussi le moment où l'enfant découvre ses propres préférences alimentaires et celles de ses proches car ceux-ci transmettent également des goûts familiaux à l'enfant. « L'enfant apprend peu à peu, au cours de la socialisation familiale, les rythmes des repas, le répertoire alimentaire familial, la correspondance entre aliments et repas : ainsi se transmettent des goûts et des normes » (Régnier, Lhuissier et Gojard, 2006 : 37). La dernière partie de ce chapitre sera consacrée à la question de la transmission verticale des parents à leurs enfants de goûts mais aussi de choix et de convictions en matière d'alimentation. Nous poserons également la question de l'influence de la double culture dans la construction du rapport à l'alimentation française des enfants issus d'unions mixtes ou dont les deux parents sont d'origine étrangère. Selon les contextes familiaux, les trajectoires sociales et culturelles, les parents ont à cœur de transmettre à leurs enfants des valeurs héritées de leur patrimoine culturel et de leur histoire familiale.

1. Préférences, choix et interdits alimentaires

Nous aborderons dans cette sous-partie trois thèmes directement liés à l'alimentation familiale et apparus de manière transversale dans les entretiens avec les parents : les notions d'équilibre alimentaire et de normes nutritionnelles, le choix de manger bio et l'interdit alimentaire religieux relatif à la viande de porc. Il nous semble pertinent de soulever ces trois points dans la mesure où il s'agit tantôt de normes intériorisées, tantôt de choix individuels en matière d'alimentation, les premières émanant des autorités de

santé, les seconds étant guidés par des convictions et des croyances personnelles et/ou religieuses. Il semble d'autant plus intéressant de recueillir les discours des familles et de connaître leurs pratiques en la matière alors que les normes nutritionnelles se durcissent, que les repas bio se développent dans les restaurants scolaires et que la question des interdits alimentaires à l'école suscite de nombreux débats. En effet, les recommandations nutritionnelles issues des politiques publiques et véhiculées dans les médias depuis quelques années autour du Programme National Nutrition Santé (PNNS mis en place en 2001, reconduit en 2006 et 2011) et plus récemment du Programme National pour l'Alimentation (PNA) confrontent les familles à de plus en plus « d'injonctions normatives sur le nombre de fruits et légumes à manger par jour, sur le grignotage, l'activité physique et sur l'équilibre d'un repas » (Depecker, Lhuissier et Maurice, 2013 : 31). Concernant l'alimentation biologique, une circulaire interministérielle signée par le gouvernement en 2008 afin d'inciter les administrations publiques à introduire des produits issus de l'agriculture biologique dans les restaurants scolaires (*Journal officiel de la République Française*, 2008) visait un objectif d'introduction de produits biologique à hauteur de 20 % dans la restauration collective en 2012. Dans les faits, cette mesure est inégalement applicable pour les communes en fonction de leur situation géographique et de leurs moyens financiers, alors que certaines peinent à atteindre les 20 %, d'autres proposent des repas 100 % bio aux enfants. Les demandes de respect des interdits alimentaires par les familles, et notamment des élèves musulmans (Liederman, 2002), dans le cadre des repas à l'école enfin posent question puisqu'il s'agit de prendre en compte l'expression d'une liberté confessionnelle dans un cadre laïque (Papi, 2012).

1.1 Normes nutritionnelles et équilibre alimentaire

Les modes d'organisation des repas au domicile, traités lors des entretiens avec les parents, nous ont permis d'aborder le thème des goûts et des préférences alimentaires familiales sans que cette question leur soit explicitement posée. En effet, lorsqu'ils décrivent les rythmes des repas familiaux, les parents évoquent souvent de manière spontanée la composition de ceux-ci et notamment les préférences de chacun des membres de la famille.

Concernant le petit déjeuner par exemple, nous avons pu constater dans la première partie de ce chapitre que tous les enfants (ou presque) prennent un petit déjeuner et que les parents veillent à ce que leurs enfants ne partent pas à l'école le ventre vide. À l'image de la mère de Jade, les parents ne souhaitent pas forcer les enfants à manger s'ils n'ont pas faim mais ils s'accordent sur le fait que la prise alimentaire doit au minimum intégrer du lait ou un produit laitier. Ainsi, lorsqu'ils énumèrent la composition des petits déjeuners de leurs enfants, les parents font prioritairement référence aux produits laitiers et semblent justifier auprès de l'enquêteur la présence ou non de ces produits :

Mr G., père de Victorien, Les Coryphées : - *Donc Victorien lui prend un petit déjeuner tous les matins ?- Oui tous les matins. Par contre c'est un petit déjeuner... pas classique dans le sens où il veut pas boire de lait. [...]* Il prend souvent du jus de fruits, un yaourt parce qu'on lui a dit qu'il fallait quand même qu'il ait du lait.

Mme B., mère de Solène, Les Coryphées : *Elle prend un ptit déj donc ça varie. Souvent un laitage, du lait, un bol de lait avec un peu de cacao.*

Mme R., mère de Juliette et Amélia, Les Coryphées : *Elles ont pas besoin de yaourt vu qu'elles ont du lait.*

Mme V., mère de Malik, Les Opalines : *Bon le petit déjeuner maintenant pour son âge moi je peux pas le forcer, il prend ce qu'il peut comme petit déjeuner. Je lui demande de prendre toujours du lait avec. Il a du mal à prendre du lait mais je lui demande toujours de prendre du lait avec.*

Mme F., mère de Nicolas, Gaétan et Sébastien, Les Opalines : *Du chocolat chaud avec des BN. Surtout les deux parce Gaétan ne mange pas... Il mange que des gâteaux.*

Mme P., mère de Kilian et Camélia, Les Primevères : *Ma fille par contre elle est pas trop lait, d'ailleurs elle en boit pas, c'est très rare. Donc ça va plutôt être des yaourts.*

Mme K., mère de Yohann et Michael, Les Primevères : *Michael en ce moment il ne prend pas de lait le matin. Donc soit il peut prendre un « Yop » ou on essaye qu'il prenne un laitage mais il a arrêté le lait le matin, je ne sais pas pourquoi.*

La consommation de produits laitiers par les enfants apparaît donc comme une préoccupation récurrente dans tous les milieux sociaux. Les discours normatifs, véhiculés par les médias mais également très présents à l'école, sur l'importance des laitages pendant l'enfance ne sont certainement pas étrangers à cette justification spontanée des parents à propos des pratiques alimentaires de leurs enfants au petit déjeuner. L'introduction dans les petits déjeuners enfantins de produits laitiers pensés par les professionnels du marketing agroalimentaire pour intégrer à la fois des éléments propres à la *fun food* (tels que les yaourts à boire *Yop*) et une dimension santé (comme *Actimel*) semble répondre aux recommandations nutritionnelles qui pèsent sur les parents (Mathiot, 2011). À l'image des travaux de Séverine Gojard sur le rapport aux normes de puériculture des parents (Gojard, 2010), nous pouvons émettre l'hypothèse que les parents ont intégré les normes relatives à l'importance du petit déjeuner dans l'alimentation infantile selon deux modes de diffusion : un modèle savant chez les classes supérieures reposant sur l'intégration des normes de puériculture dominantes (*ibid.* : 476) et sur une connivence avec les normes nutritionnelles en vigueur (Depecker, Lhuissier et Maurice, 2013 : 31) par ailleurs largement diffusées dans le milieu scolaire ; et un modèle populaire où les repères sont issus de l'expérience, notamment familiale (Gojard, *op. cit.* : 480). Pour autant, si les familles semblent avoir globalement connaissance des recommandations d'ordre nutritionnel à l'égard des enfants, elles ne sont pas toujours mises en pratique. Certaines semblent même controversées. Ainsi certains parents seraient par exemple pour le maintien d'une collation le matin à l'école, notamment en maternelle afin de compenser l'absence de petit déjeuner lorsque les enfants n'ont pas suffisamment faim au réveil.

Mais je me suis aperçue que Ciara en fait ça serait mieux qu'elle mange vers 10h, enfin plus tard. C'est-à-dire que quand elle est là le week-end, je la force pas à manger quand elle se réveille et finalement j'ai remarqué qu'elle mange avec beaucoup plus de plaisir plus tard.

Mme T., mère de Ciara, école Les Primevères, 30/06/11

Ces parents déplorent le fait que les collations soient désormais interdites dans certaines écoles, considérées comme superflues et inadaptées aux besoins énergétiques journaliers des enfants (Bocquet *et al.*, 2003). Selon ces parents, elles permettraient pourtant de s'assurer que les enfants mangent quelque chose au cours de la matinée.

Pour moi ça a été un problème parce que la petite avait faim et j'ai compris qu'on ne pouvait rien amener à l'école, pas un petit gâteau dans la poche, n'importe quoi. Ce que je trouve un peu dommage parce qu'ils ont faim ! C'est interdit à l'école maternelle pour des histoires d'obésité infantile d'après ce que j'ai compris. Donc ils ont plus le droit.

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

En effet la collation matinale, instaurée depuis 1954 dans de nombreuses écoles et notamment à l'école maternelle, offrait initialement une distribution de lait « pour lutter contre les états de carences et de malnutrition chez les enfants » (AFSSA, 2003). Le « petit-goûter » a toutefois rapidement été complété par l'ajout d'aliments plus caloriques tels que des gâteaux, des biscuits ou des viennoiseries. Suite à l'évaluation réalisée par l'Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments (AFSSA) en 2003 des bienfaits et des méfaits de la collation de dix-heures, il a été préconisé de supprimer cette collation qui ne semble « pas justifiée et ne constitue pas une réponse adaptée à l'absence de petit déjeuner » (*ibid.* : 3).

On voit combien les pratiques alimentaires quotidiennes des familles sont tiraillées entre les injonctions nutritionnelles et institutionnelles (PNNS, Éducation Nationale), les croyances et les volontés éducatives parentales et les préférences et les rejets des enfants. Ces derniers ne semblent pas toujours réceptifs à la découverte de nouveaux goûts et à l'intégration de nouvelles saveurs dans leur répertoire alimentaire. Les parents l'observent au quotidien lors des repas familiaux.

Ils reviennent souvent à des standards. Même s'ils goûtent des choses, y'a des préférés quand même. Et les préférés c'est pas toujours ce que les parents aimeraient leur faire... c'est vrai que des fois on leur fait des bons plats et ils préfèrent manger le hot-dog tout prêt du supermarché.

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

Cet écart entre les normes nutritionnelles et parentales d'une part et les préférences alimentaires des enfants d'autre part se retrouve dans les discours de parents de tous les milieux sociaux et de manière plus prégnante encore lorsqu'ils abordent l'épineux challenge de faire manger des légumes aux enfants :

Mme B., mère de Solène, Les Coryphées : *Elle aime pas trop les légumes, elle a du mal.*

Mme O., mère de Tiffany et Henri, Les Opalines : *Tiffany elle aime pas du tout les légumes.*

Mme S., mère de Wassim et Naïs, Les Opalines : *Certains légumes on a du mal [à les leur faire manger].*

Mme V., mère de Malik, Les Opalines : *Hier par exemple j'ai fait des frites avec du steak il a tout fini. Mais j'ai mis un peu de petits pois à côté il a pas mangé les petits pois. Il a mangé les frites et le steak.*

Mme A., mère de Erwan, Les Primevères : *Ils mangent des légumes verts, sauf là tiens depuis quelques mois ils ne veulent plus manger de haricots verts. [...] Ils aiment pas tout ce qui est chou, style brocolis, chou-fleur, tout ça ils n'aiment pas du tout. Mais sinon ils mangent facilement des courgettes, des épinards.*

Afin de parer à ce rejet des légumes par les enfants, les parents ont appris à ruser et à trouver des moyens détournés de leur en faire consommer. Mme C. et Mme O. par exemple misent sur la soupe :

Mais elle adore les soupes. C'est vrai que si y'a des légumes qu'elle aimera pas, à ce moment-là je lui propose. J'ai acheté des petites briques individuelles comme ça elle choisit la soupe qu'elle veut et comme ça elle mange des légumes. Mais c'est vrai que c'est un peu plus difficile. Elle va manger sa viande puis hop les légumes ils vont rester.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

On trouve des ruses donc dans la soupe tout passe. [...] En légumes y'a quasiment que les carottes qui passent. Et puis les pommes de terre, petits pois un petit peu. Mais avec tout le reste c'est toujours difficile mais on essaye d'y aller doucement.

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11

La mère de Naïs et Wassim quant à elle a trouvé une autre astuce pour faire manger des légumes à son fils, elle lui prépare des fajitas :

Et puis y'a certaines façons de faire la nourriture qui les... Voilà par exemple Wassim n'aime pas trop trop les légumes, je lui fais les fajitas là [tortillas de blé à garnir]. Je mets champignons tout ça, les poivrons... il le mange. Mais si je le prépare en ratatouille, tout ça non.

- *Il faut des astuces.*

- *Oui, pour un peu les inciter à manger.*

Mme S., mère de Wassim et Naïs, Les Opalines, 07/04/11

Si la majorité des parents, de toutes conditions sociales, semble rencontrer les mêmes difficultés à intégrer certains aliments comme les légumes au répertoire alimentaire de leurs enfants, nous constatons tout de même que le discours et les arguments mobilisés ne sont pas les mêmes dans les trois écoles. Tout particulièrement, les parents rencontrés aux Coryphées s'inscrivent dans un registre discursif faisant appel aux notions d'équilibre alimentaire, de diététique et de manger sain comme en atteste les verbatim suivants : *On essaye de faire équilibré. C'est pas bien compliqué mais on fait équilibré.* (Mme D., mère de Clothilde) ; *On essaye d'équilibrer, de faire attention.* (Mme B., mère de Solène) ; *Nous on est beaucoup plus axés sur [la] diététique* (Mme Z., mère de Capucine, voir encadré page suivante). Ces parents, qui sont majoritairement cadres dans le privé, accordent beaucoup d'importance à l'équilibre alimentaire. « Ils ont intégré les normes, qui n'apparaissent pas à leurs yeux comme des principes extérieurs. Ils sont à la recherche d'un équilibre alimentaire quotidien, dans un souci de santé : l'alimentation participe d'une véritable hygiène de vie, règles et principes généraux régulant les pratiques » (Régnier et Masullo, 2009 : 752). Ils sont nombreux à déclarer préparer des soupes pour le dîner en hiver et des salades composées en été. Ce discours des cadres des Coryphées confirme que les normes nutritionnelles édictées dans le cadre des programmes alimentaires nationaux reçoivent un accueil particulièrement favorable auprès des classes moyennes et supérieures. On retrouve par ailleurs un discours similaire chez les familles les plus favorisées des Primevères et des Opalines comme la mère de Jade par exemple : *Moi je pense qu'à la maison on mange très bien, on mange équilibré donc même si elles font quatre repas par semaine à la cantine ça va pas changer fondamentalement leur équilibre alimentaire* (Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11), ou encore celle de Sofiane qui déclare se contenter d'une soupe ou d'un yaourt le soir afin de ne pas prendre de poids. La mère de Wassim et Naïs pour sa part évoque spontanément les messages publicitaires du PNNS.

Mais ils sont attirés aussi par le fait qu'on a toujours le slogan « Manger cinq fruits et légumes par jour ». Et puis j'essaye un peu de leur parler, de leur dire

« Vous allez grandir », « Vous allez être forts ». Surtout on joue sur l'intelligence, « Vous allez être intelligent » donc ça les incite un petit peu à faire des efforts.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, Les Opalines, 07/04/11

Mme S. semble presque gênée d'admettre que ses enfants aiment manger au fast-food :

Si ça tient qu'à eux c'est tous les jours. Les frites, je pense que ça les amuse les petits poissons, les frites, les petits cadeaux surtout... [...] Ça leur fait plaisir, c'est vrai la nourriture n'est pas... mais bon on ne peut pas toujours leur dire non.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, Les Opalines, 07/04/11

**Capucine et les légumes verts.
Échange mère-fille autour de l'alimentation (entretien du 22/01/11)**

Mme Z. : - Et le soir c'est généralement enfin c'est souvent la même chose, pour une raison simple c'est que...

Capucine : - Aaaaah ! [Elle pousse un cri et « pouffe » de rire]

Mme Z. : - ... ah bah oui mais faut dire la vérité Capucine hein !

Capucine : - Oui oui...

Mme Z. : - Capucine est relativement difficile en termes d'alimentation.

Enquêtrice : - Ah oui ?

Mme Z. : - Je dirais plutôt que ça veut dire qu'il y a beaucoup de choses qu'elle ne met pas à son registre et notamment tout ce qui est légumes verts...

Capucine : - Si j'aime bien les haricots verts !

Mme Z. : - Oui c'est à peu près la seule chose qu'il y a dans le registre pour les légumes verts. Alors là on a commencé à revoir certaines choses. Elle a accepté cette semaine les carottes. C'est extraordinaire.

Capucine : - Les saucisses aussi !

Mme Z. : - Et puis elle a repris les saucisses qu'elle ne voulait plus non plus dans son programme donc généralement soit c'est du poisson pané, soit c'est des cordon bleu, steak haché enfin des choses qui sont toujours à peu près les mêmes choses avec pâtes, riz. Oui pâtes, riz, purée. Bref des choses qui sont pas forcément... très diététiques. Souvent en dessert un yaourt ou elle aime bien le soja, elle a des trucs de soja bio là... Voilà.

Capucine : - C'est pas les mêmes qu'à la cantine hein !

Mme Z. : - Mais bon c'est vrai qu'alors nous on est beaucoup plus axés sur diététique, des choses qui sont... On est plus haricots verts, salades l'été etc. mais... bon Capucine elle ne veut pas mettre ça à son registre. Elle a depuis longtemps on va dire que...

Capucine : - Je ne veux rien manger [Rires]

Mme Z. : - C'est peut-être dû au fait que quand elle était petite elle était souvent malade et faisait beaucoup de problèmes gastriques. Du coup je ne forçais pas l'alimentation et elle s'est habituée à manger des choses qui lui plaisent et elle préfère ne pas manger plutôt que manger quelque chose qui lui plaît pas.

Enquêtrice : - J'avais pas remarqué à la cantine que tu ne mangeais pas de légumes.

Mme Z. : - Elle est un peu obligée de tester soit disant.

Capucine : - Oui, obligée. Elles [les animatrices] nous disent « Faut goûter » !

Cette propension à prôner la notion d'équilibre alimentaire chez les catégories supérieures ne signifie pas que les préoccupations liées à l'alimentation infantile et l'apparence corporelle sont totalement inexistantes dans les familles issues de milieux moins aisés mais le discours est sensiblement différent. Les parents – et surtout les mères – de milieux populaires évoquent ce que mangent ou non les enfants, les difficultés à leur faire intégrer tel ou tel aliment mais l'alimentation n'est pas pensée à long terme comme dans le modèle des classes sociales supérieures. « Dans les catégories modestes, l'optique est curative et à plus court terme. Elle relève non pas du désir de profiter immédiatement et amplement des plaisirs matériels, mais elle est issue d'une symbolique singulière du corps et de la maladie (bien plus que de la santé) » (Régnier et Masullo, 2009 : 759). Le rapport à l'alimentation est davantage pensé en termes de restrictions sur des courtes durées (les régimes) plutôt que dans une optique d'équilibre alimentaire à long terme. Ainsi dans les familles populaires le rapport au corps est souvent appréhendé au regard des pratiques alimentaires restrictives que certaines mères s'imposent et imposent à toute la famille lorsque des problèmes de surpoids se posent. Mme L. par exemple, la mère des jumelles Melyssa et Jessanna, déclare faire attention à ce qu'elle mange et à ce qu'elle donne à ses filles qui ont, comme elle, un léger surpoids.

En fait moi je fais un petit peu attention parce que du côté de ma famille, on n'est pas trop... Du côté de mon père, ils sont un petit peu forts. Alors j'essaye de faire attention. Elles font du sport. Basket, deux fois par semaine et aussi à l'école aussi. Je leur donne une petite salade et puis j'essaye de donner le soir des trucs légers, très légers.

Mme L., mère de Melyssa et Jessanna, école Les Opalines, 26/01/12

Si les propos de cette mère sont moins empreints d'injonctions nutritionnelles, ils révèlent bien une préoccupation quant à l'apparence physique de ses filles. On retrouve un discours similaire dans la famille T. aux Primevères concernant la fille aînée Estelle, 16 ans. Alors que Ciara (CP) semble plutôt avoir des problèmes de maigreur (présentant des signes de néophobie alimentaire depuis la maternelle), Mme T. s'inquiète des habitudes alimentaires d'Estelle et semble ne pas savoir comment infléchir le comportement alimentaire de l'adolescente. Interrogée au cours de l'entretien sur ses

attentes envers la restauration scolaire, Mme T. considère que l'école devrait offrir une éducation nutritionnelle aux enfants.

Bah ça serait peut-être bien justement de leur apprendre la nutrition, de leur apprendre comment on mange équilibré pour les sensibiliser franchement à l'alimentation saine quoi. Parce que je vois Estelle par exemple, elle est en période d'adolescence et du coup elle mange n'importe quoi. Elle fait n'importe quoi et j'ai beau lui dire elle comprend pas quoi. Elle croit que c'est une remarque que je lui fais parce qu'elle prend du poids.

Mme T., mère de Ciara, école Les Primevères, 30/06/11

L'apparence corporelle agit dans les milieux populaires comme un « révélateur de la vulnérabilité sociale » (Court *et al.*, 2014 : 45). Les mères cherchent à contrôler les stigmates de la pauvreté dont le surpoids constitue un indice. Ce constat concerne davantage les filles sur qui pèse une image du corps féminin « moins achevé » que le corps masculin (Darmon, 2003 : 296). « Si l'apparence corporelle des enfants portent l'empreinte de leur origine sociale, c'est qu'elle est façonnée pour une large part au sein de la famille. Les parents (et avant tout les mères) modèlent en effet profondément le corps et l'apparence de leurs enfants » (*ibid.* : 44). On voit ainsi combien les effets de la socialisation familiale de classe et de genre s'entremêlent dans la construction du rapport au corps et à l'alimentation des enfants.

1.2 Manger bio ?

La question du bio a été soulevée à plusieurs reprises lors des entretiens avec les parents en raison de l'introduction de produits issus de l'agriculture biologique depuis quelques années dans les restaurants scolaires. Aux Primevères par exemple, le bio a été introduit à hauteur de 50 % à chaque repas³⁵. Aux Coryphées, depuis la rentrée 2010, un repas bio par semaine est proposé aux élèves alors qu'aux Opalines, dès 2009, le bio était introduit quotidiennement (une composante bio dans chaque repas). Nous avons demandé aux parents ce qu'ils pensaient de cette mesure, les retours qu'ils pouvaient avoir de la part des enfants sur les repas bio à la cantine mais aussi s'ils consommaient

³⁵ *Bulletin municipal*, commune de l'école Les Primevères, n°148, Septembre 2012.

bio chez eux. Les avis sur la question semblent partagés mais là encore, les parents provenant de milieux sociaux plus aisés semblent les plus familiers, les plus au fait voire les plus critiques à l'égard de la pratique, qu'ils consomment bio ou non. Aux Opalines, les parents n'évoquent pas le sujet spontanément et aucun ne déclare consommer bio. Comme le confirme Mme S., la mère de Wassim et Naïs, le bio n'est pas à la portée de tout le monde. *C'est-à-dire le bio c'est trop cher. Ça m'est arrivé d'acheter les paniers bio voilà mais pas tout le temps. Je ne peux pas vous dire qu'on mange tout le temps bio* (Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11). Elle semble toutefois satisfaite que des repas bio soient proposés dans les cantines dans la mesure où son mari et elle ne peuvent se le permettre financièrement.

Du côté des parents dont le niveau de vie leur permettrait aisément de consommer bio, nombreux sont ceux à rester sceptiques face à ce qu'ils considèrent comme une mode :

Non, je ne suis pas une acharnée du bio parce que pour l'instant... Si je trouve des produits bio pourquoi pas mais j'ai pas trouvé qu'il y a une différence gustative en tout cas... C'est pas parce que c'est bio que ça sera meilleur pour moi, en termes de goûts. Après en termes d'engrais et compagnie ça je suis tout à fait d'accord étant donné qu'on n'a pas de recul mais pour le bio, je ne serai pas une acharnée... Ça a peut-être aussi un effet de mode qui me déplaît énormément.

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Mme R. poursuit à propos de l'augmentation du prix de la cantine :

Après y'a les augmentations, cette année a priori c'est grimpé en flèche, je sais qu'ils ont revu les grilles. Donc l'introduction du bio, à la demande des parents, ça me fait doucement rire. « Oui alors il y a les circulaires ministérielles qui imposent le bio dans les cantines donc oui il va falloir y venir maintenant ». Les quelques parents qui imposent le bio si c'est pour manger une pomme bio par semaine... enfin là c'est un repas je crois. Je ne sais pas ce que ça vaut.

La mère de Solène quant à elle est plutôt pour l'instauration du bio dans les cantines, bien qu'elle estime qu'un repas bio par semaine ne changera pas grand-chose.

C'est vrai que bon les pommes c'est peut-être pas si propre enfin c'est pas des pommes bien rondes comme Solène aime bien les manger. Quand elles sont bio elle sont bio. Moi je connais je viens de la campagne donc le bio je connais. C'est

jamais parfait. Mais le goût est là quand même, c'est quand même autre chose. Mais bon en même temps une fois par semaine c'est pas... mais c'est bien de montrer qu'il y a des produits, de leur faire goûter aux produits... aux vrais produits quoi !

Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11

Ainsi la consommation de produits bio à l'école est encore controversée et ne fait l'unanimité ni auprès des parents des Coryphées, ni auprès des plus aisés des Primevères. Interrogée sur la question du bio la mère de Jade associe automatiquement dans sa réponse l'agriculture biologique et locale : *Tant mieux si ça fait travailler les producteurs locaux après si faut faire venir le bio de l'autre bout du monde je sais pas !* (Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11). Les parents de milieux favorisés se révèlent parfois très critiques à l'égard du bio en raison de l'augmentation du prix de la restauration scolaire comparativement aux retours qu'en font les enfants : *J'ai des doutes sur le fait qu'elle mange beaucoup. Puis depuis qu'il y a l'affaire du bio je crois que bon...* [Elle fait une grimace] (Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11) ; *Ils avaient proposé des menus améliorés avec ces fameux menus bio. Pour l'instant... on le sent pas hein !* (Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10).

Quelques parents enfin achètent des produits bio de temps en temps mais très peu cherchent à instaurer une alimentation biologique au sein du domicile familial. Mme C. par exemple s'est essayée au bio pendant deux ans puis a finalement arrêté :

J'ai été très bio pendant deux ans. Et puis j'en suis revenue. Parce que déjà je trouve que c'est compliqué de pouvoir trouver des produits, que j'ai changé de profession et que globalement j'ai beaucoup moins de temps qu'avant. Donc manque de temps, j'ai plus le temps d'aller dans des AMAP, des machins comme ça donc j'ai un peu tout arrêté. Alors y'a des produits que j'achète bio par exemple quand je vais chez Picard les brocolis bio mais c'est plus parce qu'en fait le sachet est en plus petite quantité. Voilà je vais pas aller au rayon bio pour faire mes courses. Non j'achète plus, j'ai acheté. Ça c'est clair pendant deux ans ils ont bouffé du bio, viandes, légumes, tout ce qui s'en suit... Pas trop les produits laitiers. Je vais à la ferme de temps en temps mais celle-là elle est pas bio. Enfin

elle est pas avec un label bio, d'ailleurs on trouvait que les poulets étaient vachement plus secs. Nan moi je suis plutôt Picard comme... [Rires]

- Philosophie !

- Voilà pour la semaine. Et le week-end là j'achète des produits frais mais pas bio.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

Finallement, nous n'avons rencontré qu'une seule famille réellement attachée au label bio. C'est d'ailleurs la mère de famille, Mme D. qui a spontanément abordé la question durant l'entretien.

Et en plus on mange pas mal, je sais pas si ça a un intérêt pour vous, mais nous on mange assez bio. Enfin au moins les produits de base chez nous les yaourts, le lait, tout ça je les achète bio. Je sais pas si ça a un intérêt, c'est pas trop votre sujet mais pour vous dire qu'on fait attention à la nourriture.

Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11

Cette information ne fut pas une surprise dans la mesure où les observations réalisées à l'étude surveillée avaient d'ores et déjà révélé cet attrait pour le bio. En effet, le goûter de Clothilde est presque chaque jour exclusivement composé de produits bio (voir la recension complète des goûters de Clothilde en annexe 17). L'exemple de la famille D. est atypique et ce choix revendiqué de consommer bio doit être resitué plus largement dans les pratiques alimentaires de la famille : beaucoup de légumes, peu de viande, une attention portée à l'équilibre des repas...

Mais de toute façon on mange pas de viande nous le soir. Donc déjà c'est simple : soit j'ai fait des soupes avant ou y'a un reste de riz ou de pâtes ou de pommes de terre. On sort un petit sachet qui se fait vite. Si elles n'ont pas assez mangé à la cantine par contre je leur demande, que je leur sorte quand même une tranche de jambon quand même quelque chose parce que des fois le midi on peut rater... voilà. C'est plutôt des soupes l'hiver oui c'est vrai ou des salades, l'été quoi.

Les repas de la cantine sont également examinés et le discours de Clothilde, présente durant une partie de l'entretien réalisé avec sa mère, montre que la jeune fille a d'ores et déjà intégré le modèle alimentaire familial. En effet, elle trouve les repas de la cantine « assez lourds » depuis quelques temps : *Le lundi on a eu frites, le mardi on avait eu steak haché, le jeudi on avait eu des cordons bleus, le vendredi enfin...* (Clothilde, élève en CM2 aux Coryphées).

1.3 Un interdit alimentaire : le porc chez les musulmans

La question de l'alimentation est depuis ses origines étroitement liée à celle de la religion. Selon les cultures et les confessions, les interdits alimentaires diffèrent et évoluent au cours du temps. « Chaque culture fait des choix parmi l'ensemble de ce qui est comestible, qu'elle tient pour moralement bons » (Bouard, 2005 : 25). L'interdiction du porc chez les juifs et les musulmans constitue un tabou alimentaire collectif parmi d'autres (*ibid.*). La question de la consommation de viande de porc dans les restaurants scolaires, au même titre que d'autres restrictions alimentaires (viande halal, régimes sans viande, végétarien), mérite d'être soulevée tant les particularismes alimentaires tendent à se développer (Fischler et Pardo, 2013). De nombreuses familles de confession musulmane fréquentent l'école des Opalines et dans une moindre mesure l'école des Primevères, nous conduisant à interroger les pratiques familiales sur la question de la consommation de porc. Parmi nos enquêtés, le père de Ciara et la mère de Sofiane sont tous deux originaires d'un pays majoritairement musulman – le Mali, et les parents de Wassim et Naïs sont quant à eux originaires du Maghreb (Maroc pour le père, Algérie pour la mère) où la religion musulmane domine également. Qu'en est-il de la consommation de porc dans ces familles ?

Dans la famille de Ciara, Mr T. mange du porc mais les parents ont choisi de ne pas en faire manger à leurs enfants jusqu'à ce qu'ils soient assez grands pour décider par eux-mêmes de respecter ou non cet interdit alimentaire religieux.

- *Vous aussi vous ne mangez pas de porc ?*

- *Bah non moi du coup j'en mange avec mon mari. Mais les enfants on a décidé qu'ils n'en mangeraient pas et quand ils auront décidé eux, quand ils sauront ce que c'est, ils en mangeront pas s'ils ont pas envie. Je vais pas les forcer mais par contre dès le départ je préfère qu'ils n'en mangent pas.*

Mme T., mère de Ciara, école Les Primevères, 30/06/11

Même Estelle, la belle-fille de Mr T. (issue de la première union de Mme T.), a fait le choix maintenant qu'elle est adolescente de ne plus manger de porc. Sa mère a d'ailleurs dû affronter quelques critiques lorsque sa fille était plus jeune quant à ce choix de ne pas lui faire manger de porc :

C'est respecté sauf des fois on me demandait... c'était pour Estelle que c'est arrivé comme Estelle elle était blanche on me demande pourquoi. Comme c'est un choix aussi de ma part donc j'avais eu plus de soucis avec Estelle.

Mme T., mère de Ciara, école Les Primevères, 30/06/11

Chez Sofiane, la situation inverse se produit : Mme W. ne mange pas de porc mais elle n'oblige pas son fils à en faire autant :

- Et il ne mange pas de porc non plus Sofiane ?

- Si il fait ce qu'il veut ça me va. Ah oui, moi alors j'ai pas de règle sur ça. Il va manger, il va me dire « oh maman je veux du jambon, oh maman je veux du saucisson », je vais lui acheter hein. C'est pas pour ça que je vais pas en avoir dans mon réfrigérateur. C'est parce que c'est moi qu'en mange pas mais je peux en avoir, je vais pas forcément être là en train de dire « oh bah je suis obligée d'en manger », non non.

Mme W., mère de Sofiane, école Les Opalines, 02/04/11

La mère de Sofiane se déclare musulmane non pratiquante :

- Mais je peux vous demander pourquoi vous n'en mangez pas vous, si c'est par choix alimentaire ou par religion ?

- Pas par choix alimentaire non je dirais par religion mais je pratique pas... Je suis pas pratiquante. Dans la religion musulmane la seule chose que je pratique on va dire c'est de pas manger le porc. C'est tout. Mais sinon je fais pas la prière, forcément la prière je la fais mais personnelle. Je me voile pas et je pense que même au niveau de mon boulot je n'ai peut-être pas intérêt. Donc non ça va, j'y crois et j'ai une autre vision de la religion musulmane on n'est pas obligé de mettre le tchador, on n'est pas obligé de mettre la burqa pour dire qu'on croit en Dieu, Allah. On n'est pas obligé de rentrer dans le système pour dire que... voilà.

Mme W., mère de Sofiane, école Les Opalines, 02/04/11

Enfin les parents de Wassim et Naïs quant à eux sont musulmans pratiquants. Ils ne mangent pas non plus de viande de porc et ne souhaitent pas que leurs enfants en mangent. Mme S. apprécie d'ailleurs que ce choix soit respecté à la cantine.

Y'a un respect aussi parce que lors de la réunion moi j'ai dit ils peuvent manger ce qu'ils veulent mais je veux pas qu'ils mangent du porc. Y'a pas de souci donc ça

c'est quand même respecté. [...] Et puis les enfants je pense aussi entre eux ils se respectent. Voilà « toi tu manges le porc, moi je le mange pas » mais voilà on est ensemble sans que ça crée... Ça je pense que c'est quand même extraordinaire parce qu'à leur âge déjà ils comprennent, ils comprennent.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Les parents de confession musulmane n'abordent pas de la même façon cette question de la viande de porc lorsqu'il s'agit de leur propre consommation ou de celle de leurs enfants. S'ils ont des convictions personnelles arrêtées à ce sujet, qui les poussent à proscrire les aliments à base de porc de leur alimentation, ils souhaitent offrir la possibilité à leurs enfants d'appliquer, lorsqu'ils seront en âge de le faire, leurs propres convictions. Ainsi les parents aiguillent leurs enfants sur les choix alimentaires qu'ils souhaiteraient les voir adopter mais ne s'opposent pas à eux s'ils décident de ne pas intégrer cet interdit alimentaire.

Cette partie sur les préférences, les choix et les interdits alimentaires a permis de mettre en lumière des différences entre les familles des trois écoles en matière de pratiques mais aussi de représentations associées à l'alimentation. Si les parents de toutes catégories sociales semblent confrontés au défi de diversifier le répertoire alimentaire de leurs enfants, les familles des classes sociales plus aisées manifestent un rapport à l'alimentation fortement axé sur la diététique et teinté d'injonctions à respecter les normes nutritionnelles en vigueur alors que ce discours est moins présent dans les classes populaires. Les familles d'origine étrangère quant à elles évoquent plus spontanément en entretien les pratiques liées à leur appartenance religieuse qui singularise leur alimentation. L'analyse des pratiques quotidiennes des familles éclaire le rapport socialement et culturellement différencié qu'elles entretiennent à l'alimentation tant dans sa dimension nutritionnelle – notion d'équilibre alimentaire et du « manger sain », que dans ses particularismes – manger bio, sans porc.

2. La double culture

Près de la moitié des familles rencontrées compte au moins un parent d'origine étrangère. Les enfants baignent ainsi dans une double culture où les traditions et les

valeurs françaises côtoient celles d'un autre pays. Si transmettre une double culture à ses enfants est synonyme de diversité et d'enrichissement par les voyages, le bilinguisme et les découvertes culinaires, cela implique aussi une adaptation à la culture dominante du pays dans lequel vivent les familles. Comment se pose la question de l'alimentation dans le processus d'acculturation des enfants de migrants (Tichit, 2012) ?

2.1 Adopter la cuisine française pour les enfants de migrants

Pour des enfants comme Tiffany et Henri, Sofiane, Malik, Wassim et Naïs, Melyssa et Jessanna ou Ciara, qui ont la double culture car ils sont nés et ont grandi en France, la question de l'adaptation aux spécificités de l'alimentation française ne se pose pas puisqu'ils ont grandi avec. L'intégration d'une seconde culture alimentaire, celle du parent migrant, ne semble pas non plus soulever de difficultés. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre, ces parents cuisinent des plats typiques de leur pays d'origine (Finlande, Mali, Côte d'Ivoire, Algérie, Maroc et Haïti), surtout le week-end, qu'ils font découvrir à leurs enfants. Ces « plats totem » (Calvo, 1982 ; Tichit, 2012) sont généralement appréciés par les enfants puisqu'ils sont inscrits dans leur répertoire alimentaire depuis qu'ils sont petits, au même titre que les plats français. Ainsi Ciara mange malien depuis qu'elle est toute petite : *Y'a des aliments aussi africains que mon mari fait, des plats. Et du coup ces plats là elle les aime beaucoup aussi.* (Mme T., mère de Ciara, école Les Primevères, 30/06/11). Les jumelles Melyssa et Jessanna apprécient tout autant de manger français à l'école ou à la maison la semaine que les plats haïtiens que fait leur mère le week-end.

Enquêtrice : - Et alors vous préférez la nourriture française ou haïtienne ?

Mme L. : - En fait on fait plus française la semaine. On mange un peu plus léger mais sinon le dimanche on prend le temps de bien manger.

Enquêtrice : - Et vous avez une préférence ?

Mme L. : - Les deux. Les deux oui. Ici on cuisine chez nous et ça prend du temps. Comme moi quand je rentre j'ai pas beaucoup de temps je préfère faire ça le week-end.

Mme L., mère de Melyssa et Jessanna, école Les Opalines, 26/01/12

En revanche, pour des enfants comme Christian et Junelle, le processus d'acculturation a pris un peu plus de temps. Les deux enfants, respectivement âgés de 10 et 12 ans, sont nés au Congo. Ils sont en France depuis trois ans au moment de l'entretien. Ils ont dû s'adapter à son climat, son système scolaire, sa cuisine.

Oh au début c'était un peu difficile vous savez. Ils venaient d'arriver, comparé aux plats de l'Afrique ici. Mais quand ils sont habitués...ça va [elle frappe dans ses mains comme pour affirmer son propos, geste qu'elle répète à chaque fin de phrase depuis le début de l'entretien]. Les enfants ont dû apprendre à apprécier la nourriture française et notamment les repas à la cantine.

Mme U., mère de Christian et Junelle, école Les Opalines, 07/04/11

Pour Mme U., ses enfants devaient accepter ce changement, signe d'une intégration réussie dans ce pays qu'elle qualifie de « refuge ».

Mais non, non non. Vraiment là y'a pas un souci puisque nous on est France et je t'avais dit on a accepté la France comme notre pays de refuge. Tout ce qui se mange ici en France nous on mange ça. On n'a pas un souci ou bien un problème particulier. Non non non. Tout ce que ce qui se mange là-bas à la cantine les enfants mangent ici. Des fois ils arrivent ici « oh moi j'ai déjà mangé à la cantine ». Bon ils font semblant d'écarter [dans l'assiette], tu vois. [...] Au début c'était Junelle qui ne voulait pas manger à la cantine « maman ça me plaît pas ». Moi j'ai dit « bon, écoute, là-bas on a une nourriture très riche. Ici aussi en France y'a une nourriture très riche ». C'est comme quelqu'un qui quitte la France pour venir en Afrique il doit supporter le régime des petits africains. Vous voyez ? Tu dois t'adapter au régime africain. Mais comme tu es en France... Junelle ne mangeait même pas les pizzas. Elle n'aimait pas les pizzas ah non. Mais là, elle est devenue fan ! Moi ça m'a étonnée j'ai dit « Junelle, les pizzas ? ». « Mais oui maman ! ». Même les crevettes.

- Les crevettes ?

- Oui ! Maintenant j'achète des crevettes. J'achète les frites et tout, les camemberts. Auparavant ils mangeaient pas ça. Comme elle est fan du camembert, quand y'a pas de camembert ici c'est tout un problème. Ils sont habitués.

Mme U., mère de Christian et Junelle, école Les Opalines, 07/04/11

La situation de Jade, élève en CE1 aux Primevères est encore un peu différente. Le parcours migratoire de cette famille est tout à fait singulier. Jade est née en France, à Paris. Sa mère, Mme H., est née en Chine et est arrivée à Paris à l'âge de six ans alors que son père, né au Brésil de parents japonais, a immigré en France à neuf ans. Suite à une opportunité professionnelle du père de Jade, ingénieur de formation, la famille déménage à Singapour alors que la fillette n'a pas deux ans. Sa petite sœur Cassandra naîtra là-bas. La famille H. est de retour en France depuis deux ans seulement au moment de l'entretien. Mme H. nous explique que leur arrivée en France au mois de septembre n'a pas été simple :

Ça a été dur au début. Oui parce que le système scolaire, le climat... Il fait toujours chaud là-bas [à Singapour], on est arrivés mi-septembre donc c'était déjà la période où il commençait à faire froid donc elles découvraient le froid parce qu'à Singapour le froid on connaît pas et les fois où on était revenus en France c'était toujours pendant l'été donc c'est vrai que pendant cinq ans elles n'ont pas connu le froid.

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

L'année 2010-2011 constitue pour les deux filles leur première année à la cantine, en primaire pour Jade, en maternelle pour Cassandra.

Et puis c'est vrai que la cantine ça a été un peu la découverte. [...] L'année dernière elles ont refusé complètement, elles mangeaient rien, elles faisaient la grève de la faim et puis moi j'ai cédé. Et puis cette année j'ai dit non parce qu'on peut pas céder tout le temps, et puis j'ai besoin de faire autre chose.

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

Jade et Cassandra ont eu besoin d'une année d'acclimatation avant de s'habituer aux repas de la cantine et au restaurant scolaire en général, qu'elles trouvaient trop bruyant et effrayant. *Ça a été un petit peu difficile au début mais maintenant elles aiment bien. Y'a des plats quelques fois, Cassandra revient « ah c'était trop bon à la cantine ».*

Ainsi les enfants de migrants ont besoin de temps une fois arrivés en France pour s'adapter au modèle alimentaire français, parfois très éloigné de ce qu'ils ont connu jusque là. Les situations de migrations sont diverses : opportunité professionnelle, choix personnel, politique de regroupement familial... L'acculturation ne s'opère pas de la même façon selon les conditions dans lesquelles un enfant découvre son pays d'accueil.

Pour les parents, l'un des enjeux d'une migration réussie est bien de parvenir à transmettre cette double culture à leurs enfants, notamment lorsque chacune d'elles est portée par l'un des deux parents.

2.2 Pratiques alimentaires et valeurs cosmopolites

Le sentiment d'appartenance à une double culture peut s'entendre de deux façons. Dans les familles où les deux parents ont immigré en France, la culture française vient se greffer sur la culture d'origine, voire même la supplanter lorsque le mode de vie et les valeurs du pays d'accueil deviennent la norme dominante. Nous avons pu le constater lorsque, au quotidien, le modèle alimentaire français s'impose dans les familles alors que les plats typiques du pays d'origine sont réservés aux week-ends ou lors de repas plus festifs. Dans le second cas de figure, la double culture est le fruit de l'union de parents provenant de deux pays différents. Dans ces couples mixtes, la transmission de la culture se doit d'être partagée afin de respecter les pratiques – alimentaires mais pas seulement – et les valeurs de chacun des deux parents.

Dans le cas de la famille H., les choses se complexifient davantage puisque la double culture renvoie d'une part à la culture française dans la mesure où la famille vit désormais en France (alors que Jade est l'unique membre de la famille à être née en France) mais d'autre part et de façon très prégnante à la culture asiatique. Entre les origines chinoises et japonaises des parents et les cinq années qu'ils ont passées à Singapour, les pratiques alimentaires de la famille sont encore fortement imprégnées de la culture asiatique :

- Ah oui à la maison nous on mange asiatique essentiellement. Puis j'aime bien la cuisine et on a vécu à l'étranger donc je pense qu'en fait niveau cuisine on a une culture générale assez étendue. Mais à la maison on mange essentiellement asiatique.

- Japonais et chinois ?

- Oui les deux, oui.

- Et depuis petites elles mangent asiatique ?

- Voilà on mange du riz tous les jours.

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

Cette influence de la culture asiatique se retrouve également dans la pratique de certaines traditions autour de l'acte alimentaire :

J'essaye de leur apprendre quand elles quittent la table à dire, en fait mon mari est d'origine japonaise, donc on fait « gochisôsama deshita » [mimant le geste des deux mains qui se rejoignent] quand on quitte la table pour dire « merci, j'ai bien mangé » mais elles le font pas toujours et c'est pas une exigence. J'aimerais bien qu'elles le fassent mais je vais pas non plus les gronder pour ça quoi. Ça commence à venir mais lentement.

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

À l'inverse, d'autres parents abandonnent sans trop de mal les habitudes alimentaires de leur pays d'origine afin d'adopter un modèle français dont les valeurs ont su les conquérir. C'est par exemple le cas de Mme O. qui apprécie particulièrement la commensalité à la française et l'importance qui y est accordée aux plaisirs de la table.

Mais oui mais en France je pense que, par rapport à la Finlande, y'a quand même une culture autour de la table, c'est très important, c'est convivial, c'est sympathique. Ce qui n'existe quasiment pas en Finlande. Enfin évidemment ça existe quand on fait une soirée au resto ou un repas amélioré mais pas dans le quotidien du tout. Mais c'est la culture aussi [de rester longtemps à table]. Je sais pas moi j'apprécie ça, j'aime ça en France. Le savoir-vivre quoi, ces trucs-là. J'ai vu souvent Henri et Tiffany complètement choqués à table avec leurs copains du même âge qui juste avalent leur truc et s'en vont. Alors que pour eux ce côté convivial prend le pas, on discute et on en profite.

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11

Le discours de Mme O. montre combien les enfants, pourtant familiers de la culture finlandaise, ont eux aussi intériorisé le modèle alimentaire français dans lequel ils évoluent depuis leur naissance à la maison avec leur père mais aussi à l'école lors des repas à la cantine.

Dans les familles d'origine étrangère où les deux parents sont migrants mais aussi dans les familles mixtes où l'un des parents a connu un parcours migratoire, les enfants sont très tôt exposés à des pratiques et à des valeurs renvoyant à des cultures alimentaires différentes. Cette double appartenance culturelle des enfants de migrants constitue un

objet d'étude fort intéressant en sociologie de l'alimentation. Les pratiques alimentaires observées en situation de migration permettent de porter un autre regard sur le processus d'acculturation des populations migrantes (Crenn, Hassoun et Medina, 2010). Elles permettent aussi de corréler deux logiques de distinction (Tichit, 2012) souvent analysées de manière dissociée : l'origine culturelle et l'appartenance sociale.

Ce chapitre sur les repas au domicile familial visait à poser les jalons de notre analyse sur la transmission de pratiques, de normes et de valeurs familiales socialement et culturellement situées en matière d'alimentation. La description des rythmes et des modes d'organisation des repas nous a tout d'abord permis de constater que les temporalités de la vie familiale varient selon les configurations (familles mono- ou biparentales) et selon les contraintes professionnelles des parents. Ainsi les repas en semaine sont calqués sur les emplois du temps des parents et des enfants et laissent peu de place à l'improvisation pour tous les types de familles et dans tous les milieux sociaux. En ce sens, les repas du week-end laissent davantage entrevoir les particularités et la diversité des modèles alimentaires familiaux. Dans les familles de milieux supérieurs, les week-ends se caractérisent par une double temporalité où les repas cadencés du samedi s'opposent aux repas tardifs du dimanche, simples, souvent peu cuisinés et associés à la détente si aucun repas d'exception n'est prévu. L'origine sociale n'est toutefois pas le seul facteur à agir sur cette question des temporalités des repas. L'origine culturelle des familles influe de façon déterminante. Toutefois, la taille et la composition de notre échantillon nous permettent difficilement de distinguer les effets de l'appartenance sociale des effets de la culture d'origine. En effet, les familles de cadres et professions intermédiaires sont pour la plupart des familles d'origine française mais surtout, les parents ouvriers et employés sont tous, à une exception près (la famille F.), issus de l'immigration. C'est donc de manière complémentaire que nous avons analysé le poids de l'origine sociale et culturelle des familles de milieux populaires. On constate que dans ces foyers, le repas dominical permet à l'identité socioculturelle familiale de pleinement s'exprimer. Le dimanche midi est l'occasion de cuisiner les

plats typiques du pays d'origine et d'initier les enfants à cette autre culture alimentaire, autre pan de leur identité. La famille transmet des goûts, des préférences mais aussi des façons de concevoir l'alimentation. Les classes supérieures s'inscrivent dans un modèle alimentaire qui intègre les normes nutritionnelles en vigueur calqué sur le modèle français des repas avec ses règles et ses manières de table (en atteste leur plus grande distance envers l'usage de la télévision lors des repas et le caractère exceptionnel et festif des « plateaux-télé »). De l'autre côté de l'échelle sociale, les familles plus modestes et d'origine étrangère développent un rapport plus profane aux règles et aux normes alimentaires. Leur intériorisation du modèle français des repas témoigne d'un processus d'acculturation réussi dans lequel la culture alimentaire française permet l'intégration (notamment des enfants à la cantine) et où la culture alimentaire d'origine permet de maintenir le lien familial.

La question de la place et de la participation des enfants lors des repas familiaux a été soulevée à de multiples reprises. Nous avons pu constater que les enfants participent d'une manière ou d'une autre et dans tous les milieux à la préparation des repas. Les enfants des milieux les plus modestes semblent autonomisés un peu plus souvent et un peu plus tôt que ceux des milieux favorisés, notamment lorsqu'ils sont amenés à prendre seuls leurs repas : petit déjeuner entre membres de la fratrie devant la télévision, dîner seul ou en décalé par rapport aux autres membres de la famille. Bien que ces situations restent occasionnelles, elles ne nous ont pas été rapportées dans les milieux plus favorisés. En un sens, grandir au sein d'une famille de milieu populaire signifie grandir un peu plus vite que dans une famille de milieu supérieur. La socialisation familiale s'opère également de manière différenciée selon le sexe de l'enfant. Ainsi dans les fratries mixtes les filles sont plus souvent sollicitées que les garçons pour aider à accomplir les tâches domestiques. Dans les familles d'origine étrangère, les parents veillent également à transmettre aux filles des savoirs-faire et des pratiques culinaires. La place accordée enfin aux enfants dans les conversations de table, dans le choix de leur place à table et dans la prise en compte de ce qu'ils aiment ou non manger, révèle que la transmission des modèles alimentaires familiaux, plus ou moins situés socialement et culturellement, ne se produit pas uniquement de manière descendante et unilatérale. Les enfants jouent un rôle dans la construction de leur rapport à l'alimentation familiale, par la suite transposé dans le cadre institutionnel de l'école.

CHAPITRE DEUX.
DIFFUSION ET RÉCEPTION DU MODE DE SOCIALISATION
INSTITUTIONNELLE : DES RAPPORTS SOCIALEMENT
DIFFÉRENCIÉS À L'ALIMENTATION SCOLAIRE

Avant de passer les portes de l'école pour observer comment se passent les repas entre enfants dans le cadre scolaire, considérons ce qui fait le lien entre les pratiques alimentaires intériorisées au cours de la socialisation familiale et l'institution au sein de laquelle les élèves vont se confronter à d'autres influences. Le modèle alimentaire transmis par et dans les familles ne se limite pas à l'imposition de règles et de manières de table, ni à la transmission de préférences en matière de goûts. Les parents véhiculent plus largement lors des repas une conception de l'alimentation qui leur est propre. Ils portent un regard sur l'acte alimentaire en fonction de la définition qu'ils donnent du repas en termes de qualité, de quantité, d'ambiance, de partage avec des convives. L'importance plus ou moins grande qu'ils accordent aux temps de repas par rapport à d'autres temps sociaux participe aussi à la transmission d'un modèle alimentaire aux enfants. Ces façons de concevoir l'alimentation ne se bornent pas aux repas familiaux. Les parents qui ont recours aux services périscolaires confient aux municipalités et aux établissements scolaires la responsabilité de nourrir leurs enfants. Peut-on considérer que les parents délèguent à l'institution scolaire une partie de leur charge éducative en matière d'alimentation ? Qu'attendent-ils de l'école lors des prises alimentaires ? Attendent-ils seulement quelque chose ?

Ce chapitre interroge la relation famille-école (Terrail, 1997) lorsque celle dernière nourrit les enfants. Ainsi nous ne nous intéressons pas aux styles éducatifs (Lautrey, 1980) ou aux stratégies éducatives (Kellerhals et Montandon, 1991) des familles pour ce qu'elles nous disent des inégalités scolaires mais à l'inverse dans l'optique de comprendre comment se construisent les relations entre les familles et l'institution scolaire lorsqu'il n'est pas question de l'apprentissage et de la transmission de savoirs purement scolaires. Il s'agit de porter un regard sur la façon dont les modes de socialisation primaire familiale et scolaire se rencontrent autour de l'alimentation enfantine. « La plupart des travaux classiques sur la socialisation des enfants se sont

centrés sur un acteur particulier – l'école, la famille, etc. – en négligeant le fait que l'éducation est simultanément menée par plusieurs agents et qu'il est essentiel, quand on étudie les pratiques éducatives familiales, d'analyser comment les parents relaient et médiatisent ces influences éducatives des autres instances de socialisation, comment ils se coordonnent avec elles » (*ibid.* : 9). Que savent les familles de ce qui se passe à l'école lors des repas et que veulent-elles savoir ? Qu'en disent leurs enfants ? Afin de tester l'hypothèse selon laquelle les parents construisent des rapports diversifiés à l'alimentation scolaire selon leur origine socioculturelle, nous poserons dans un premier temps la question de la diffusion par l'institution et par les enfants d'une part, et de la réception par les parents d'autre part, des informations ayant trait à l'alimentation à l'école. Dans un second temps, nous nous intéresserons au point de vue des parents sur les repas servis à l'école. Formulent-ils des attentes à l'égard des repas proposés à leurs enfants ? Si oui, lesquelles et selon quels critères ? Quelles sont leurs préoccupations à l'encontre de l'alimentation scolaire ? Peut-on parler d'un rapport à l'alimentation scolaire socialement différencié comme on parle d'un rapport diversifié à l'institution scolaire ?

I. Que se passe-t-il à l'école lors des repas ?

Notre intérêt pour les modes de diffusion et de réception des informations ayant trait au contenu et au déroulement des prises alimentaires scolaires est apparu lors de l'analyse des entretiens réalisés avec les parents. Nous avons constaté que, d'une manière générale, les parents sont peu au courant de ce qui se passe lors des repas à l'école, au point que l'enquêtrice devienne elle-même une informatrice temporaire auprès de qui les parents se renseignent pour évaluer les repas servis à leurs enfants. Cette partie vise à explorer les divers canaux d'information à la disposition des parents – voie formelle municipale et voie officieuse – afin d'interroger de quelles façons et dans quelle mesure la communication s'opère entre les deux instances primaires de socialisation autour de la question des repas. Au-delà des supports informatifs émanant de l'institution, nous nous intéressons tout particulièrement à ce que les enfants racontent à leurs parents des repas à l'école. Peut-on parler de l'enfant comme d'un « go-between » (Perrenoud,

1987) entre sa famille et l'école ? L'enfant-élève est-il à la fois le messager au travers duquel l'école et la famille communiquent et le message à propos duquel les échanges se produisent ? Dans la mesure où ils sont les premiers concernés par l'alimentation servie à l'école, nous nous demandons dans quelle mesure les enfants endossent un rôle d'informateurs auprès de leurs parents.

1. Quand l'école informe

La question de l'information auprès des familles en ce qui concerne les repas consommés par les enfants lors du temps périscolaire relève à la fois de la compétence des communes et de la volonté propre des établissements scolaires. En effet, parler de communication entre l'institution scolaire et les familles implique de dissocier deux types d'interactions. La voie formelle ou municipale d'une part, celle qui émane des communes qui ont pour mission d'informer les citoyens en matière de vie scolaire et qui sont notamment en charge de la restauration scolaire. Les canaux formels de diffusion de l'information les plus usités sont les commissions « temps du midi » et le journal municipal. D'autre part, une voie plus informelle dont les informations proviennent directement des acteurs en charge de la prise alimentaire, sous l'impulsion par exemple d'un encadrant. C'est le cas du journal de la cantine à l'école Les Opalines que nous évoquerons dans un second temps.

1.1 La voie formelle : les commissions « temps du midi » et les bulletins municipaux

Les informations municipales communiquées aux familles concernant les repas consommés à l'école transitent principalement par deux moyens de communication : les bulletins ou journaux municipaux et les « commissions temps du midi ». Avant de les étudier plus en détail, nous souhaitons préciser que ces supports de communication renvoient essentiellement aux repas servis à la cantine. Comme nous avons pu le voir dans le chapitre préliminaire, contrairement à la restauration scolaire, l'étude surveillée relève de l'autorité du directeur de l'école et non de la commune. De fait, l'organisation

du goûter est également de son ressort, ce qui explique pourquoi pratiquement aucune communication municipale ne concerne la prise alimentaire de 16h30 à l'école.

Concernant la restauration scolaire, dans chaque commune des réunions sont organisées plusieurs fois dans l'année, en règle générale tous les deux mois, afin d'une part de recueillir les remarques des usagers de la cantine scolaire (parents et enfants) et d'autre part de présenter aux parents d'élèves les menus pour les semaines à venir. Ces réunions concernent toutes les écoles de la commune. Souvent appelées « commission cantine » ou « collectif temps du midi », elles réunissent divers acteurs de la restauration scolaire : élus, responsable communal du service restauration, représentants des fédérations de parents d'élèves, référents de cantine³⁶, diététicienne de la Société de Restauration Collective (SRC). Ces commissions constituent pour les parents l'unique moyen d'exprimer leurs doléances et d'obtenir de la part des professionnels de la restauration collective un retour sur la prestation fournie, afin notamment de compléter ce qu'en disent leurs enfants. Certaines écoles proposent même des outils de communication complémentaires, comme à l'école Les Coryphées où « les animateurs ainsi que les jeunes consommateurs sont invités à indiquer leurs remarques sur des cahiers d'appréciation mis à leur disposition dans chaque restaurant. Ceux-ci sont systématiquement analysés par la conseillère municipale déléguée à la restauration scolaire et soumis pour discussion lors de la commission »³⁷. En effet, les enfants peuvent s'ils le souhaitent faire part de leurs remarques et commentaires auprès des encadrants, pour signaler un plat particulièrement apprécié ou au contraire un menu peu satisfaisant. Ceux-ci se chargent alors d'inscrire les suggestions des enfants dans le cahier d'appréciation. Les encadrants eux-mêmes remplissent ce cahier lorsqu'ils souhaitent faire remonter des critiques ou des doléances auprès des élus ou de la SRC. Un compte-rendu est également réalisé après chaque commission afin d'informer l'ensemble des parents par l'intermédiaire des représentants de parents d'élèves. Toutefois, si dans les faits ces réunions doivent permettre d'évoquer à la fois les menus, les animations proposées et les remarques des utilisateurs, le plus souvent la composition détaillée des repas occupe la majeure partie des discussions et reste la

³⁶ Les référents de cantine sont les responsables des équipes d'encadrement présentes lors du temps du midi. Un référent est nommé dans chaque restaurant scolaire afin d'assurer la liaison entre la municipalité et le personnel de surveillance et d'animation. Nous reviendrons sur le rôle du référent dans le chapitre 8.

³⁷ *Bulletin municipal*, commune de l'école Les Coryphées, n°160, Avril 2012.

priorité. Les réunions, qui ont lieu en soirée afin que les parents puissent venir après leur journée de travail, durent deux heures en moyenne. La composition des menus pour les semaines à venir est étudiée très minutieusement, jour après jour, plat par plat.

Les menus du 01/12/2008 au 27/02/2009 sont distribués, ainsi que le menu de la semaine du gout, un listing explicatif des produits dont le nom n'est pas parlant [par exemple la salade Harmonie est composée de scarole, chou rouge et maïs] et une synthèse périodique réalisée par la SRC et qui dresse le bilan d'une enquête de satisfaction réalisée sur 15 jours dans toutes les écoles de la ville. [...] La discussion tourne autour de ce qui pose problème dans les menus. On tente de voir ce qui plaira aux enfants, tout en respectant l'équilibre alimentaire sur une semaine.

Notes de terrain prises lors d'une réunion « temps du midi » dans la commune de l'école Les Primevères (19h-20h45), 14/10/2008³⁸

Lors de ces commissions la diététicienne, seule représentante de la SRC, se retrouve souvent dans une position de négociatrice. Elle doit en effet conjuguer au mieux les requêtes des parents d'élèves, les possibilités qu'offre ou non le contrat conclu entre la commune et le prestataire de service mais aussi les normes nutritionnelles propres à la restauration collective scolaire. Comme on peut le lire dans le compte-rendu de la réunion du 14 octobre 2008, le chou-fleur béchamel a été remplacé par des épinards béchamel le 1^{er} décembre, les encadrants présents insistant sur le fait que les enfants mangent difficilement le chou-fleur ; de l'emmental râpé a été ajouté aux raviolis le 8 décembre ou encore il a été décidé d'indiquer sur le menu du 17 décembre que le rôti de bœuf serait servi froid et non chaud. Ainsi les deux pages de compte-rendu présentent les changements proposés et discutés collectivement – parfois de façon houleuse – lors de la commission et mis en place pour les semaines à venir. À l'inverse, ce qui se passe « autour de l'assiette » n'est que très succinctement évoqué. Le rôle des encadrants et du personnel de cantine n'est jamais à l'ordre du jour des réunions. La question de

³⁸ Cet extrait de commission « temps du midi » est issu de notre journal de terrain réalisé dans le cadre de notre stage de Master 2 Professionnel en Sociologie, spécialité « Développement Social Urbain et Action Publique ». Le stage s'est déroulé dans la ville où se situe l'école Les Primevères, entre octobre 2008 et janvier 2009. Il nous a notamment permis d'assister aux commissions restauration scolaire mais également aux réunions de travail entre les élus de la commune, les équipes de professionnels de la restauration scolaire et le prestataire de service.

l'animation pendant le temps du midi est simplement abordée sous l'angle des activités proposées par la SRC (semaine du goût, repas à thème pour Noël...), or ces animations sont là encore en lien direct avec le contenu des assiettes et n'impliquent que rarement l'équipe d'animation. L'objectif de ces commissions est donc avant toute chose d'informer les parents sur la composition des menus servis aux enfants au cours des prochaines semaines dans les restaurants scolaires de la commune.

Parmi les parents que nous avons rencontrés, certains évoquent en entretien ces commissions cantine. Mme R., la mère de Juliette et Amélia (Les Coryphées), était membre d'une association de parents d'élèves auparavant et assistait à cette occasion aux commissions. La mère de Jade aux Primevères, Mme H., est également membre d'une fédération de parents d'élèves et nous explique qu'elle n'a pas toujours le temps de se rendre aux réunions. Tout comme Mme K. d'ailleurs pour qui :

les réunions du temps du midi c'est des réunions où ils discutent tous les menus un par un. Moi j'ai arrêté d'y aller parce que c'était trop long...

Mme K., mère de Yohann et Michael, école Les Primevères, 01/07/11

Enfin, la mère de Wassim et Naïs, Mme S., nous raconte que son mari, en tant qu' élu municipal dans la commune des Opalines, assiste parfois aux réunions.

Et puis mon mari il a assisté aussi à la commission cantine, ils ont donné le marché à la société là qui livre les repas. Tout est bio je crois, en plus c'est bio, enfin c'est ce qu'ils disent et puis la mairie met vraiment le paquet donc je pense que c'est bien fait. C'est bien fait.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Le discours de Mme S. laisse transparaître à plusieurs reprises au cours de l'entretien un rapport positif à l'institution scolaire et à la commune, non sans lien avec le statut d' élu de son mari. Celle-ci vante les mérites de l'école et les actions mises en place par la municipalité. Elle se dit elle-même très impliquée dans la scolarité de ses enfants.

Et je suis membre élue ici de l'école. J'ai toujours été élue au niveau de l'école maternelle et quand mes enfants avaient fini donc ils étaient ici. J'aime bien être très proche de ce que font les enfants, de ce qui se passe, j'aime bien les accompagner.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Les parents présents lors des « commissions cantine » ont toutefois un profil bien particulier. Il s'agit des parents élus des fédérations de parents d'élèves. Ce sont des parents en règle générale très investis sur la question des repas à l'école et plus largement dans la vie scolaire (conseils d'école, sorties scolaires). Ainsi aux Opalines les parents faisant référence à ces réunions appartiennent plutôt aux classes moyennes supérieures à l'image de la famille S., très engagée dans la vie scolaire et communale. Ces réunions, qui constituent le moyen de communication officiel entre l'école et les familles, ne réunissent qu'un profil particulier de parents d'élèves et maintiennent de fait à distance une partie des familles, notamment les plus éloignées des normes scolaires. Ainsi le rapport à l'institution et l'engagement dans la vie scolaire des enfants ne sont pas les mêmes pour toutes les familles et varient notamment selon l'origine sociale et culturelle des parents (Millet et Thin, 2012).

Autre source d'information formelle, les bulletins ou journaux municipaux constituent pour les communes un moyen efficace d'informer les familles sur les repas scolaires. Ces publications municipales mensuelles proposent parfois des dossiers de plusieurs pages consacrés au temps périscolaire ou des articles ciblés présentant une opération spécifique comme « Un fruit pour la récré » par exemple, récemment mise en place dans les écoles de la ville des Primevères : « Pêches, brugnons, cerises, fraises et autres surprises viendront éveiller les papilles des enfants. L'objectif est de les inciter à préférer un fruit naturel aux barres chocolatées et gâteaux industriels »³⁹. Les journaux municipaux sont également le support d'informations d'ordre pratique comme une hausse du tarif de la restauration scolaire ou l'avancement des travaux dans un self. Ainsi, comme lors des commissions restauration scolaire, les informations communiquées aux familles concernent principalement les aspects organisationnels et nutritionnels des repas mais très rarement leur dimension sociale.

1.2 Un exemple singulier : le journal de la cantine aux Opalines

C'est sous l'impulsion du référent de cantine et de son équipe d'encadrants que le journal de la cantine de l'école des Opalines a été créé, au rythme de quatre numéros par

³⁹ *Bulletin municipal*, commune de l'école Les Primevères, n°146, Mai 2012.

an. Assistés d'une animatrice, les enfants volontaires se réunissent une fois par semaine à la pause méridienne, avant ou après le déjeuner. L'équipe de la rédaction change à chaque numéro afin de laisser la possibilité à tous les enfants intéressés par le projet de participer. Les élèves réfléchissent collectivement aux sujets à aborder, aux articles à écrire et aux photos à prendre. L'animatrice se charge en dernier lieu de dactylographier et de mettre en page le journal avant de le faire imprimer. Celui-ci est ensuite distribué aux enfants de l'école avant chaque période de vacances scolaires. Ils peuvent ainsi le rapporter chez eux et le faire lire à leurs parents.

Le journal s'organise autour de plusieurs rubriques, à commencer par celle du conseil d'enfants. « Une fois par mois un groupe d'enfants se réunit avec le responsable de la cantine. Ce groupe est composé d'enfants du CP au CM2. Les membres du conseil d'enfants ont été élus par les enfants qui mangent à la cantine au mois d'octobre. Le but du conseil d'enfants est d'avoir leurs avis sur ce qui se passe à la cantine, sur les changements qu'ils pourraient apporter. Tous les avis sont les bienvenus qu'ils soient positifs ou négatifs »⁴⁰. Dans chaque numéro du journal, un résumé des précédents conseils d'enfants est proposé ainsi qu'un point sur les demandes soulevées en conseil et la réponse apportée pour chacune par le référent de cantine.

Demande du conseil	Réponse du responsable
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manger avec et aider les maternelles ▪ Rentrer directement dans les salles d'activités, sans attendre devant les panneaux ▪ Certains enfants veulent débarrasser tous les jours, c'est possible ? ▪ Est-ce qu'on peut avoir du sel ? ▪ Des enfants demandent à aller plus souvent en informatique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je vais en parler avec les responsables de la cantine en maternelle ▪ Non car on ne peut pas laisser un groupe d'enfants sans surveillance dans une salle ▪ Non, pas tous les jours, il faut que ça change mais 2 enfants peuvent débarrasser la même table ▪ Le sel est déjà prévu dans les repas ▪ Il n'y a que 22 places en informatique, il faut donc que ça tourne entre les enfants. Au passage, YouTube, Msn et regarder des vidéos c'est interdit !

*Résumé des demandes du conseil des enfants du 13 décembre 2010
Journal de la cantine des Opalines, n°2, année scolaire 2010/2011.*

⁴⁰ Extrait du *Journal de la cantine des Opalines*, n°1, Décembre 2010.

D'autres rubriques permettent ensuite de présenter l'équipe d'animation au travers de photos ou de « l'interview du mois », de rappeler les règles de la cantine mais aussi d'évoquer les nombreuses activités proposées pendant le temps du midi : danse, jonglage, lutte, gymnastique, football, activités manuelles, informatique, concours de dessin... Le point de vue des enfants sur la cantine est présenté dans la rubrique « micro-trottoir » où deux questions sont posées aux enfants qui mangent au restaurant scolaire : « à quoi servent les délégués à la cantine ? » et « quelle est ton activité préférée à la cantine ? ». Enfin, le journal se termine par la rubrique « les blagues de la rédac' » et divers jeux (mots cachés, coloriages, rébus...). Ainsi les publications du journal renvoient davantage aux activités pédagogiques qu'à l'acte alimentaire.

En effet, contrairement aux canaux municipaux de diffusion de l'information que constituent les commissions restauration scolaire et les journaux municipaux, le journal des Opalines ne porte pas uniquement sur le contenu des assiettes à la cantine. Bien au contraire l'accent est mis sur ce qui se passe en dehors des repas et sur les actions pédagogiques destinées aux élèves. Insufflé par l'équipe d'animation mais surtout porté par Éric le référent de cantine, le journal vise à impliquer directement les enfants en leur demandant leur point de vue sur les activités mises en place à la cantine et les points à améliorer. Le journal semble aussi être l'occasion pour l'équipe d'animation de valoriser son travail tant auprès des enfants que des parents. En effet, comme nous pouvons le lire dans l'encadré ci-après, l'objectif de ce journal est aussi de faire découvrir « **les efforts fournis par les animateurs**⁴¹ pour faire de ce temps du midi un moment agréable pour les enfants ». Pour autant, au regard du support écrit que constitue le journal de la cantine, nous pouvons imaginer que tous les parents ne se saisissent pas de ce mode d'informations. En entretien, seule Mme S., dont on perçoit dans le discours un rapport particulièrement positif à l'institution scolaire, a fait référence au journal.

Mme S. : - *Ils ont fait un super truc parce qu'on a un retour. Ils ont fait un petit livre enfin pas un livre, un petit manuel comme ça.*

Enquêtrice : - *Ah oui le petit journal de la cantine.*

⁴¹ Nous soulignons.

Mme S. : - *Le petit journal. Ils font beaucoup d'activités je pense que c'est très intéressant parce que les enfants ils font des dessins, ils font de la danse, ils font plein de choses. Là je suis vraiment contente.*

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Enfin le journal permet également à l'équipe d'animation de montrer à son employeur l'étendue des actions pédagogiques mises en place le midi. C'est ainsi que dans le cadre du grand concours de dessin organisé en décembre 2010 sur le thème de Noël, les dix dessins gagnants avaient été affichés en mairie pendant une semaine et une visite de l'exposition avait été organisée par les animateurs. Cette volonté de proposer des activités originales et variées aux enfants sur le temps du midi est propre à l'école des Opalines puisque dans les deux autres écoles, le temps consacré à l'animation est loin d'être aussi développé⁴².

EDITO

C'est dans le cadre des activités proposées à la cantine que ce journal est né. Un groupe d'enfants supervisé par un animateur s'est réuni tous les mardis pour réfléchir aux articles et aux jeux proposés.

Le but de notre journal est de vous faire découvrir les différentes activités proposées à la cantine, ainsi que les efforts fournis par les animateurs pour faire de ce temps du midi, un moment agréable pour les enfants.

Vous pourrez ainsi découvrir au fil des pages les idées de vos enfants en ce qui concerne la cantine, leur ressenti, ainsi que les activités pratiquées.

Ceci est le premier numéro de l'année, trois autres numéros suivront et vous seront présentés à chaque fois avant les vacances.

Nous vous souhaitons une bonne lecture !

Edito du Journal de la cantine des Opalines, n°1, année scolaire 2010/2011.

L'institution scolaire informe donc les familles sur ce qui se passe à l'école lors des repas en s'appuyant principalement sur des supports officiels tels que les commissions restauration scolaire ou les journaux municipaux, alors que seule une minorité de

⁴² Cette question de l'animation sur le temps du midi et des activités proposées ou non selon les établissements sera étudiée plus spécifiquement dans le chapitre 8, qui porte sur les encadrants des prises alimentaires et leurs relations aux enfants.

parents semble concernée par ces outils. La particularité de l'ensemble de ces moyens de communication vient aussi du fait que tous passent par l'écrit. Qu'il s'agisse des journaux municipaux, des comptes-rendus de réunions « temps du midi » ou du journal de la cantine aux Opalines, l'information est transmise sous la forme de publications écrites. Les parents sont de fait impliqués dans un rapport à la lecture et à l'écriture qui n'est pas sans rappeler que « l'école est un univers de culture écrite » (Lahire, 1995 : 33). Or, les parents ne sont pas tous égaux face à un tel mode de communication. Qu'en est-il des familles qui ne lisent pas ces publications ? Par manque d'intérêt et/ou de temps ? Et les familles qui ne lisent pas ou peu le français, comment sont-elles tenues informées ? Le rapport à la culture écrite n'est pas le même dans toutes les familles, dans tous les milieux sociaux, ni même entre les fractions de classes. Bernard Lahire soulève l'idée selon laquelle au sein même des classes populaires, le rapport à la culture écrite peut être différent d'une famille à l'autre. « Derrière la similarité apparente des catégories socioprofessionnelles se cachent peut-être des différences, des clivages sociaux dans le rapport à l'écrit, des fréquences de recours aux pratiques d'écriture et de lecture différentes, des modalités d'usage de l'écriture et de la lecture différentes, des modes de représentation des actes de lecture et d'écriture différents, des sociabilités autour de l'écrit différentes » (*ibid.* : 33). Alors comment les parents se tiennent-ils informés si tous n'ont pas la capacité ou l'envie de mobiliser ces supports écrits ? Les entretiens réalisés auprès des parents nous ont permis de questionner une autre forme de transmission de l'information : celle qui transite directement par les enfants. Quels retours les enfants font-ils à leurs parents sur ce qui se passe lors des repas à l'école ? Et quel regard les parents portent-ils sur la cantine en fonction de ce qu'en disent leurs enfants ?

2. « Ça a été l'école ? T'as mangé quoi ce midi à la cantine ? »

Si tous les parents ne s'intéressent pas aux canaux formels de diffusion de l'information concernant les repas à l'école, c'est aussi parce qu'il est plus aisé pour eux de demander directement ce qu'il en est aux premiers intéressés : leurs enfants. Toutefois, là encore tous les parents ne sont pas égaux face à des enfants plus ou moins expansifs sur ce qui

se passe le midi à la cantine. On constate alors un écart manifeste entre ce que racontent les enfants, ce que pensent les parents et ce qu'ils savent réellement.

2.1 Ce que racontent les enfants

De manière générale, les entretiens réalisés dans les familles nous laissent supposer que la sempiternelle question « t'as mangé quoi ce midi à la cantine ? » n'est pas régulièrement posée aux enfants après la journée d'école ou lors du dîner familial. Si les parents s'intéressent à la journée de leurs enfants en leur demandant si « ça a été à l'école ? », ils ne s'attardent pas toujours sur la question des repas. De plus, d'après les parents interrogés, les enfants seraient peu loquaces lorsqu'il s'agit de la cantine et plus largement du temps du midi. En effet, lorsque les enfants racontent ce qui s'est passé lors de la pause méridienne, c'est le plus souvent pour signaler un plat particulièrement aimé – *parfois il me dit « ouais là c'était bon » alors évidemment là où c'était bon c'est quand il y les trucs classiques quoi, riz, frites, pâtes* – ou au contraire totalement détesté :

Erwan le truc qu'il déteste c'est la brandade de morue je crois. Oui, il a décrété qu'il avait trouvé des bouts de journaux dans la brandade de morue alors j'ai essayé de lui expliquer que c'était peut-être de la peau un petit peu grise de la morue, il me dit « ah non non maman y'avait des lettres ! », d'accord. Il s'invente des trucs des fois...

Mme A., mère d'Erwan, école Les Primevères, 02/07/11

Ils peuvent également signaler un fait marquant qui aurait eu lieu pendant le temps du midi comme un enfant malade ou une bagarre. Mais la majorité des parents déclarent que leurs enfants ne parlent pas spontanément de la cantine à la maison tous les soirs et que ce n'est pas un sujet de conversation particulièrement récurrent. Pour de nombreux parents, si les enfants ne parlent pas de ce qui s'y passe, c'est que tout se déroule plutôt bien.

J'ai pas une conversation cantine tous les jours, si c'est une fois tous les 15 jours ou même des fois une fois par mois ça doit être le maximum de ce qu'on a en conversation concernant la cantine. [...] Je pars du principe que s'ils n'ont pas plus à se plaindre que ce qu'elle me dit là, c'est que globalement elle doit bien le

vivre, que ça doit bien se passer, que ça doit être un moment où elle décompresse. Parce que moi j'ai des enfants qui s'expriment assez facilement donc si y'avait vraiment un problème elle m'en aurait parlé. Non moi je pense que ça doit être un bon moment pour elle.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

Mme C. considère également que ne pas trop poser de questions à ses enfants sur ce qui se passe à l'école est une marque de respect envers *leur jardin secret*. Les parents estiment donc que leurs enfants sont libres de parler de leur journée s'ils le désirent mais ils ne souhaitent pas leur imposer la discussion. Certains assument aussi le fait que cela ne les intéresse pas nécessairement, comme la mère de Jade :

On parle pas que de ça tous les jours. Je sais globalement ce qui se passe quoi mais je m'intéresse pas trop à la cantine, l'organisation, comment ça se passe exactement. En fait je pense qu'il y a des trucs qui m'intéressent pas donc après elles feront leur vie, ce qui se passe à l'école... Bon si y'a quelque chose qui leur plaît pas je sais qu'elles vont me le dire mais après quand les choses se passent bien elles vont pas forcément me raconter.

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

À l'inverse, d'autres parents aimeraient en savoir un peu plus, comme la mère de Tiffany et Henri, pour qui il est parfois difficile de recueillir des informations, notamment parce que ses enfants sont encore jeunes (Tiffany est en CP, Henri en CE1) :

Enquêtrice : - *Et quels retours vous avez d'eux globalement sur la cantine ?*

Mme O. : - *Très peu parce que le soir ils ont déjà oublié comment ça s'est passé. Si y'a des enfants turbulents en général ils nous racontent. Enfin Henri beaucoup moins mais Tiffany comme elle... je sais pas si vous avez pu constater mais elle parle tout le temps donc ça sort naturellement [Rires]. Franchement très peu de retours. J'aimerais bien savoir un peu plus ce qui se passe mais bon...*

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11

Les informations obtenues auprès des enfants se révèlent finalement peu fréquentes ou limitées là encore à la composition des menus. Peu de parents évoquent spontanément la question de la surveillance, de l'animation ou de l'organisation concrète des repas.

Comme l'exprime Mme H., en ce qui concerne la cantine, la priorité pour les parents est de savoir si leurs enfants mangent correctement, le reste est secondaire.

Je pense que les parents sont occupés déjà par les choses plus académiques, par les résultats scolaires que ce qui se passe à la cantine. Mais moi je suis avec l'association des parents d'élèves et en fait les parents s'intéressent plus à ce qu'il y a dans l'assiette que ce qu'il y a autour. Quand moi je leur disais je trouve par exemple que dans la salle y'a beaucoup de bruit, ça intéresse très peu de monde. Je trouvais que dans la salle, où il y a les petits de l'école maternelle, ça sentait un petit peu mauvais les rares fois où je suis allée, ça intéressait personne donc voilà je pense que c'est un temps où les parents ne... Oui ils s'intéressent pas trop.

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

Quelques familles font toutefois exception et disposent de davantage d'informations sur les repas consommés par leurs enfants. Ce sont notamment les familles qui prennent le temps de regarder les menus de la restauration scolaire. En effet, si les parents ne parlent pas tous les soirs de la cantine avec leurs enfants, certains essaient de consulter les menus qui sont, selon les établissements, mis en ligne sur le site internet de la commune, affichés à l'école, en mairie, ou distribués directement aux enfants. Nous sommes alors à nouveau en présence d'un support écrit d'information aux familles, produit cette fois par le prestataire de service qui fournit les repas et véhiculé par la municipalité et les professionnels du temps du midi. Contrairement au présumé selon lequel les familles plus aisées mobiliseraient davantage la culture écrite que les classes populaires, nous constatons que les familles les plus au fait de ce que prennent les enfants au déjeuner sont celles des Opalines. Dans cette école, les menus sont distribués aux enfants sous forme de prospectus chaque semaine, ce qui n'est pas le cas aux Coryphées et aux Primevères. Cette distribution hebdomadaire auprès des enfants des Opalines semble marquer une différence entre les trois cantines. En effet, les parents des Coryphées et des Primevères déclarent « essayer » de consulter les menus de la cantine le plus souvent possible. Certains ne semblent pas toujours avoir le temps de le

faire alors que d'autres ne considèrent pas cela essentiel⁴³. Pourtant, tous semblent savoir où et comment se les procurer.

*Alors le matin **quand j'ai le temps** je regarde le menu avec elle. Le mardi **on essaye** de regarder le menu quand il est affiché.*

Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11

*Maintenant j'ai le sentiment quand on regarde les menus qu'ils sont équilibrés. [...] **Pour ce que j'en ai vu** des menus c'est peut-être un peu répétitif.*

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

*Alors les menus on peut se les procurer justement à la Mairie aussi mais là **ça fait longtemps que je l'ai pas pris**. Il doit être sur le site internet aussi de la mairie.*

Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11

*Je leur demande ce qu'ils ont mangé à la cantine parce que **j'avoue ne jamais penser** - alors ça c'est un tort sûrement - **à regarder** les menus de la cantine.*

Mme A., mère d'Erwan, école Les Primevères, 02/07/11

*C'est vrai que je le demande plus mais non, non, ça ils racontent pas [ce qu'ils ont mangé à la cantine]. Déjà on du mal à savoir le reste alors la cantine... sachant que les menus **on peut les avoir**.*

Mme K., mère de Yohann et Michael, école Les Primevères, 01/07/11

*Comme la cantine ne fonctionne pas du tout comme moi, **je me pose pas la question sur les menus** pour le coup le soir parce que de toute façon je ne ferai pas la même chose.*

Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11

Ainsi lorsque les mères des Primevères et des Coryphées regardent les menus de la cantine, c'est avant tout pour veiller à ce que celui-ci soit équilibré ou éventuellement pour s'assurer de ne pas refaire le même plat le soir à dîner. Elles sont conscientes que les menus sont mis à leur disposition par la commune mais ne prennent pas toujours le temps de les consulter.

⁴³ Nous soulignons dans les extraits d'entretien ci-après ce rapport des parents à une information connue mais volontairement peu mobilisée.

À l'inverse aux Opalines, les parents évoquent majoritairement la question des menus comme une importante source d'information familiale. Les enfants semblent prendre un réel plaisir à récolter le menu chaque semaine auprès des animateurs afin de savoir ce qu'ils vont manger à la cantine et pouvoir en informer leurs parents. Sofiane et Naïs par exemple conservent les menus dans la poche de leur manteau. *Naïs elle a le menu, tous les jours dans sa poche. Elle dit « on va manger ça, on va manger ça »* (Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11). La mère de Sofiane quant à elle ne sait plus quoi faire des menus tant son fils en rapporte à la maison.

Il est très attentif au menu. Il regarde le menu je crois qu'on avait la dernière fois plus de dix menus. Il regarde « ah on mange quoi ? ». Il en prend, je dis « mais arrête d'en prendre t'as déjà pris la semaine dernière ». Parfois c'est le mois je crois sur le dépliant « t'as déjà pris », « oui mais après je sais pas où ils sont ». « Mais ils sont là regarde ! ». Donc on est obligés de faire le tri, on jette.

Mme W., mère de Sofiane, école Les Opalines, 02/04/11

Lors de notre entretien réalisé en présence des jumelles Melyssa et Jessanna, leur mère nous explique que ses filles aussi gardent toujours le menu sur elles. Comme pour confirmer les propos de sa mère, Jessanna sort le menu de sa poche à deux reprises et nous lit à voix haute ce qu'elles ont mangé le jour-même et ce qu'elles prendront au déjeuner le lendemain :

Et aujourd'hui on a mangé des carottes râpées, céleri à la rémoulade, rôti de veau farci aux olives au jus, jardinière de légumes bio, fromage blanc et sucre, compote pomme-abricot. [...] Demain on va manger des betteraves vinaigrette, salade haricots verts, couscous boulettes au bœuf, fourme d'Ambert, mimolette, fruits bio.

Mme L., mère de Melyssa et Jessanna, école Les Opalines, 26/01/12

Ainsi, l'usage récurrent de ces prospectus par les enfants des Opalines pourrait infirmer quelque peu l'hypothèse évoquée précédemment selon laquelle les classes populaires entretiendraient un rapport plus distant à la culture écrite. Toutefois, si les exemples précités sont ceux de familles appartenant aux classes populaires par certains aspects de leur histoire de vie (pays d'origine, professions des grands-parents, parcours migratoire), il s'agit également de familles en situation de mobilité sociale ascendante et/ou qui entretiennent un rapport particulier à l'institution scolaire. Ainsi le discours de

Mme S. a précédemment montré que cette mère de famille est très investie dans la scolarité de Wassim et de Naïs. La position d'élu local de Mr S. renforce la confiance qu'elle place dans l'institution scolaire. De plus, tous deux appartiennent au pôle public des classes moyennes supérieures, leur rapport à l'institution scolaire s'inscrit dans une valorisation de « la connaissance comme valeur en soi » (Van Zanten, 2010 : 36). Ils se démarquent du rapport plus distant qu'entretiennent les fractions du pôle privé des classes moyennes supérieures qu'Agnès Van Zanten qualifie de « technocrates ». Concernant Mme W., la mère de Sofiane, nous avons vu dans le chapitre 1 qu'elle est issue d'une famille plutôt modeste. Devenue cadre, elle est en ascension sociale par rapport à ses parents. Son rapport positif à l'institution scolaire s'explique par sa propre trajectoire scolaire, ayant elle-même misé sur sa scolarité étant jeune pour échapper à sa condition et « sortir de là » en référence au quartier des Opalines. Mr et Mme L. enfin entretiennent un rapport à l'institution scolaire similaire. Tous deux originaires d'un milieu populaire et ayant immigré en France avant la naissance de leurs filles, ils ont pour projet de repartir vivre à Haïti d'où ils sont originaires afin d'offrir les meilleures chances aux jumelles pour leur scolarité, et notamment des études supérieures aux États-Unis.

À l'inverse, d'autres familles d'origine populaire évoquent ces mêmes prospectus d'une façon tout à fait différente. Si la mère de Junelle et Christian d'une part et la mère de Malik d'autre part nous ont également spontanément parlé des menus, leurs propos nous laissent penser que celles-ci ne font pas réellement attention à ces documents voire qu'elles n'identifient pas clairement de quoi il s'agit.

*Il mange bien et puis bon il cite tout ce qu'il a mangé, du... comment on appelle ? Des entrées jusqu'au dessert, tout ce qu'il a mangé il dit. Parce qu'ils ont **les prospectus là**. Bon des fois **quand il me ramène ça je rigole** mais c'est bien, tout est varié c'est bien.*

Mme V., mère de Malik, école Les Opalines, 07/04/11

*Des fois on nous envoie des revues de ce que vous préparez en cantine [voir encadré ci-après, p.175], je le vois. C'est quand je consulte, **je crois c'est un cahier des fois** je vois des fois les plats que vous proposez en cantine. C'est bien.*

Mme U., mère de Christian et Junelle, école Les Opalines, 07/04/11

Mme U. semble ainsi confondre le *Journal de la cantine des Opalines* et les prospectus de menus délivrés par la SRC. Ces femmes semblent entretenir un rapport plus distant à l'écrit que les parents des classes moyennes supérieures (familles S. et W.) mais aussi que d'autres mères issues de milieux défavorisés (comme la famille L.), confirmant qu'au sein d'une même classe sociale des différences secondaires peuvent se faire sentir et nous permettre « de découvrir la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène (« un milieu social », « une famille ») » (Lahire, 1995 : 59). Ainsi se dessine, au travers de l'intérêt plus ou moins grand que les familles portent à l'alimentation scolaire des enfants, l'existence de fractions de classe au sein des milieux populaires des Opalines.

Si toutefois nous parvenons au constat prudent d'une certaine diversité entre les parents des Opalines dans leur rapport à l'écrit, nous devons également souligner que dans toutes ces familles, le menu rapporté à la maison sous forme de dépliant est surtout lu par les enfants, qui rapportent ensuite oralement son contenu aux parents. Le document et les informations qu'il contient sont donc essentiellement mobilisés par les enfants eux-mêmes. De par leur immersion dans l'univers scolaire, certains enfants sont davantage familiarisés que leurs parents à ces « moyens d'objectivation » (*ibid.* : 35) des pratiques quotidiennes que constituent les menus, listes, emplois du temps ou calendriers.

2.2 Ce qu'en disent les parents...

Si les retours des enfants sur la cantine sont irréguliers, cela n'empêche pas les parents de se forger une opinion, notamment en fonction des échos qu'ils entendent par ailleurs des autres parents. Selon l'école et la commune auxquelles ils appartiennent, nous pouvons souligner quelques divergences dans le discours des parents et un rapport plus ou moins critique à la restauration scolaire. Les parents des Coryphées constituent de loin ceux qui ont le plus de choses à dire sur la cantine. Leurs retours sont les plus négatifs et ne proviennent pas seulement des enfants mais aussi des échos que chacun peut avoir en discutant avec d'autres parents d'élèves. Les principales critiques portent sur la baisse de la qualité des repas servis aux enfants et le prix trop élevé de la restauration scolaire. En effet, les repas auraient fortement perdu en qualité lorsque la

commune a changé de prestataire de service en janvier 2010 – passage de Sodexo à Avenance – et le prix de la cantine aurait beaucoup augmenté. La plupart des parents semblent avoir remarqué un changement mais le père de Victorien se montre particulièrement exaspéré lorsque nous évoquons le sujet :

La cantine c'est nécessaire parce que nous travaillons tous les deux donc on n'a pas le choix. On ne peut pas faire autrement que de le faire manger. Et puis, jusqu'à maintenant je dirais, jusqu'au changement de prestataire, Victorien mangeait. Bon y'a des jours où il trouvait ça moins bon que d'autres mais il mangeait. Là il me dit que depuis qu'ils ont changé c'est franchement mauvais. [...] C'est un retour très négatif. Donc justement moi j'ai reçu la facture de ce mois-ci, enfin du mois dernier, vu que c'est toujours avec un mois de retard et je passerai demain matin déposer la facture et faire part de mes remarques parce que c'est beaucoup plus cher. A priori c'est quand même nettement moins bien qu'avant donc on est en droit de s'interroger sur ce qui a été choisi et comment ça a été choisi, et surtout sur l'état dans lequel les enfants sont l'après-midi pour travailler parce que un repas équilibré permet quand même d'avoir un après-midi qui se passe plutôt bien. S'ils ne mangent pas grand chose le midi, la journée elle risque d'être très fatigante. Et ça peut aussi expliquer des fois cette nervosité en fin de journée. Forcément ça joue dessus, si le repas est je dirais correct, le moment de prise de repas c'est un moment de détente, c'est un moment où de toute façon ils font le plein de calories et tout. [...] Avant il allait à la cantine il disait pas « oh j'ai pas envie d'y aller ». Là c'est « oh la cantine euh... » donc déjà y'a plus ce côté un peu agréable d'y aller donc on se détend moins bien et puis surtout ça apporte pas a priori ce que ça devrait apporter aux enfants. Pour qu'ils puissent tenir le reste de l'après-midi et attendre le goûter qui lui est... Un goûter ne remplace pas un repas, surtout s'il est pris tard le soir. Ca pourra jamais le remplacer donc c'est plutôt ce côté là qui me semble négatif. Et c'est ce que je dirai demain à la personne de la mairie. Ça, c'est un peu inquiétant oui. Ça risque de jouer sur l'équilibre des enfants. Dans le sens où ça n'apporte pas ce que ça devrait apporter.

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

Mme Z., mère de Capucine, rejoint les propos du père de Victorien sur de nombreux aspects et déplore cette récente baisse de qualité des repas. Elle s'emporte également sur la question de l'augmentation du tarif et dénonce ce qu'elle considère comme de la malhonnêteté de la part du maire :

Mme Z. : - *En plus ils ont énormément augmenté les tarifs, d'une façon totalement scandaleuse. [...] On est allés à la mairie mais le maire a mis dans son journal qu'il y avait 4 % d'augmentation ce qui est totalement faux, il y a 30 % d'augmentation sur le prix de la cantine. Donc c'est politique. Lui il dit qu'il y a 4 % mais il a tourné les chiffres comme il le voulait. Physiquement, ça passe de 3,96 à 4,91. Un euro d'écart par jour. [...]*

Capucine : - *C'est un trimestre d'équitation ou une [Nintendo] DS par an !*

Mme Z. : - *Oui on a calculé que ça faisait un trimestre d'équitation quand même à la fin de l'année.*

Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11

Ainsi les ressentis des parents s'appuient à la fois sur ce que les enfants leur disent, sur leurs propres calculs et sur ce qu'ils entendent des autres parents.

J'ai l'impression que ça s'est dégradé. J'avais l'impression que les premiers mois, je ne suis pas du tout au courant je n'ai que les échos que des parents me donnent à droite, à gauche mais quand je suis arrivée il y avait des échos comme quoi la cuisine était faite directement par l'école. Et donc on savait que c'était des plats frais etc. Donc après je crois qu'il y a eu une histoire avec Sodexo ou je ne sais plus et maintenant c'est passé Avenance. J'ai l'impression que les enfants se plaignent de plus en plus de la qualité de la nourriture.

Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11

Les exemples de Mr G. et Mme Z. témoignent à la fois d'un réel mécontentement envers les responsables politiques et les professionnels de la restauration collective mais aussi d'une certaine exigence quant aux repas que consomment leurs enfants. D'autres parents encore ont effectivement constaté un récent changement mais l'affirment de façon plus tempérée comme la mère de Clothilde qui évoque des repas « plus lourds et plus gras ».

L'entrée était assez lourde j'ai l'impression, le dessert aussi et c'était frites régulièrement, enfin plus régulièrement alors que pendant des mois voire même plus j'avais l'impression que les menus étaient super équilibrés, vraiment bien étudiés et tout. J'ai l'impression qu'il y a eu un changement là récemment. [...] Y'a un truc qui a changé c'est pas possible elle me dit... De toute façon je vais approfondir, je vais demander aux parents d'élèves qu'ils me racontent si y'a un truc.

Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11

Mme D., qui s'efforce avec son mari de transmettre des habitudes alimentaires qu'ils jugent plus saines à leurs enfants (notamment en mangeant bio), remet en cause l'équilibre des repas servis à la cantine qu'elle juge – d'après les dires de Clothilde – trop gras. On voit combien les discours des parents de l'école Les Coryphées s'inscrivent dans un rapport de défiance vis-à-vis de la municipalité et de la société qui fournit les repas à la cantine. Les parents de Victorien, Capucine et Clothilde formulent tout au long de l'entretien de nombreuses critiques à l'encontre de la restauration scolaire. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1, ce sont aussi les parents dont le discours est en adéquation avec les prescriptions et les normes nutritionnelles en vigueur, prônant l'importance de l'équilibre alimentaire et du « manger sain ». Mme R. nuance quelque peu le discours dominant dans ces familles de milieu favorisé en remettant en cause les arguments des parents qui expriment leur insatisfaction :

Enfin je suis toujours un peu surprise et c'est un élément que je tenais à dire je suis toujours un petit peu surprise par les parents qui critiquent, qui critiquent, qui critiquent... je me demande ce qu'ils font à manger chez eux. Ça c'est une question que je me suis toujours posée. À les entendre la nourriture à la cantine est infâme mais qu'est-ce qu'ils font à manger chez eux ? Voilà ça c'était mon... Ils ne se remettent pas trop en cause, ils sont très exigeants avec les autres mais je ne sais pas comment ils sont avec eux-mêmes et la nourriture qu'ils proposent à leurs enfants.

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Pour autant, cela n'empêchera pas Mme R. de proposer dans la suite de l'entretien un certain nombre de recommandations pour améliorer le fonctionnement de la cantine. On mesure au travers de ces extraits d'entretien combien les parents des Coryphées, issus

des classes sociales supérieures, ont développé de fortes exigences à l'égard de la municipalité en charge des repas servis dans les restaurants et qu'en raison du prix qu'ils payent pour la cantine, il leur semble légitime et justifiable d'affirmer leurs revendications.

Aux Primevères, les critiques des parents sont plus mitigées. Certains parents comme la mère de Kilian et de Camélia ou celle d'Erwan ne formulent aucune critique à l'encontre de la restauration scolaire. Les enfants ne s'en plaignent jamais et les mères semblent également satisfaites, à la fois des repas scolaires qui complètent ce qu'elles préparent à la maison, mais aussi de l'équipe d'animation qui propose des activités originales.

Et puis en plus ils ont pas mal d'idées dans ces écoles parce que là par exemple je sais que midi c'était pique-nique, je veux dire ça les gosses ils adorent. Ça leur fait plaisir quoi. Il fait beau, ils sont dehors, c'est un peu comme à la maison.

Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11

La mère de Ciara suit sensiblement le même schéma, sa fille ne parle jamais de la cantine à la maison. L'élève de CP ne se nourrissait presque pas lorsqu'elle était en maternelle, ce qui fut une grande source d'inquiétude pour ses parents. Désormais en élémentaire, elle semble s'alimenter.

On n'en parle pas en fait. Ce que je sais c'est que l'année dernière en maternelle elle mangeait pas. Donc on a eu des soucis de nutrition parce que Ciara elle était complètement enfin elle était carencée même. Donc elle était très maigre, elle mangeait rien. Et en fait cette année elle mange. Alors que j'avais dit aux animateurs qu'ils surveillent bien pendant une année parce que ça devenait vraiment problématique pour sa santé et donc du coup cette année elle mange.

Mme T., mère de Ciara, école Les Primevères, 30/06/11

À l'inverse les autres mères rencontrées aux Primevères évoquent certains points à améliorer à la cantine selon elles. Comme nous l'avons vu précédemment, la mère de Jade, membre d'une association de parents d'élèves, trouve que la cantine est un lieu trop bruyant. Pour ses deux filles qui ne connaissaient pas la restauration scolaire avant leur arrivée en France en 2009, l'adaptation fut difficile. Mme H. a donc progressivement inscrit ses filles à la cantine, tout d'abord deux jours par semaine.

Enquêtrice : - *Et du coup elles étaient contentes du système deux jours le midi à la cantine ?*

Mme H. : - *Au début non parce qu'elles préféraient rentrer ici. Parce qu'en fait à la cantine il y a beaucoup de bruit et je pense que c'était surtout ça qui les gênait et puis parce que revenir ici [au domicile familial] c'est quand même calme. C'est vraiment un break dans la journée alors que la journée en continu à l'école, je sens par exemple les jours continus où elles font la garderie, elles sont fatiguées le soir quand même.*

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

Pour Mme K., le bruit dans le restaurant scolaire est également un problème, notamment lié à l'agrandissement récent de la cantine (voir chapitre préliminaire).

C'est assez bruyant. [...] Surtout de l'avoir agrandie, c'est quand même bruyant maintenant. [...] C'est qu'en fait ils ont coupé le mur, elle n'a pas été prévue au départ comme ça.

Mme K., mère de Yohann et Michael, école Les Primevères, 01/07/11

Les critiques de ces mères sont principalement liées au restaurant scolaire en lui-même, à son architecture qu'elles considèrent comme peu adéquate pour l'accueil de plus de deux cents enfants chaque midi. Au regard de ces témoignages, nous pouvons nous demander si les divergences de points de vue sur la cantine entre les parents de cette même commune ne sont pas en lien avec le milieu social auquel ils appartiennent respectivement. En effet, les trois premières familles (Mme P., Mme A. et Mme T.) sont plus proches des classes moyennes et semblent entretenir un rapport à l'institution plus proche de celui des familles des Opalines. À l'inverse, Mme H. et Mme K. portent comme les familles des Coryphées un regard plus critique sur la restauration scolaire.

Aux Opalines enfin, aucune critique n'est formulée à l'encontre de la restauration scolaire. Plus qu'ailleurs les mères rencontrées partent du principe que si les enfants ne font pas de retours négatifs sur ce qu'ils mangent, c'est que tout se passe bien.

À la cantine ça se passe bien. C'est positif, ils sont contents. Surtout que Gaétan ne mange pas beaucoup en général mais à la cantine il semble manger.

Mme F., mère de Nicolas, Gaétan et Sébastien, école Les Opalines, 09/01/12

Les parents ne semblent pas porter de jugements négatifs sur la cantine ou n'ont en tout cas pas souhaité les exprimer face à l'enquêtrice.

Voilà il se gère quoi. Non j'ai pas plus d'inquiétudes enfin on peut pas parler d'inquiétudes mais d'interrogations sur la cantine, pas plus que ça quoi.

Mme W., mère de Sofiane, école Les Opalines, 02/04/11

Les mères de famille d'origine étrangère se démarquent des autres familles des Opalines par un discours où transparait leur volonté de montrer à l'enquêtrice que la famille, et plus particulièrement leurs enfants, se sont intégrés et ont intégré la culture alimentaire française (voir chapitre 1). Ce constat est d'autant plus vrai pour celles qui cumulent une trajectoire migratoire et une histoire familiale mouvementées, à l'image de Mme U. dont l'arrivée en France est récente et pour qui le parcours migratoire fut difficile (la mère de Christian et Junelle, dont le mari est réfugié politique, a quitté le Congo en 2007) ; ou à l'instar de Mme V., qui, séparée de son mari depuis quatre ans, a la garde de ses deux enfants (arrivée de Côte d'Ivoire en 1998, elle est seule en France toute sa famille étant encore là-bas). Pour ces mères l'intégration de leurs enfants dans le pays d'accueil est une priorité. Elles ne formulent ainsi aucune critique envers les repas servis à et par l'école. Elles tentent au contraire de nuancer les propos qui pourraient sembler remettre en question la qualité des repas servis. Le rapport à l'enquêtrice apparait clairement déterminant dans ce positionnement des mères d'origine étrangère pour qui notre venue au domicile familial suscitait des attentes dépassant bien largement le cadre de la restauration scolaire (voir encadré page suivante).

Un rapport à l'enquêtrice socialement différencié

La façon dont nous avons été reçue et perçue par les familles des trois écoles est révélatrice de leur position sociale. Aux Opalines les mères ont accepté de nous rencontrer en premier lieu parce que la demande venait directement du directeur de l'école qui les a contactées et à qui elles n'ont probablement pas voulu dire non. Ensuite, nous nous sommes aperçue au fil des entretiens que les parents d'origine populaire et étrangère attendaient ou en tout cas espéraient quelque chose de nous. Ainsi Mme V. nous faisait visiter son appartement à la fin de l'entretien, espérant que nous puissions lui obtenir un logement plus grand. Mme U. quant à elle nous a souligné, à plusieurs reprises lors de l'entretien, qu'elle cherchait du travail et que si je pouvais « l'embaucher », elle était disponible pour travailler dans les cantines. Les deux mères de famille pensaient que nous étions employée à la mairie des Opalines. Il est donc probable qu'elles aient accepté l'entretien dans l'espoir d'obtenir quelque chose de notre part. Du côté des fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures des Primevères, il semblerait que l'intérêt des parents pour notre recherche les ait conduits à accepter l'entretien. En effet, plusieurs de ces parents ont fait un doctorat ou des études longues. Ces familles ne semblaient rien attendre de l'enquêtrice, elles souhaitaient plutôt nous rendre service et se sont montrées curieuses à propos de notre recherche. Les cadres du privé de l'école Les Coryphées enfin ont inversé la relation d'enquête en nous posant de nombreuses questions sur les repas à l'école. Nous avons eu le sentiment lors de certains entretiens que les parents cherchaient à faire passer des messages à la municipalité par notre biais, notamment dans leurs discours critiques sur la restauration scolaire. Le rapport à l'enquêtrice, son instrumentalisation dans certains cas, apparaît diversement selon l'origine sociale et culturelle des parents et révèle que la relation d'enquête n'est jamais totalement neutre.

2.3 Ce qu'ignorent les parents : interroger l'enquêtrice

Si les parents parviennent à formuler un avis sur la cantine, que ce dernier soit dicté par les retours de leurs enfants, des autres parents ou forgé par leurs propres opinions, nous nous sommes rapidement rendu compte lors des entretiens que sur de nombreux aspects les parents ignorent complètement comment se déroulent les prises

alimentaires à l'école. En effet, la méconnaissance des parents à l'égard de la façon dont s'organise le temps du midi dans les établissements scolaires apparaît clairement dans leurs propos. Plus encore, à plusieurs reprises les parents nous ont ouvertement questionnée afin d'obtenir ces informations qui leur font défaut. Nous avons notamment pu constater que les parents les plus critiques à l'égard de la cantine sont également ceux qui déclarent en savoir le moins. C'est ainsi qu'aux Coryphées, la situation d'enquête s'est maintes fois inversée, les parents nous posant des questions afin d'obtenir des renseignements sur ce dont nous étions venus leur parler. Ce comportement est propre à cette école où l'ensemble des parents rencontrés ont profité de l'entretien pour récolter des informations auprès de l'enquêtrice.

La méconnaissance des parents sur ce qui se passe à l'école lors des repas porte tout autant sur la façon dont est préparé le repas à la cantine, que sur l'encadrement ou les activités proposées. Comme nous venons de le voir avec la question du changement de prestataire opéré aux Coryphées en janvier 2010, les parents sont au minimum au courant – notamment grâce au journal municipal – que la commune fait appel à une SRC pour fournir les repas. Mais, plusieurs parents nous ont interrogés sur le mode de fonctionnement du prestataire, signifiant ainsi qu'ils ignorent si le restaurant scolaire fonctionne en liaison froide ou en liaison chaude comme en témoigne cette question de Mr G. : *Mais en plus c'est pas cuisiné sur place, c'est réchauffé sur place. Non ?* (Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10). Il est assez intéressant de constater que lors de notre échange sur le changement de prestataire, Mme Z. nous a posé quasiment la même question, comme en témoigne ces extraits d'entretien avec la mère de Capucine :

Enquêtrice : - *Alors effectivement ils ont changé de prestataire, ils sont passés à Avenance mais par contre sur le fonctionnement ça n'a pas changé, ils ont gardé le même chef avec le même commis. Il a été réembauché.*

Mme Z. : - *Oui mais il ne fait que réchauffer les plats ?*

Enquêtrice : - *Il cuisine. Non vu qu'effectivement la cuisine centrale est juste à côté, les plats sont préparés et eux cuisinent. Justement ils sont en liaison chaude, il y a de la préparation quand même et pas simplement...*

Mme Z. : - *Ah d'accord.*

[...]

Mme Z. : - *C'est relativement bruyant la cantine ?*

Enquêtrice : - *C'est bruyant alors...*

Capucine : - *C'est normal y'a plein d'enfants.*

Enquêtrice : - *Voilà c'est de la restauration collective, c'est comme un restaurant d'entreprise sauf que c'est des enfants donc forcément c'est bruyant.*

Mme Z. : - *D'accord. Mais ils sont libres ou il y a un encadrement pour dire « tu te tiens bien », « tu machin »... ?*

Enquêtrice : - *Alors ça dépend des animateurs, ça dépend des services sûrement. Ce n'est pas du tout le même fonctionnement c'est vrai d'une école à l'autre.*

Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11

Ainsi, les parents les plus critiques envers la restauration scolaire ont également été les plus demandeurs d'informations lors des entretiens. En analysant les deux situations d'enquête données en exemple avec du recul, il ne nous semble pas déraisonnable de penser que ces parents ont pu profiter de la position « d'observatrice de cantine » de l'enquêtrice pour recueillir un maximum d'éléments complémentaires sur les repas de leurs enfants.

Sur la question plus générale du déroulement et de l'organisation des repas, les parents paraissent totalement dans le flou. L'entretien semble pour certains leur avoir permis de prendre conscience qu'ils ne savent pas qui encadre leurs enfants pendant la pause méridienne, s'ils mangent quand ils veulent et avec qui ils le souhaitent. La mère de Clothilde nous a confié ne s'être jamais posé ce type de questions auparavant. Les enfants se placent-ils seuls à table ? Ont-ils assez de temps pour manger ? Y a-t-il d'autres adultes que les dames de cantine ? Ainsi les parents des Coryphées dévoilent ouvertement leur méconnaissance quant au temps de restauration scolaire, à l'image de la mère de Solène qui, pendant plus de deux minutes, enchaîne une série de questions à propos de la cantine à notre attention et à celle de sa fille :

Au niveau du pain, est-ce qu'ils ont le pain sur la table ça j'ai jamais demandé. Ils se servent comme ils veulent le pain ? Tu te sers comme tu veux ou pas ? [...]

Mais bon je pense que les enfants ont le temps de... C'est pareil le temps, est-ce qu'ils ont suffisamment de temps pour manger ? En plus c'est bruyant quand même la cantine, ça doit pas être très... [...] T'es au 1er service toi ? [...] T'as le temps de manger ? Ils vous laissent le temps, si t'as pas fini ? Enfin une heure

pour manger oui ça va. [...] Et est-ce qu'il y a du rab ? Y'a du rab aussi ? [...] Les surveillants c'est les surveillants du centre aéré ? Y'a des activités le midi dans la cour ?

Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11

Cette méconnaissance apparente des parents sur le temps de cantine ne révèle pas pour autant un manque d'intérêt de leur part, en attestent les nombreuses questions qu'ils nous ont posées. Elle révèle simplement sur quels aspects de la vie scolaire des enfants les parents portent en priorité leur attention.

Mais sinon je sais pas du tout avec qui elle joue, comment ça se passe, à quelle heure elle mange, si elle est au 1^{er} ou 2^{ème} service. Elle a peut-être dû me le dire une fois à la rentrée mais j'ai pas vraiment d'informations. Alors en dehors du fait que vous alliez m'appeler, c'est tout ce que j'ai su des grandes informations sur la cantine. [...] Maintenant moi je connais bien le corps enseignant et en particulier sa maîtresse. Je sais pas du tout si elle mange le midi à la cantine la maîtresse de Coline. Je sais d'ailleurs même pas si les enseignantes mangent à la cantine ?

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

D'une manière générale, nous pouvons constater que les moyens de communication entre l'institution et les familles ne manquent pas et sont diversifiés : réunions et commissions, publications officielles (journaux municipaux et menus), supports écrits moins formels (Journal de la cantine), associations de parents d'élèves, retours des enfants, bouche à oreille... Le système global de diffusion de l'information sur la restauration scolaire que forme l'ensemble de ces sources devrait permettre d'assurer aux parents un degré minimum de connaissance sur ce qui se déroule lors du temps du midi. Toutefois, les familles ne s'en saisissent pas toujours ou ne privilégient pas les mêmes informateurs. Si cette première partie nous a permis d'effleurer l'idée selon laquelle les familles entretiendraient un rapport différencié au temps périscolaire méridien selon le milieu social auquel elles appartiennent, la seconde partie de ce chapitre devrait nous permettre d'approfondir la question en abordant notamment les attentes et les préoccupations parentales en matière d'alimentation scolaire.

II. Des valeurs et des exigences en lien avec le milieu social et culturel

Qu'ils soient peu ou abondamment informés sur le déroulement des repas de leurs enfants à l'école, les parents développent tous un minimum d'attentes à l'égard de l'alimentation dans le cadre scolaire. La plupart d'entre eux n'ont pas d'autre choix que d'inscrire leurs enfants à la cantine ou à l'étude pour des raisons professionnelles. Il s'agit bien de services publics qu'ils payent, parfois « au prix fort » d'après certains et pour lequel ils nourrissent plus ou moins d'exigences. Quelles sont les attentes des parents vis-à-vis de la pause méridienne ? Sur quel(s) aspect(s) de la restauration scolaire se situent leurs préoccupations ? Dans quelle mesure l'origine sociale et culturelle des familles exerce-t-elle une influence sur le rapport qu'entretiennent les parents à l'alimentation scolaire ? Quelles valeurs souhaitent-ils transmettre à leurs enfants ?

1. Des attentes et des préoccupations diverses envers la cantine

Puisqu'il s'agit du moment de la journée où les enfants déjeunent, il semble assez naturel d'entendre les parents évoquer le contenu des assiettes lorsqu'ils sont interrogés sur ce qu'ils attendent de la cantine. Si leurs attentes concernant ce que doit être l'alimentation à l'école ne sont pas consensuelles parmi les parents, ils placent tous cette dimension du temps méridien au premier rang de leurs préoccupations. Viennent ensuite des attentes liées au caractère social du moment de cantine : les enfants doivent se détendre et se retrouver entre pairs. À l'inverse, la place de l'animation et le rôle des encadrants sont peu évoqués et passent clairement au second plan.

1.1 L'alimentation d'abord

À la question « quelles sont vos attentes par rapport au temps du midi ? », les parents semblent un peu désarçonnés. Comme nous l'avons vu jusqu'ici, ce qui se passe à la cantine n'est pas une priorité pour eux et tant que les enfants ne se plaignent pas, les parents semblent peu s'y intéresser. De fait, la plupart d'entre eux ne se sont jamais réellement posé la question de ce qu'ils attendaient de ce moment. *Sincèrement moi je*

ne me suis pas posée plus de questions que ça... dans la mesure où j'ai l'impression que mes enfants sont bien (Mme A., mère d'Erwan, école Les Primevères, 02/07/11). Cependant, les réponses apportées à cette question – après un temps de réflexion plus ou moins long – pourraient être regroupées selon les modalités suivantes : simplicité, équilibre et convivialité.

La première des attentes parentales à l'égard de la cantine concerne bien le contenu des assiettes. Les parents souhaitent pour leurs enfants des repas simples, de qualité et en quantité suffisante afin qu'ils ressortent du restaurant scolaire « le ventre plein ». Mr G. et Mme R., deux parents des Coryphées, l'expriment en ces termes :

Ce que j'attends de la cantine c'est que l'enfant se détende et ait ses apports caloriques de la journée. J'attends pas qu'ils lui fassent découvrir des goûts superbes machin... non. J'attends pas de la grande cuisine de... c'est pas ça. Une cuisine sûre et qui donne à l'enfant l'envie de manger dans la détente et surtout d'avoir ce qu'il faut pour tenir le reste de la journée. [...] Je pense que la plupart des parents attendent de ce moment de la détente et que les enfants mangent et soient prêts à affronter l'après-midi. Qu'il y ait des goûts élaborés je ne pense pas. [...] Donc c'est pour ça, il faut revenir à des basiques à la cantine. Voilà [Rires].

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

Moi ce que je veux c'est un plat simple, pas de la viande reconstituée, pas des choses grasses. Pas de pot ! Ils ont eu des cordons bleus aujourd'hui, j'allais vous donner l'exemple des cordons bleus ! [...] J'ai envie de dire restons simples quoi, faisons des plats simples, classiques et l'essentiel c'est qu'il y ait des aliments de qualité quoi.

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Ce souci de la qualité des plats servis s'accompagne souvent d'un argument nutritionnel, celui de l'importance de l'équilibre des repas dont certains parents faisaient déjà état concernant l'alimentation familiale. Ce discours est majoritaire dans l'école de milieu supérieur mais se retrouve également dans les propos des parents des Primevères :

Au niveau alimentation un repas équilibré. Je pense qu'il faudrait peut-être leur donner plus de légumes parce qu'à mon avis à la maison dans les autres... ils

mangent peut-être pas assez de légumes les enfants de nos jours. [...] Mais c'est vrai que j'attendrai plus qu'ils mangent des légumes, voilà pour leur santé.

Mme T., mère de Ciara, école Les Primevères, 30/06/11

Ce que nous on attend c'est aussi qu'ils mangent équilibré bien sûr.

Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11

Voilà c'est plus d'un côté le repas équilibré et de l'autre côté qu'ils jouent.

Mme K., mère de Yohann et Michael, école Les Primevères, 01/07/11

Les propos de Mme K. résument plutôt bien les deux aspects sur lesquels se concentrent les attentes familiales aux Coryphées et aux Primevères. Au-delà du contenu des assiettes, les parents sont également soucieux des relations amicales qui se nouent pendant le temps du midi. Ils mettent ainsi en avant le caractère convivial du repas à la cantine et l'importance pour les enfants de manger « entre copains ». Les parents sont attachés au fait que leurs enfants ne se retrouvent pas seuls pour le déjeuner, qu'ils puissent manger avec qui ils le souhaitent :

Oui bah la cantine c'est comme dans une entreprise, c'est l'endroit où on peut se retrouver avec les petits copains, avec les petites copines. Ce qui compte c'est qu'elle se place avec ses copines. Qu'on leur impose pas des places déjà parce que c'est le moment où on peut se détendre un peu quand même quoi. [...] Et puis ça permet de communiquer avec les autres et puis oui d'échanger. C'est convivial ce petit moment de repas.

Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11

Voilà c'est un minimum pour les enfants pour que ça reste un moment agréable la cantine c'est de faire attention qu'elles soient au moins deux, au moins deux.

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Et puis je pense que c'est un moment aussi où ils sont avec leurs copains, ils s'amuse, ils font des choses. C'est-à-dire c'est important je pense pour eux la cantine. Je pense même que les enfants vu qu'ils sont avec les copains ils mangent beaucoup plus peut-être qu'avec les parents.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Les parents reconnaissent donc le caractère commensal du repas au restaurant scolaire. Interrogés sur ce qu'ils feraient s'ils n'avaient pas besoin d'inscrire leurs enfants à la cantine, les parents déclarent qu'ils ne les prendraient pas pour autant à la maison pour le déjeuner, conscients de l'importance que joue le temps de cantine dans la sociabilité de leurs enfants.

Si ces attentes émises par les parents semblent plutôt homogènes, il nous faut être attentif aux individus dont elles émanent. Les parents des Opalines sont très peu représentés voire absents dans les discours susmentionnés. D'une manière générale, ces familles sont très peu critiques envers l'institution scolaire et le sont aussi très peu envers la restauration scolaire. À l'image de Mme S., les parents les plus favorisés des Opalines émettent un avis sur la cantine mais semblent faire confiance aux professionnels qui encadrent leurs enfants.

Mais moi ce qui m'intéresse au niveau de l'école c'est le bulletin, c'est les notes, c'est le comportement dans la classe. Je suis plus intéressée par ça parce que je me dis quand même ils sont bien entourés, de jeunes, des éducateurs, que je connais plus ou moins donc je me pose pas de questions sur la cantine. Je me dis il mange, il sait il a intérêt. C'est ça, ça fait partie du quotidien de l'enfant.

Mme W., mère de Sofiane, école Les Opalines, 02/04/11

Mme O. quant à elle, la mère de Tiffany et Henri, soulève bien son envie de voir ses enfants manger à leur faim en prenant leur temps mais hormis cela *je peux pas vraiment émettre plus de souhaits* (Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11).

Du côté des familles moins aisées et notamment celles qui ont connu un épisode migratoire, peu d'attentes sont formulées vis-à-vis de la cantine. Tant que leurs enfants mangent et ne se plaignent pas, les mères de famille sont satisfaites du service proposé et ne voudraient en aucun cas s'en passer. La restauration scolaire constitue pour ces familles l'assurance que leur enfant est en sécurité dans l'enceinte de l'école comme nous l'expose la mère de Junelle et Christian :

Même que je sois au chômage pour moi il faut qu'ils mangent à la cantine. Pour la sécurité aussi de Junelle vous voyez. Quand des fois y'a des enfants qui rentrent seuls comme ça et on peut les brusquer dans la rue et tout. Vraiment, on suit dans les reportages... j'ai évité. Même quand son père restait sans rien, on paye la

cantine quand même pour les enfants. Vraiment j'ai souhaité que les enfants restent à l'école jusqu'à l'heure où on peut les récupérer au lieu de rentrer seuls comme ça.

Mme U., mère de Christian et Junelle, école Les Opalines, 07/04/11

Ainsi même quand la situation financière des familles est difficile, la cantine ne constitue pas un poste de dépense sur lequel les parents sont prêts à faire l'impasse. Les mères de famille comme Mme U. ou Mme V. se fient à ce que leurs enfants leur disent de la cantine pour en évaluer la qualité. Pour elles, l'important est que les enfants mangent, qu'ils « finissent leur assiette ».

Enquêtrice : - *Et qu'est-ce que vous aimeriez que la cantine apporte à vos enfants ? Est-ce que vous avez des attentes envers la cantine ? Au niveau de ce qu'ils mangent mais aussi de l'animation, des surveillants, ceux qui encadrent, comment vous voudriez que ça se passe ?*

Mme U. : - *Vraiment y'a pas de souci. Bon, comme pour le moment ça se passe bien... puisque si y'avait des inquiétudes j'allais me présenter là pour dire que « non voilà à la maison les enfants mangent comme ça mais là [à l'école] y'a des ennuis peut-être ». [...] Vraiment y'a pas de souci. Si y'avait un souci j'allais quand même voir mais pour le moment jusque là si je demande « à la cantine ça va ? » « oui maman c'est bon », donc ça va.*

Mme U., mère de Christian et Junelle, école Les Opalines, 07/04/11

J'ai jamais été là-bas aussi. Nan mais si c'était négatif moi j'allais dire, j'allais quand même voir comment ça se passe mais il adore ça, il aime bien ça Malik. Moi je peux rien dire. Oui c'est bien, même très bien même parce que il dit il finit son plat, il mange bien.

Mme V., mère de Malik, école Les Opalines, 07/04/11

Ainsi les attentes émises par les parents à l'égard de la restauration scolaire sont d'une part prioritaires – l'alimentation prime sur tout le reste – et d'autre part assez inégales selon l'appartenance socioculturelle des familles. Nous allons voir qu'il y a un point sur lequel les parents des classes supérieures se démarquent encore plus des autres familles.

1.2 L'éducation, « une affaire de famille » chez les cadres du privé

Les parents issus du pôle privé des classes moyennes supérieures des Primevères et des classes supérieures des Coryphées, dont le profil répond à la catégorie des « technocrates » proposée par Agnès Van Zanten (2010)⁴⁴, entretiennent un rapport à l'institution scolaire teinté de paradoxes. Sur le plan purement scolaire, ils reconnaissent et respectent le rôle joué par l'école dans l'éducation de leurs enfants mais sont dans le même temps très critique à son égard⁴⁵. Concernant les à-côtés comme la cantine, certains concèdent que ces moments puissent revêtir une dimension éducative, notamment en matière de découverte de nouveaux goûts. Toutefois, si apprentissage il y a, il doit se faire dans le respect des valeurs et des règles transmises aux enfants et que les parents espèrent voir reconduites dans l'enceinte de l'école. En matière d'éducation au goût pour commencer, les parents estiment qu'il peut être bénéfique que les enfants soient obligés de goûter à tout à la cantine, que les encadrants *les obligent un petit peu à avoir d'autres alimentations*. Ainsi la mère de Capucine pense qu'il est important que sa fille – qui très difficile sur le plan alimentaire (voir encadré p.135) – prenne conscience qu'on ne peut pas vivre en mangeant que des pommes de terre et des pâtes (Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11). Néanmoins, la cantine peut difficilement être un lieu d'apprentissage des goûts dans la mesure où, comme le souligne la mère de Solène, les enfants n'ont que peu de choix entre les plats. *C'est-à-dire que si t'aimes pas le plat principal bah tu manges pas quoi* (Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11). Selon Mme H., il est d'autant plus difficile d'envisager une éducation au goût à l'école alors que les actions déjà instaurées sont peu efficaces :

Après y'a la semaine du goût mais je trouve que c'est un peu artificiel alors qu'en fait c'est des choses qui doivent venir assez naturellement. Quand je fais la cuisine avec les enfants, elles savent très bien que si je mets trop de sucre dans le gâteau

⁴⁴ Agnès Van Zanten définit les technocrates comme un « groupe qui englobe des ménages dont le chef est majoritairement cadre d'entreprise ou ingénieur » par opposition aux « intellectuels », dont le profil correspond davantage aux familles plus aisées des Opalines où l'on retrouve des « cadres de la fonction publique ainsi que des membres des professions intellectuelles et artistiques et des professions libérales ».

⁴⁵ En atteste leur point de vue souvent critique sur l'étude surveillée. En effet, plusieurs parents des Coryphées et des Primevères ont exprimé un doute en entretien quant à la façon dont les enfants sont encadrés pendant l'étude et sur le fait que les devoirs soient correctement réalisés. Certains parents comme Mme H. et Mme K. ont ainsi préféré retirer leurs enfants de l'étude.

il sera pas bon, des choses comme ça. [...] Mais je pense que l'éducation peut pas se faire complètement à l'école.

Mme H., mère de Jade, école Les Primevères, 30/06/11

Selon ces parents, l'éducation au goût nécessite du temps, il s'agit d'une affaire de famille.

*Faire découvrir des goûts nouveaux je pense que c'est pas le rôle de la cantine⁴⁶. C'est plus le rôle des parents à table, on s'arrange. À la rigueur s'il ne mange pas ce plat-là on va peut-être chercher autre chose en dépannage et puis à la cantine non y'a pas ça. Donc à la cantine je dirais il faut que ça soit des valeurs sûres, variées si possible mais des valeurs sûres. On ne leur demande pas de faire goûter des trucs très épicés, même pas forcément relevés mais épicés, avec des épices qui ont un goût marqué... parce que en effet un enfant, déjà il n'est pas chez lui, il aura pas forcément les encouragements qu'il faut pour essayer de goûter. Surtout on va lui amener un plat directement alors que s'il goûte dans l'assiette de ses parents, qu'il trouve ça pas mauvais on lui sert il en mange, il n'aime pas on lui sert autre chose et puis c'est terminé. C'est pas gênant. **Donc c'est vrai que je dirais la cantine n'est pas un lieu d'apprentissage au goût.** Par contre, il faut que les goûts soient respectés. Non je vous dis l'apprentissage pour moi c'est plus le rôle des parents. C'est le rôle des parents d'apprendre à bien se tenir à table, à savoir manger avec les couverts et proprement.*

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

Comme le montrent les propos de Mr G., au-delà de l'éducation alimentaire, les parents issus des milieux les plus favorisés estiment que la transmission de règles de savoir-vivre est de leur ressort et que celles-ci doivent être appliquées sans distinction à l'école comme au domicile familial. Cela signifie qu'ils souhaitent l'application de ces règles de conduite à la cantine non seulement de la part de leurs enfants mais aussi de la part des adultes qui encadrent les repas. Ils attendent d'eux un respect des manières de faire et d'être qu'ils s'efforcent d'inculquer à leurs enfants.

*Je pense que c'est un moment d'éducation important. Parce que globalement je dirais qu'ils mangent pratiquement autant à la cantine qu'à la maison. **Donc il***

⁴⁶ Nous soulignons.

faut que ce que nous on leur apprend en termes de savoir-vivre et de savoir-être soit identique, alors pas identique mais soit conforme à ce qu'on attend de nos enfants. C'est ne pas se lever sans demander la permission, être poli, manger correctement, proprement. Ne pas gaspiller, respecter la nourriture, respecter les autres. Enfin du savoir-vivre de base, enfin moi ça me paraît évident.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

Les encadrants doivent donc être en mesure de faire appliquer et de respecter les règles intériorisées dans le contexte familial et non d'en transmettre de nouvelles aux enfants.

À la limite c'est vrai que l'école n'est pas là ou la cantine n'est pas là pour apprendre aux enfants à se servir des instruments [couverts], c'est aux parents, c'est un rôle éducatif donc ça revient aux parents. Je vous ai dit, suppléer les parents non. C'est difficile parce que chaque famille a ses règles. Enfin a ses limites, qui ne sont pas forcément les mêmes d'une famille à l'autre. Moi je pars du principe qu'il y a un rôle d'instruction à l'école, d'éducation avec les parents que vous complétez mais le respect, sauf erreur, bon ça doit être dans la continuité de ce qu'inculquent les parents aux enfants donc le respect du personnel qui surveille, le respect de la nourriture, ne pas gâcher. Ce genre d'éléments oui. Mais pour moi ça ne vient que compléter ce qu'on doit apprendre aux enfants. Vous n'êtes pas là pour faire notre éducation, je pense [Rires].

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

La formulation employée par Mme R. dans sa dernière phrase est doublement intéressante. Ces propos témoignent d'une part de la confusion faite par de nombreux parents quant au statut de l'enquêtrice et qui a, à plusieurs reprises, généré un biais dans la relation d'enquête (voir encadré p.175). D'autre part, ce lapsus « vous n'êtes pas là pour faire notre éducation » signifiant « vous n'êtes pas là pour éduquer nos enfants à notre place » révèle le paradoxe dans lequel se trouvent les parents face au rôle des encadrants. Selon les discours recueillis dans ces familles, la place dévolue à l'éducation pendant le temps du midi serait finalement circonscrite : le rôle des encadrants auprès des enfants serait plus complémentaire que structurant. Qu'en est-il dans les autres familles ? Finalement, quelle place les parents sont-ils prêts à accorder à l'institution scolaire, au travers de la restauration scolaire et de ses encadrants, en matière d'éducation ?

1.3 L'animation au second plan

Afin d'aborder la question de l'encadrement des enfants sur le temps du midi, il a été demandé aux parents quelles étaient leurs attentes en matière de surveillance et d'animation au travers de questions telles que : « Quelles sont vos attentes globalement sur l'alimentation mais aussi l'encadrement, la surveillance, l'animation, à la cantine ? » ou « En termes d'encadrement à la cantine, quelles sont vos attentes ? ». Ces relances devaient nous permettre de ne pas limiter la discussion au sujet de l'alimentation scolaire mais de recueillir le point de vue des parents sur le rôle des encadrants du temps du midi alors que celui-ci n'était jamais spontanément évoqué. Nos questions portaient donc volontairement de manière indifférenciée sur l'encadrement, la surveillance et l'animation. Pourtant, l'emploi dans nos questions du terme profane « cantine » (délibérément choisi afin d'être comprise par tous plutôt que la dénomination moins parlante « temps du midi ») a nettement influé sur les réponses des parents. La façon dont les parents des trois écoles ont compris et répondu à nos questions sur « la cantine » est révélatrice de leur rapport différencié au langage, à l'alimentation scolaire et peut ainsi être analysée au regard de leur appartenance sociale.

D'une manière générale, les attentes parentales envers les encadrants sont assez limitées ou n'avaient jusqu'alors jamais été formulées. Les parents déclarent ne s'être jamais réellement posé la question. À l'image de leurs attentes envers le contenu des assiettes, les parents provenant des milieux les plus favorisés sont plus enclins à émettre un avis détaillé et argumenté sur la façon dont ils perçoivent le travail des encadrants du temps du midi. Cette propension à développer son propos sur tous les sujets de discussion proposés en entretien est à relier aux capitaux scolaire et culturel des parents des classes supérieures et notamment à leur aisance langagière (Bernstein, 1975). Concernant l'encadrement, les parents des Coryphées s'en tiennent à un discours pragmatique où l'accent est mis sur le devoir des surveillants et des animateurs à la cantine : leur rôle est de faire respecter les règles tout en respectant les enfants. Le terme « animation » employé dans notre question est ainsi repris et discuté par les parents de l'école Les Coryphées, pour qui la cantine n'a pas à être un lieu de distraction.

Enquêtrice : - *Et justement en dehors de cet aspect alimentaire, de détente, quelles sont vos attentes en fait par rapport à la cantine, par rapport à la surveillance, aux animations...*

Mr G. : - *Ce que j'attends je dirais des animateurs c'est qu'ils fassent régner l'ordre parce que quand je vous dis nous à la maison on aime bien que le repas se fasse dans le calme donc si à la cantine son repas n'est pas dans le calme... ce n'est pas bon. Qu'ils traitent les enfants avec respect parce que ça c'est important. Un enfant qui se comporte mal il faut peut-être savoir aussi pourquoi et c'est pas parce que c'est un enfant qu'il ne faut pas le respecter. Après on peut respecter et sévir quand même, mais toujours dans le respect. Nous ça nous arrive de punir nos enfants mais je pense c'est toujours en les respectant. Et ça c'est important. Donc c'est respect et ordre. **Animation en tant que telle non, on ne leur demande pas de jouer, de faire des tours de magie ou de jouer au clown entre les tables**⁴⁷. S'ils arrivent à ce que ça se passe dans le calme, dans la détente c'est très bien. Si y'a des enfants qui ont besoin d'aide, qu'ils les aident ça va très bien. Et puis je dirais c'est le principal.*

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

On retrouve dans les attentes de Mr G. envers l'encadrement lors du repas à la cantine un discours en adéquation avec sa conception du repas familial. Le repas doit être un moment de respect, d'ordre et de calme. Dans cette vision de l'alimentation familiale et scolaire transparaît un modèle éducatif où le bien-être de l'enfant est pensé en termes de respect de sa personne (lui permettre de profiter, dans un climat de détente, d'un repas équilibré et nourrissant) dans un cadre où règne l'ordre et la discipline (limiter les conversations pendant les repas, se tenir correctement, manger calmement). Ces notions d'ordre et de respect sont aussi mobilisées dans les familles de cadres des Coryphées où les enfants sont moins contrôlés lors des repas familiaux. Mme R. et Mme Z. rejoignent ainsi Mr G. sur l'importance du respect mutuel entre enfants et encadrants.

L'animation j'ai envie de dire c'est peut-être pas l'endroit où on doit faire de l'animation, ils sont là pour manger ils sont pas là pour s'amuser. Maintenant qu'il y ait un petit peu de discipline ça me paraît nécessaire parce qu'il peut y

⁴⁷ Nous soulignons.

*avoir des dérapages, des abus. Faut pas non plus que ça rentre dans une espèce de psychose sous prétexte qu'ils sont grands ils vont faire du bruit, ils vont parler oui. À un moment donné être à table c'est aussi un moment de convivialité donc si on sépare les copines les unes des autres à ce moment-là je trouve que c'est de la police un peu inutile. Faut que ça reste un moment... faut pas les dégoûter non plus. [...] Voilà j'allais vous dire qu'est-ce que j'attends... pfff... Je pense qu'ils... enfin c'est même choquant qu'y en ait des surveillants. Enfin c'est même navrant qu'on soit obligé de faire la police pour des gamins à table quoi. C'est pour leur éviter qu'ils gâchent la nourriture, oui voilà peut-être éviter qu'ils gâchent la nourriture par exemple ou surveiller qu'il n'y en n'a pas un qui prend tout pour en laisser aux autres mais... J'ai pas particulièrement de conseils ou de rôle à... de choses à dire quoi. Si ce n'est « **faites votre boulot** » et puis voilà.*

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

*En termes d'encadrement, j'en attends pas grand chose si ce n'est une nécessité de respect, de sécurité. Bon, des relations normales entre un adulte et un enfant. Voilà je me limite à ça. Pas de grossièretés voilà mais ça ça me semble être relativement usuel dans un milieu scolaire. Je n'ai pas d'attentes particulières. [...] Personnellement je me mets à la place des personnes qui sont présentes et je pense que ça doit être relativement difficile déjà de gérer quinze personnes à table donc je pense que déjà si elles arrivent à faire ça, c'est bien. **Je ne leur demande pas non plus de dépasser ce cadre là.** Je pense que ça c'est nous aussi en tant que parents de leur apprendre qu'il y a des comportements à avoir vis à vis d'autrui.*

Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11

Le fait de soulever la question de l'instauration potentielle d'animations pendant le temps du repas conduit les parents des Coryphées à mettre en avant ce qui leur semble important lors des repas à la cantine, à savoir le respect de règles et de valeurs qu'ils transmettent à leurs enfants à la maison. Pour ces parents, lorsque nous leur demandons ce qu'ils attendent des encadrants à la cantine, ils répondent littéralement à la question en évoquant ce qui se passe dans le restaurant scolaire pendant le repas. Ils ont ainsi une idée bien arrêtée sur la place de l'animation dans la cantine : elle n'y a guère sa place.

Dans les deux autres écoles, nous retrouvons ce type de discours sur le respect des enfants, la nécessité de ne pas les forcer à manger tout en les poussant à goûter ou sur le besoin de maintenir le calme pendant le repas :

Nan mais c'est sûr qu'il faut pas que ça soit trop turbulent, que ça crie trop mais je ne sais pas du tout comment ça se passe.

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11

Donc je sais aussi que certains animateurs, la politique c'est de goûter à tout. Donc ça je suis plutôt pour mais voilà alors est-ce qu'ils peuvent surveiller s'ils mangent vraiment ou pas je suis pas persuadée quoi.

Mme K., mère de Yohann et Michael, école Les Primevères, 01/07/11

Moi ce que j'attends enfin pour moi, c'est important pour eux déjà parce qu'ils mangent en communauté donc ils apprennent déjà à savoir se tenir en communauté. Parce que c'est bien gentil on peut leur expliquer à table à la maison mais à l'extérieur on ne sait pas comment ils sont. Ce qu'on attend je pense comme parents c'est surtout si y'a un problème qu'on ait un retour déjà, ça c'est important. Et puis après forcément c'est que ça doit rester un moment de détente pour eux mais ça doit aussi rester un moment réglé. Et je pense qu'aux Primevères c'est bien tenu.

Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11

Malgré tout, ces parents semblent également accorder de l'importance aux activités et aux animations que les encadrants mettent en place lors du temps du midi. Ils sont sensibles aux efforts pédagogiques menés par les équipes d'encadrement et à la dimension plus affective de la relation entre leurs enfants et les animateurs et surveillants. Ainsi les parents des Primevères et des Opalines ont exprimé des attentes envers les encadrants ne se limitant pas uniquement au repas dans le restaurant scolaire mais plus globalement sur le temps du midi alors que la même question leur était posée.

*C'est bien tenu parce que les animateurs, de ce que j'en vois ou de ce que j'entends en général, **on a de bons animateurs qui savent jouer mais qui savent aussi rester l'adulte** entre guillemets, présent et dire ce qu'il faut ou pas faire.*

Mme P., mère de Kilian et Camélia, école Les Primevères, 01/07/11

Je pense que ce qu'ils font comme activités c'est bien et puis j'ai des retours aussi positifs parce qu'il y a des animateurs très sympas. Les enfants sont contents, ils disent que du bien. C'est-à-dire ils viennent pas me dire « on m'a crié dessus », non. Ma fille elle a un bon rapport avec les animateurs. Elle me parle que de choses positives.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Non mais ils sont là pour encadrer nos enfants donc ils sont là pour faire respecter les règles aussi. Après moi je vois bien aussi plus parce que je vais le chercher à la garderie, qu'il y a un vrai lien qui s'est créé et ils sont pas là que pour faire de la discipline ou autre. C'est un lien justement c'est pas l'instit', c'est pas les parents. Bon moi je sais que quand on s'est séparés avec mon mari j'en ai parlé à Brice aussi de la garderie pour qu'il dise à l'ensemble des animateurs « bon voilà si vous trouvez que Erwan a un comportement différent d'avant, prenez un peu plus soin de lui ou soyez un peu plus à l'écoute au cas où, sinon vous fonctionnez comme d'habitude » mais j'avais besoin de leur dire ce qui se passait parce que je sais que leur rôle est tout aussi important. Il va pouvoir se confier peut-être même plus facilement avec l'animateur de la garderie s'il a un coup de blues ou si ça va pas plutôt qu'avec son instit. Donc non ils sont importants ces gens-là aussi.

Mme A., mère d'Erwan, école Les Primevères, 02/07/11

Ces témoignages illustrent l'écart évoqué à plusieurs reprises dans ce chapitre entre les attentes d'une part et les préoccupations d'autre part des parents à l'égard de la restauration scolaire selon leur appartenance sociale. La question de la surveillance et encore plus de l'animation lors du temps du midi ne revêt pas la même importance selon les familles. Alors que pour certains la priorité reste le contenu des assiettes et le respect des valeurs familiales à l'école comme c'est le cas aux Coryphées, d'autres concèdent aux encadrants un rôle plus important dans l'éducation de leurs enfants à l'image des parents des Opalines et des Primevères.

Finalement, les parents semblent unanimes sur le fait que le moment de cantine doit rester un moment de détente pour les enfants lors duquel ils peuvent partager leur repas avec leurs camarades de classe. Aucun parent ne souhaite voir son enfant se retrouver

seul à table ou isolé dans la cour de récréation. Ainsi au-delà des contraintes familiales et professionnelles, inscrire leurs enfants à la cantine ou à l'étude permet souvent aux parents de répondre à une sollicitation de leurs enfants pour qui « les copains représentent l'attrait le plus immédiat de la vie scolaire » (Montandon, 1997 : 200). La dimension sociale des repas à l'école est donc un argument mobilisé par les parents lorsqu'ils donnent leur point de vue sur l'alimentation scolaire et ce qu'ils en attendent, notamment en ce qui concerne le goûter.

2. Le goûter : un moment de partage

Si les familles des Opalines et des Coryphées semblaient jusqu'à présent émettre des avis et des attentes diversifiés à l'égard de ce qui se passe à l'école lors des repas et notamment lors du temps du midi, le goûter à l'étude surveillée semble les réunir autour de la valeur du partage. Notre choix de faire réagir les parents des Opalines et des Coryphées sur le thème du goûter visait à mesurer ce qu'ils savaient des échanges de goûter qui ont lieu dans les cours de récréation à 16h30. Sur cette question du partage, il apparaît d'autant plus pertinent de comparer les discours des parents des deux écoles, aux milieux sociaux très éloignés, que le goûter qui n'est pas fourni par la municipalité (contrairement à l'école Les Primevères) suscite de nombreux échanges entre les enfants.

2.1 Des enfants généreux

Le thème du goûter a été abordé en entretien en commençant par demander aux parents qui est en charge de la préparation de celui-ci à la maison mais aussi de quoi il est composé. Il était ensuite demandé aux parents s'ils avaient eu des échos à propos de partage et d'échange de goûter et si tel était le cas, quelle était leur opinion à ce sujet. L'ensemble des parents rencontrés ne semblent pas opposés à ces pratiques. S'ils avancent quelques arguments pouvant freiner leur enthousiasme, comme les questions d'hygiène ou les risques de vol, ils se montrent bien au contraire plutôt favorables à la pratique. En effet une fois de plus, du moment que leur enfant mange à sa faim, le

partage de goûter est plutôt perçu comme un acte positif, valorisant le caractère généreux de leur enfant.

Moi du moment qu'il mange ça va. Qu'il partage avec d'autres je trouve ça bien parce que si il y en a un qui n'a pas son goûter je trouve bien qu'il dépanne. Surtout qu'on lui en met quand même une bonne dose donc s'il n'en mange que la moitié c'est déjà pas mal puis s'il en donne à quelqu'un, c'est plutôt une bonne chose.

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

Mme Z. : - *C'est une petite fille qui est très généreuse. Je m'en aperçois de plus, ce que je trouve une qualité donc je l'encourage.*

Enquêtrice : - *Donc sur le fait qu'elle échange son goûter par exemple ?*

Mme Z. : - *Ah ça ne me gêne pas du tout, ça ne me dérange pas du tout.*

Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11

Les parents semblent plutôt fiers de pouvoir mettre en lumière la générosité de leur enfant, un trait de personnalité qu'ils encouragent, d'autant plus lorsque celui-ci fait quelque peu défaut comme le souligne avec humour la mère de Coline.

Elle me parle pas qu'elle partage mais si elle le faisait je trouve que ça fait partie aussi des choses qui me paraissent bien. Si y'a un autre enfant qui n'a pas de goûter et qu'elle elle en a je pense que ça serait bien oui qu'elle le propose. Maintenant je lui ai jamais dit qu'il fallait le faire, ni elle m'a jamais dit qu'elle l'avait fait. [...] Coline je suis pas sûre parce que elle c'est « madame grosse bouffe » donc je suis pas sûre [Rires]. J'en sais rien... je me suis jamais posé la question.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

Il est intéressant de constater que les parents sont nombreux, à l'image de Mr G., Mme Z ou Mme C., à déclarer ne pas savoir si leurs enfants échangent ou non leur goûter à l'étude. En l'occurrence, Victorien, Capucine et Coline font partie des élèves qui échangent le plus souvent une partie de leur goûter à l'étude surveillée (voir chapitre 7). Ce qui se passe lors des repas à l'école semble bien comporter une part de mystère aux yeux des parents.

Alors que certains évoquent leur crainte d'une intoxication ou d'une allergie alimentaire à la cantine comme cela a pu arriver à Solène au cours de l'année⁴⁸, le risque que cela se produise à l'étude lors du goûter semble minimisé et n'inquiète guère les parents. Ils estiment en effet que leurs enfants sont assez grands désormais pour évaluer les potentiels risques d'un échange de goûter.

Non je me pose pas ce genre de questions en me disant « oui ça peut être machin, sanitaire » etc. Bon elle n'a pas d'allergies. Je pense qu'ils sont à un âge où si elle donnait un morceau de chocolat à quelqu'un qui est allergique au chocolat il lui dirait « écoute je ne peux pas le prendre parce que je... » voilà. Donc non au contraire je trouve que c'est très bien, ça fait partie de la vie, ça entretient un réseau social.

Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11

L'échange ou le partage de goûter est donc perçu par les parents comme un acte de générosité qui entretient la sociabilité des enfants. Dans la famille de Clothilde, où l'on mange un maximum de produits issus de l'agriculture biologique (voir chapitre 1), y compris pour le goûter, Mme D. se déclare également pour le partage avec les copines toutefois, elle a demandé à sa fille de l'informer si c'était le cas afin d'adapter la composition du goûter à cette nouvelle donne. En effet, elle recommencera dans ce cas à lui acheter des biscuits classiques et moins chers tels que des *BN* plutôt que des biscuits bio de la marque *Gerblé* ou autre équivalent qu'elle lui achète et qui représentent un certain coût. Mme D. n'est donc pas opposée aux échanges mais *je lui ai dit que si c'est trop fréquent je reviendrai à quelque chose d'un peu plus simple quoi...* (Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11).

Les parents ont occasionnellement des retours des enfants sur des situations de vol de goûter, comme en témoigne Mme C. à propos de Coline :

Par contre elle s'est plainte pendant un moment qu'on lui prenait son goûter. Alors on lui a demandé si elle savait qui, elle savait pas. Après on a essayé de

⁴⁸ La mère de Solène mais aussi celle de Capucine font référence à un épisode allergique au cours de l'entretien lors duquel Solène aurait fait une forte réaction cutanée suite à un repas à la cantine où elle aurait mangé un plat à base de sauce au saumon. *Il y avait d'autres enfants qui se grattaient mais qui n'ont pas eu... enfin ça n'a pas été jusqu'au corps quoi. Solène elle c'était les jambes, les cuisses, les fesses et les bras. Et j'ai pris des photos d'ailleurs, c'était impressionnant* (Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11). Les médecins ont conclu à une allergie alimentaire.

trouver des cachettes dans son cartable pour cacher son goûter puis elle en a plus reparlé. Je lui ai posé la question: « Est-ce que ça s'est reproduit ? » Elle m'a dit que non.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

Mme C. ne s'est pas inquiétée davantage de cette situation dans la mesure où sa fille lui a dit que cela n'arrivait plus. À l'inverse, aux Opalines, Mme O. craint un peu que ses enfants ne mangent pas assez au goûter s'ils échangent tout ou partie de celui-ci. Elle ne s'oppose pas totalement à la pratique mais elle a demandé à ses enfants de ne pas trop le faire.

Mme O. : - C'est arrivé quelques fois mais ça... j'aime pas trop donc je leur ai fait savoir ça

Enquêtrice : - Ça vous dérangeait dans le principe ?

Mme O. : - Non c'est juste que je veux juste être sûre qu'ils mangent. Voilà c'est ça. [...] Tiffany s'est plainte deux fois qu'on lui avait volé son goûter mais c'était une partie du goûter, pas le goûter entier mais c'était juste deux fois. [...] En général ils respectent, c'est pas ça mais Tiffany est assez généreuse parfois alors... Ça me dérange pas à partir du moment où elle a le ventre plein.

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11

Les craintes de Mme O. peuvent s'expliquer par le fait que de nombreux vols de goûters ont été observés aux Opalines, obligeant le directeur de l'école à interdire officiellement toute forme de troc et d'échange⁴⁹.

2.2 Les familles immigrées et la notion de partage

Si les échanges de goûter sont interdits aux Opalines en raison des conflits qu'ils génèrent parfois entre les enfants, les parents ne semblent aucunement au courant. Les mères de famille des Opalines sont tout aussi favorables aux échanges de goûter que les parents des Coryphées mais elles mobilisent en prime un argumentaire autour de la notion de partage dont les fondements renvoient à la tradition, aux valeurs de leur pays d'origine et à leurs croyances religieuses.

⁴⁹ En pratique, les transactions de goûter entre élèves perdurent comme nous le verrons dans le chapitre 7.

Mme S., originaire d'Algérie et de confession musulmane, voit dans les échanges de goûter des enfants l'expression de la tradition maghrébine, une culture qui valorise le partage et l'entraide. Elle juge important que ses enfants apprennent et intègrent ces valeurs.

Enquêtrice : - *Et qu'est-ce que vous pensez de ça, si jamais ça arrive qu'ils partagent ou qu'ils échangent leur goûter ?*

Mme S. : - *Oh oui, ils nouent des relations. Moi j'aime bien qu'ils aient de bonnes relations avec tout le monde. **Et puis surtout la notion du partage ça c'est notre tradition. C'est important.** Donc non ça ne me dérange pas. [...] J'ai eu une ou deux fois, Wassim je crois - je ne sais pas qui c'est qui m'a dit - on lui a pris son goûter. Tout le monde lui demandait de lui donner un morceau et finalement il s'est retrouvé sans goûter, ça arrive. Ça arrive mais c'est pas grave, je le prends pas voilà... Et puis s'il en a beaucoup et qu'il partage avec un copain c'est pas grave.*

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Les propos de Mme S. révèlent une volonté de voir ses enfants nouer des amitiés avec leurs pairs à l'école et d'entretenir de bonnes relations avec autrui. Il est ici question d'intégration et de l'importance pour cette mère de famille que ses enfants trouvent leur place au sein du groupe d'enfants. Nous retrouvons ainsi envers la prise alimentaire de 16h30 des préoccupations similaires à celles du temps du repas du midi, où les parents des Opalines mettent fortement l'accent sur la convivialité et la sociabilité alimentaire des enfants.

La valeur du partage est également prônée par les familles chrétiennes issues de l'immigration. Nous retrouvons un champ lexical similaire à celui des familles des Coryphées autour du partage et de la générosité mais ces valeurs sont mobilisées non pas pour évoquer un trait de caractère de l'enfant mais plutôt comme une vertu religieuse, comme en atteste cet extrait d'entretien réalisé avec Mme L. en présence de ses filles Melyssa et Jessanna :

Melyssa : - *C'est parce que moi des fois quand j'ai du goûter et quand je vois des gens qu'ils ont pas de goûter des fois je leur en donne parce que j'aime pas trop voir des gens que ils voient que nous on est en train de manger et eux ils mangent pas.*

Mme L. : - *C'est des copines à l'étude ?*

Melyssa : - *Oui.*

Enquêtrice : - *Donc tu partages avec ceux qui n'en ont pas ?*

Melyssa : - *Oui.*

Enquêtrice : - *Si elles échangent leur goûter ça ne vous gêne pas, ça ne vous pose pas de soucis ?*

Mme L. : - *Ah non pas du tout. Pas du tout parce que je sais qu'on va à l'église, il faut être généreuse alors surtout elles, elles savent aussi partager avec les autres.*

Melyssa : - *Parce qu'aussi quand on était à l'église y'a une mouche qui était rentrée et après Jessanna elle a dit « maman y'a une mouche » et maman elle a dit « laisse la elle veut écouter la parole de Dieu ».*

Mme L. : - *Bah oui voilà. [Rires]*

Mme L., mère de Melyssa et Jessanna, école Les Opalines, 26/01/12

Mme L. s'efforce donc de transmettre à ses filles les valeurs morales auxquelles elle croit et qu'elle souhaite que ses enfants appliquent y compris quand elle n'est pas présente. Quant à Mme U., la mère congolaise de six enfants, elle revendique les valeurs de la chrétienté et notamment celles du partage et du don sans contrepartie.

Enquêtrice : - *Et est-ce que si des fois ils échangent leur goûter, est-ce que ça vous pose un problème ? Est-ce qu'ils vous disent que des fois ils prêtent du goûter à un copain, une copine ou ils échangent ?*

Mme U. : - *Mais non ils m'ont jamais dit ça mais sauf qu'un autre jour Christian m'avait dit qu'un autre enfant lui avait demandé le goûter. « Je lui ai donné une première fois, deuxième fois, troisième fois il voulait encore et que comme je me suis disputé avec lui on nous a punis et tout et tout ». Moi je lui ai dit « écoute, si l'enfant te demande il faut lui donner ». Parce que des fois on voit quoi ? Peut-être je vais donner quelque chose à ta fille mais la maman n'est pas contente. Il faut quand même demander. Il faut demander. Parce que nous chez nous en Afrique on ne trouve pas ça un problème. Mais ces derniers temps on évitait parce qu'il y a des tabous. « Je peux donner quelque chose à ta fille ? ». Je lui donne et puis y'a des histoires pareil après. **Mais nous on prie. On est dans une famille chrétienne. Là où il y a un frère c'est un frère. Y'a une sœur c'est ma sœur. Je ne vais pas quand même l'éviter parce que c'est une sœur. On est en***

*France, on est en famille. Donc c'est ce que moi je montre à mes enfants. Nous sommes dans une famille chrétienne. Aimez-vous les uns les autres. **Donc si on te demande, si y'en a un il a pas, tu donnes.** C'est pas un souci.*

Enquêtrice : - *Donc ça vous gêne pas s'ils donnent du goûter, s'ils partagent ?*

Mme U. : - *Non ça me gêne pas. Ce sont des enfants quand même. Moi même si je vois un enfant dehors et que sa mère n'a pas apporté je lui donne. « Est-ce que je peux lui donner quand même ? » « Oui donne ». Je donne. C'est un enfant il comprend pas, il comprend pas. Ah bah si la maman a pas préparé bah qu'est-ce que tu fais ? Tu en as, tu donnes !*

Mme U., mère de Christian et Junelle, école Les Opalines, 07/04/11

Les parents des deux écoles, Les Opalines et Les Coryphées, se retrouvent bien autour de la valeur du partage et surtout de l'importance de transmettre celle-ci à leurs enfants. Qu'elle trouve sa justification dans la religion, la culture ou les principes éducatifs des parents, la notion de partage voire plus fortement celle de don sans contrepartie est au cœur de la réflexion des parents au sujet du goûter. Nous verrons pourtant dans le chapitre suivant que s'agissant de la composition des goûters à l'étude, l'écart se creuse à nouveau entre les familles, laissant à nouveau poindre des différenciations sociales.

D'une manière générale, ce chapitre a permis de mettre en lumière le fait que les parents sont peu au courant de ce qui se passe à l'école lors des repas, tant à la cantine qu'au goûter. Malgré l'existence de multiples canaux de diffusion émanant de l'institution, les principaux intéressés – les enfants qui fréquentent les services périscolaires – sont, aux dires de leurs parents, peu loquaces. Les parents ne semblent pas non plus poser beaucoup de questions aux enfants concernant ces temps alimentaires, plutôt secondaires face aux apprentissages et aux résultats scolaires. Les questions posées aux parents à propos de leurs attentes envers la cantine et le goûter ont toutefois révélé des conceptions différentes de l'alimentation scolaire selon les familles. Les parents issus des classes sociales supérieures portent un regard critique mais distancié sur les repas à l'école. N'ayant souvent pas d'autres choix que d'inscrire leurs enfants aux temps

périscolaires, ils ont besoin de ces services et en reconnaissent l'utilité. Pour autant, les parents de milieux favorisés témoignent d'une attitude paradoxale face à la question de l'alimentation à l'école. Alors qu'ils investissent et s'investissent fortement dans la scolarité de leurs enfants, ils sont peu en demande d'informations sur ce qui se passe lors des temps de repas, *du moment que tout se passe bien*. Ce constat est d'autant plus vrai pour le pôle privé des classes moyennes supérieures des Primevères et pour les familles de milieu supérieur des Coryphées. Pour ces parents, l'alimentation scolaire est avant toute chose importante dans sa dimension nutritive et pour le bien-être de l'enfant. Ils se soucient des repas fournis à leurs enfants, par la commune et par eux-mêmes pour les goûters, en termes d'équilibre alimentaire, de quantité et de qualité des aliments, de temps pour manger et de nuisances sonores. La dimension éducative et pédagogique des repas (découvertes de goûts et de saveurs, éducation alimentaire des enfants, activités et animations) ne constitue ni une préoccupation ni une priorité pour ces parents pour qui ces apprentissages relèvent de leur responsabilité. À l'image du rapport à l'énergie, le rapport à l'alimentation relève pour les parents de l'ordre du privé et de leur responsabilité (Garabuau-Moussaoui, 2011). Les fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures quant à elles (caractérisées par un capital scolaire et culturel supérieur au capital économique) (Van Zanten, 2010) accordent une place plus importante au rôle pédagogique des encadrants et aux aspects sociaux des repas à l'école. Ces parents se montrent moins catégoriques et surtout moins critiques que les cadres et professions intellectuelles supérieures du privé sur la question de l'alimentation et notamment de la restauration scolaire. Les parents issus des milieux populaires quant à eux sont encore moins critiques envers la restauration scolaire. Leur rapport à l'alimentation est associé au plaisir et au partage plus qu'à l'équilibre alimentaire et au respect des normes (du repas français ou nutritionnelles). De plus, pour ces familles les plus éloignées du mode scolaire de socialisation, la dimension relationnelle des repas est valorisée. Le rôle éducatif des encadrants est mis au jour par les parents les moins diplômés des Opalines et des Primevères alors que les parents des Coryphées leur confèrent un rôle qui se limite pour l'essentiel à de la surveillance. Les parents des classes populaires semblent donc accorder plus aisément une place aux autres agents de socialisation lorsqu'il est question des repas à l'école alors qu'ils s'inscrivent dans un rapport plus défiant aux socialisateurs extérieurs pour ce qui a trait

aux apprentissages scolaires. Les parents de milieux aisés quant à eux reconnaissent le rôle de l'école dans l'éducation des enfants mais, s'agissant d'alimentation, la transmission de normes et de valeurs reste une pratique domestique et familiale. Ce résultat va à l'encontre de l'idée selon laquelle « les familles de milieux aisés acceptent plus facilement que les familles populaires l'intrusion des autres agents de socialisation » (Kellerhals et Montandon, 1991 : 209). Sur ce point, on constate donc que le rapport à l'institution des parents semble quelque peu différent selon que l'on traite des apprentissages scolaires ou de l'alimentation scolaire.

CHAPITRE TROIS.

RAPPORT À L'ALIMENTATION ET DIFFÉRENCIATION SOCIALE DES ENFANTS LORS DES REPAS À L'ÉCOLE

Les façons de concevoir l'alimentation, les règles, les manières de table et les normes transmises à l'enfant lors des repas familiaux ne disparaissent pas aux portes des établissements scolaires, les enfants les intègrent au quotidien lors des repas à l'école. D'autant plus que le modèle du repas à la française puise ses origines « dans la tradition des institutions savantes ; c'est le cas des normes relatives à l'heure et à la durée des repas qui se sont d'abord diffusées auprès des élites par l'intermédiaire de l'école ». (Grignon et Grignon, 2004 : 246). Les dispositions sociales intériorisées au sein de la famille sont confrontées à l'école à de nouvelles normes et pratiques : celles de l'institution scolaire, celles de l'alimentation scolaire et celles des autres agents socialisateurs que l'enfant rencontre et notamment ses pairs, auprès de qui il peut à la fois valoriser et remettre en cause les habitus familiaux. Que se passe-t-il à l'école lorsque le modèle alimentaire familial intériorisé par les enfants rencontre d'autres pratiques ? Comment se donne à voir lors des repas à l'école la différenciation sociale des enfants ? L'École reproduit-elle les différences sociales en matière d'alimentation ? Les amenuise-elle ou les renforce-t-elle ? La première partie de ce chapitre porte sur la façon dont s'expriment lors des repas entre enfants les acquis de la socialisation alimentaire familiale au travers des connaissances, des préférences et des rejets alimentaires enfantins. Nous abordons également la question du surpoids et de l'obésité infantine et de la façon dont les enfants concernés par ces situations – plus ou moins nombreux selon leur appartenance sociale – sont encadrés lors des repas au restaurant scolaire. La seconde partie du chapitre traite de la différenciation sociale des enfants face à l'alimentation lorsque le repas n'est pas fourni par l'institution mais par la famille pour le goûter à l'étude surveillée. Nous nous intéressons aux inégalités sociales que suscite l'alimentation lorsque les ressources familiales interfèrent dans la composition des repas consommés à l'école.

I. Enfant, dis-moi ce que tu manges...

La réglementation de la restauration scolaire française accorde dans les textes une place importante à l'éducation au goût. Elle souligne la nécessité de mobiliser l'ensemble des « personnels de l'école ou de l'établissement ainsi que les familles dans cette démarche d'éducation » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001 : 6). Si l'École a son rôle à jouer, elle reste une institution laïque prônant les valeurs de la République, devant respecter la liberté de chacun et l'égalité de tous. Cela implique de tenir compte des contextes sociaux et culturels hétérogènes dans lesquels évoluent les enfants. En matière d'alimentation plus particulièrement, « il n'est pas question de favoriser un modèle déterminé, même s'il a la faveur des élèves, mais de montrer que la diversité des modèles dans des cultures différentes répond à des choix ancestraux justifiables » (*ibid.* : 5). L'École ne peut donc agir seule mais comme un partenaire, un accompagnateur pour les familles. Cette démarche est supposée impliquer un large ensemble d'acteurs : élus locaux (puisque'ils sont en charge de la pause méridienne), familles, responsables d'établissements et personnels de la restauration scolaire (service et encadrement). Pour autant, l'application de ces recommandations n'est que très peu suivie dans les faits d'une réelle politique d'éducation nutritionnelle dans les restaurants scolaires, notamment car les premiers concernés par cette démarche éducative sont les adultes qui font manger les enfants chaque midi et qu'ils ne sont pas toujours armés pour mener à bien cette mission. Nous verrons dans la troisième partie de cette thèse que si certains encadrants ont à cœur d'apprendre aux enfants à découvrir ce qui se trouve dans leurs assiettes, peu de préconisations et aucune formation spécifique ne sont dispensées aux animateurs ou au personnel de service afin de leur permettre d'assurer ce rôle éducatif autour de l'alimentation. De fait, l'éducation nutritionnelle dans les cantines est toute relative et tributaire des moyens dont disposent les communes et en premier lieu ces acteurs de la restauration scolaire. Dans ces conditions, nous pouvons nous demander si les enfants provenant de milieux sociaux et culturels variés, au sein desquels les pratiques alimentaires sont parfois très éloignées d'une famille à l'autre, sont réellement égaux dans le rapport à l'alimentation qu'ils développent à la cantine. Qu'en est-il pour les enfants dont le modèle familial de référence se révèle peu en adéquation avec les recommandations nutritionnelles appliquées dans les cantines ?

1. Des préférences et des rejets alimentaires communs à tous les enfants

Le choix d'enquêter auprès d'enfants scolarisés à l'école élémentaire n'est pas sans lien avec l'âge de ces derniers : entre six et onze ans les enfants ont d'ores et déjà développé des goûts, des préférences et des rejets en termes d'alimentation. Si les pratiques alimentaires familiales sont désormais intériorisées, les enfants en découvrent de nouvelles à l'école. En atteste la multiplication des plats et des composantes proposés en élémentaire comparativement à la maternelle. En effet, alors qu'à l'école maternelle un menu unique est imposé à tous les élèves, l'élémentaire fait un pas vers la diversité alimentaire en offrant aux enfants la possibilité de choisir entre plusieurs entrées ou plusieurs desserts (que le service se fasse en self ou à table). L'élémentaire constitue ainsi une étape intermédiaire avant le passage au collège où les selfs sont la norme et où le choix entre différents plats porte sur l'ensemble des composantes du repas. Il est donc très intéressant d'étudier cette période de cinq ans que dure le cycle élémentaire. À l'heure où ils apprennent à faire leurs premiers choix en matière d'alimentation loin de leur famille, les écoliers découvrent des goûts et des saveurs qu'ils ne connaissent pas encore et affirment dans le même temps des préférences déjà bien arrêtées, souvent les mêmes d'un enfant à l'autre.

1.1 Les aliments fétiches

Les préférences alimentaires les plus arrêtées des enfants semblent les mêmes pour tous, peu importe leur sexe, leur âge, leur milieu d'origine ou la profession de leurs parents. Certains aliments font l'unanimité auprès des enfants, jusqu'à déclencher des scènes d'euphorie à l'entrée des plats dans le restaurant scolaire. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 avec la difficulté qu'éprouvent certains parents à faire manger des légumes à leurs enfants, les aliments plébiscités par les élèves à la cantine ne sont pas toujours ceux que leurs parents aimeraient les voir manger.

À la cantine, les aliments qui suscitent le plus de réactions positives chez les enfants sont bien souvent des féculents : pain, pâtes, riz et pommes de terre frites. Cet attrait pour les féculents semble tout autant lié à sa récurrence (la présence de pain et

d'une composante à base de féculent est quotidienne) qu'à son caractère occasionnel (l'introduction de frites dans les menus est très contrôlée). Le pain par exemple, produit de base de l'alimentation française, est très apprécié des enfants, d'autant plus lorsque le reste du repas ne les convainc pas. Dans les textes officiels, il est précisé que « le pain doit être disponible en libre accès » dans les restaurants scolaires (Journal officiel de la République Française, 2011). Si tel est le cas dans les trois restaurants scolaires étudiés, la quantité de pain consommée par les enfants est toutefois contrôlée : un à deux morceaux de pain par élève et par repas. Les enfants doivent dans un premier temps prendre un seul morceau de pain lorsqu'ils composent leur plateau au self des Primevères, un morceau par élève dans la corbeille de pain aux Opalines et aux Coryphées ; puis ils ont le droit de retourner en chercher, en général au moment du fromage, à condition qu'un encadrant ait donné son autorisation. La consommation quotidienne de pain par les enfants nécessite d'être réglementée pour éviter les excès car comme le précise un encadrant des Opalines, *s'ils pouvaient, ils mangeraient que du pain* (Martin, encadrant aux Opalines, Séance 1, 10/11/09). Christine César montre dans ses travaux sur la cantine au collège que le pain constitue pour les adolescents un « aliment refuge » (César, 2006 : 6), l'assurance de ne pas quitter le restaurant scolaire le ventre vide. Nos observations dans les trois restaurants scolaires confirment la propension des élèves à consommer bien plus de pain que la quantité autorisée. En effet, qu'il soit sur le plateau ou dans la corbeille déjà déposée au centre de la table, le pain est souvent le premier aliment ingéré par les enfants une fois qu'ils sont entrés dans la cantine. Ils en consomment avant même de manger leur entrée, avec leur plat et leur fromage et parfois même après le dessert lorsqu'ils parviennent à obtenir un morceau supplémentaire. Le pain permet bien souvent de satisfaire l'appétit des enfants mais aussi une peur de manquer lorsque l'accès à cette denrée est contrôlé. « Le pain jeté (non entamé) disparaît quand il y a l'assurance de la présence matérielle d'une corbeille à libre disposition » (*ibid.*).

Concernant les autres féculents, les pâtes, le riz et les pommes de terre sont rarement boudés par les enfants. Lorsque l'accompagnement d'une viande ou d'un poisson est en partie composé d'un féculent, les plats repartent souvent vides en cuisine et l'on dénombre peu de restes.

Un grand est allé, l'air de rien, chercher une barquette supplémentaire de riz sur le chariot. Il jette un œil aux animateurs pour être sûr de ne pas être vu et revient triomphant à sa table

École Les Opalines, Séance 2, 13/11/09

Les dames de cantine sont par ailleurs en mesure de dire avant même qu'un repas ait commencé s'il se déroulera bien ou non :

Ils vont bien manger aujourd'hui. Ça va aller vite !

Au menu ce jour : tortis [pâtes] à la bolognaise

Pascaline, responsable de la restauration aux Primevères, Séance 5, 19/05/11

En effet, l'analyse comparative des menus et de nos notes de terrain confirme que certains plats semblent favoriser le bon déroulement des repas tels que les lasagnes, les pâtes à la bolognaise, le poulet rôti-pommes de terre ou le steak haché-frites. Ces plats contribuent à la réussite de ce que les encadrants nomment des « bons jours » : les enfants mangent en quantité, correctement et souvent plus calmement que lorsque le repas ne leur convient pas. Comme en témoigne Geoffrey, *quand t'as du steak et des frites là c'est le jackpot* (Geoffrey, encadrant aux Primevères, entretien du 20/06/11). Les frites sont sans conteste le plat plébiscité par les enfants, revêtant une « dimension quasi-symbolique » (César, *op. cit.* : 5) tant leur présence au menu suscite de vives réactions dans toutes les cantines. Qu'ils aient lu le menu au préalable, qu'un indice comme un sachet de ketchup sur la table leur mette la puce à l'oreille ou qu'ils découvrent qu'il y a des frites au menu au tout dernier moment, l'effet sur les enfants est le même dans les trois écoles : l'arrivée des plats de pommes de terre frites déclenche une euphorie momentanée lors de laquelle sourires, mimiques et cris de satisfaction envahissent le restaurant scolaire. *Oh y'a des frites, y'a des frites !* Les jours de frites sont des repas de fête, lors desquels les encadrants participent à la bonne humeur générale comme Nathalie, qui distribue avec humour le contenu des quelques plats de frites toujours prévus en plus, « le rab » :

« Qui veut des bonnes frites à mémé ? Elle est bonne, elle est bonne ma frite ! Qui en veut ? ». Nathalie fait rire les enfants, une armée de mains se lèvent dans la cantine.

École Les Coryphées, Séance 4, 12/04/10

Au grand dam des enfants et de certains encadrants, les frites se font de plus en plus rares dans les cantines, de une à deux fois par mois maximum. Alors qu'un pot au feu était servi aux Coryphées un jeudi d'automne, Florence, animatrice de 28 ans, se plaint ouvertement du menu :

Florence : - Géraldine, bah les enfants ils pensent comme moi.

Enquêtrice : - À propos de quoi ?

Florence : - Que c'est pas bon et qu'on voudrait des frites !

Les enfants, en chœur, à sa table : - Oui !!!

École Les Coryphées, Séance 22, 08/10/10

De plus lorsque ces plats qui ravissent particulièrement les enfants sont au menu, à les entendre il n'y en aurait jamais assez :

Mathieu, avant même d'avoir touché à son assiette de tortis à la bolognaise :

- Y'en a pas assez !

École Les Coryphées, Séance 19, 28/09/10

Madeleine : - C'est nul, y'a pas assez de frites !

École Les Coryphées, Séance 29, 21/10/10

David revient à table avec une 5^{ème} assiette de tortis à la bolognaise :

- T'as vu c'est trop bon ! Je suis un gros bâtard j'ai eu le plus gros bout [la plus grosse portion] !

École Les Primevères, Séance 5, 19/05/11

Comme nous pouvons le constater avec les plats à base de sauce bolognaise, certaines viandes sont plus appréciées que d'autres comme le bœuf et le poulet. Les enfants préfèrent également les viandes aux autres sources de protéines comme les œufs ou le poisson. Le steak haché et le poulet arrivent en tête des préférences enfantines.

Les enfants voient arriver les plats de cuisses de poulet : regards éberlués, cris de joie, langues tirées, des « miam » fusent dans la cantine.

École Les Coryphées, Séance 2, 09/03/10

Les produits frits tels que les nuggets de poulet ou de poisson, le cordon bleu ou encore le poisson pané, remportent également un vif succès. Mais afin de limiter les apports en matières grasses dans les menus des enfants, les recommandations officielles préconisent de ne pas proposer plus de quatre plats de ce type (« plats protidiques ou

garnitures constitués de produits gras à frire ou pré-frits » (Journal officiel de la République Française, 2011) sur une période 20 repas successifs, soit une fois par semaine. Cette catégorie comprend non seulement les produits à base de protéines mais aussi l'ensemble des produits frits à base de pommes de terre comme les frites, les pommes dauphine, les pommes noisette etc. dont les enfants raffolent et les parents se méfient.

Enquêtrice : - Alors c'est quoi votre plat préféré ?

Thomas : - Frites ketchup !

Antoine : - Les lasagnes.

Arnaud : - Steak haricots verts, les pâtes, nuggets-frites »

École Les Coryphées, Séance 13, 13/09/10

Les enfants sont également friands de presque toutes les sauces qui accompagnent les repas, du ketchup à la sauce vinaigrette pour la salade en passant par la sauce dont est composé le plat principal. La sauce agrmente un plat et en relève le goût. Et quand il n'y en a pas, les enfants la cherchent :

Les enfants mangent bien le poisson mais ils demandent de la sauce à une encadrante.

Sira : - Mais j'ai pas de sauce, vous me fatiguez avec la sauce !

École Les Opalines, Séance 2, 13/11/09

La sauce donne également une excuse pour manger davantage de pain en saçant son assiette.

Les enfants se servent en salade et semblent manger. Une élève se sert une feuille de salade et une dizaine de cuillères de sauce vinaigrette ! L'assiette en est recouverte. Elle mange la sauce à la fourchette puis sauce son assiette avec son pain. Nathalie passe entre les tables pour veiller à ce que les enfants se servent de la salade :

Nathalie : - Pourquoi est-ce qu'il y a des enfants qui mangent du pain alors qu'ils n'ont rien dans leur assiette ?

École Les Coryphées, Séance 3, 15/03/10

Ainsi lorsqu'ils ont le choix entre un plat avec ou sans sauce, les enfants favorisent le second comme ce jour aux Primevères où deux entrées étaient proposées : des sardines

ou des maquereaux sauce tomate (Séance 8, 31/05/11). Les assiettes de maquereaux sont parties bien plus vite que celles de sardines, les enfants se sont prioritairement tournés vers l'entrée en sauce.

Une dernière catégorie d'aliments récolte sans surprise les faveurs des enfants, celle des desserts. Non pas les yaourts, les fruits et les compotes proposés quotidiennement à la cantine mais les desserts qui sortent de l'ordinaire : choux à la crème, îles flottantes, mousses, flans et éclairs.

Il y a des beignets en dessert aujourd'hui, au chocolat ou à la framboise. Une fois à table, les enfants ont hâte de manger leur dessert, même avant le plat pour certains et de découvrir quel parfum ils ont pris.

École Les Primevères, Séance 10, 07/06/11

Ces pâtisseries à la texture douce et à la saveur sucrée, fortement du goût des enfants, sont elles aussi servies en quantité limitée dans les restaurants scolaires du fait de leur teneur en sucres et en graisses.

Ces éléments sur les préférences alimentaires des enfants reposent sur l'analyse de leurs réactions à leur entrée dans la cantine, lors de l'arrivée des plats dans le restaurant scolaire ou lors de leurs discussions de table à propos de ce qui leur est proposé pour le déjeuner. Nous dressons ici de grandes tendances sur la question du goût enfantin (Chiva, 1985), qui viennent corroborer la propension qu'ont les enfants à développer des préférences pour les saveurs sucrées, mais aussi les aliments simples et salés et certaines viandes (Rigal, 2000). Leur répulsion voire leur rejet face à une autre famille d'aliments se confirme également : faire manger des légumes aux enfants à la cantine reste un challenge pour les professionnels en charge de la restauration et notamment pour les encadrants. Non seulement les enfants sont nombreux à rejeter les légumes mais leurs connaissances concernant ces aliments se révèlent limitées.

1.2 « J'aime pas la salade ! »

Pour les enfants qui éprouvent déjà des difficultés à manger des légumes au domicile familial lorsque ceux-ci sont cuisinés par leurs parents, il est souvent encore plus difficile d'envisager d'en consommer à la cantine. À l'inverse des jours fastes où le menu est composé de plats très appréciés, les repas où des légumes sont proposés sont

bien plus fréquents et soulèvent leur lot de plaintes et de réticences enfantines, y compris lorsqu'ils sont dans l'incapacité de mettre un nom sur l'aliment qu'ils rechignent à manger. Les commentaires des enfants à propos des légumes à la cantine s'inscrivent souvent dans un registre négatif, proche de l'aversion alimentaire. Les plats ne sont « pas bons », les enfants « n'aiment pas » et se forcent à manger en arborant des grimaces de dégoût. Champignons, courgettes, haricots verts, salade, presque tous les légumes sont mis à mal, peu importe la façon dont ils sont cuisinés. Les encadrants mettent en place diverses manœuvres pour tenter de faire manger ou au minimum goûter les enfants. La première consiste tout simplement à vérifier qu'ils se sont servis des légumes dans leur assiette :

Nathalie : - On se sert des légumes aussi !

Anaïs : - J'aime pas ça moi [en désignant la ratatouille]

Nathalie : - Je t'oblige pas à tout manger mais je veux que tu goûtes.

École Les Coryphées, Séance 6, 03/05/10

Les encadrants peuvent aussi tenter d'amadouer les enfants avec des arguments bien connus tels que « la soupe ça fait grandir » ou, comme Fatima, *Mangez les carottes vous aurez les cuisses roses !* (École Les Opalines, Séance 3, 24/11/09). Les adultes doivent aussi faire face à l'impact que peut avoir le collectif sur les rejets alimentaires des enfants. Le dégoût pour un aliment peut rapidement faire l'objet d'une émulation autour de la table, comme ce même jour où, aux Opalines, les carottes étaient servies avec des champignons :

- Ah ça c'est du champignon... [mine de dégoût]

- Oh non pas des champignons !

Éric (encadrant) : - Arrêtez avec les champignons c'est pas toxique !

École Les Opalines, Séance 3, 24/11/09

Au self des Primevères le même type de réaction se donne à voir lorsque les enfants composent leur plateau :

- Oh non c'est trop pas bon aujourd'hui !

- Beark de la salade !

École Les Primevères, Séance 7, 30/05/11

Contraints de prendre l'assiette que les dames de service leur tendent en bout de ligne de self, les enfants touchent à leur plat du bout de la fourchette lorsqu'un animateur leur demande de goûter avant de pouvoir sortir de table.

Enquêtrice : - C'était bon aujourd'hui ?

Alexia : - Non j'ai mangé qu'une boulette...

École Les Primevères, Séance 3, 05/05/11

Il est frappant de constater combien les enfants peuvent être critiques à l'égard de certains plats avant même de les avoir goûtés ou sans savoir de quels aliments il s'agit. Très sensibles à l'aspect visuel des plats, ils évaluent parfois leur probabilité d'aimer ou non ce qu'ils contiennent d'un simple regard, à son aspect, sa couleur mais aussi son odeur. Il est alors fréquent d'entendre des élèves déclarer ne pas aimer tel produit sans être capable de mettre un nom dessus, comme Annabelle avec le fromage de chèvre par exemple :

Annabelle : - J'aime pas ça [en parlant du fromage]

Enquêtrice : - T'as goûté ?

Annabelle : - Non mais chez moi oui.

Enquêtrice : - Et c'est quoi ?

Annabelle : - Du reblochon.

Enquêtrice : - Non, c'est du chèvre. T'as pas goûté et tu sais même pas ce que c'est, comment tu peux savoir que tu n'aimes pas ?

École Les Coryphées, Séance 26, 15/10/10

Ce problème de reconnaissance de ce qui est mangé s'applique à toutes les catégories d'aliments. Les enfants peinent parfois à distinguer la viande du poisson.

Un enfant : - C'est combien de morceaux de viande ?

Une encadrante : - C'est pas de la viande c'est du poisson !

École Les Opalines, Séance 8, 07/05/10

Aux Coryphées aussi les enfants confondent parfois les deux sources de protéines, déclarant ne pas aimer le poulet alors qu'ils sont en réalité en train de manger du poisson.

Nathalie : - Alors question les enfants, vous êtes en train de manger de la purée de quoi ?

Les enfants : - Pommes de terre !

Nathalie : - Et qui pense que vous mangez des nuggets de poulet ?

Moins de dix mains se lèvent.

Nathalie : - Et qui pense que vous mangez des nuggets de porc ?

Une main se lève puis se baisse.

Nathalie : - Et qui pense que vous mangez des nuggets de poisson ?

Une majorité de mains se lève.

Nathalie : - Vous voyez certains me disent qu'ils aiment pas le poulet. Pas de chance, c'est du poisson aujourd'hui ! [Ironie] Vous savez même pas ce que vous mangez !

École Les Coryphées, Séance 23, 11/10/10

Même la composition des produits dont ils sont les plus friands comme les nuggets semble parfois être un mystère pour les enfants.

En salle 1, les filles de CM2 avec qui j'ai déjeuné la semaine dernière semblent se régaler avec le plat, du sauté de bœuf à la sauce tomates et des pommes noisette.

Ryma me demande : - C'est quoi ça ? [en parlant des pommes noisette]

Enquêtrice :- Tu ne sais pas ce que c'est ?

Ryma : - Des boulettes.

Enquêtrice :- Mais c'est quoi dedans ?

Ryma : - Du riz.

Une animatrice : - C'est des pommes noisette.

Enquêtrice : - C'est de la pomme de terre.

Ryma : - Ah c'est des billes !

Enquêtrice : - Oui si tu veux. Des billes de pommes de terre. Et la semaine dernière vous avez eu des sourires.

Ryma : - Des sourires ?

Enquêtrice : - Oui tu sais des pommes de terre en forme de visage.

Ryma : Ah oui ! »

École Les Opalines, Séance 9, 18/05/10

Si les enfants peinent parfois à reconnaître les aliments qu'ils apprécient, les confusions les plus fréquentes sont celles qu'ils enfants opèrent quand il s'agit de légumes. Dans certains cas, les menus pensés par la Société de Restauration Collective peuvent volontairement surprendre et tromper les papilles des enfants comme lors de la semaine du goût par exemple ou lors des semaines à thème telle que « L'Europe des saveurs : le saumon ». Il est vrai qu'une salade froide de saumon et de courgettes peut facilement porter à confusion et laisser penser aux enfants qu'ils mangent du concombre et non un légume cru (École Les Coryphées, Séance 5, 15/04/10). Mais d'une manière plus générale, leurs connaissances sur cette catégorie d'aliments semblent de loin les plus limitées comme le montrent ces extraits d'observation :

En salle 1, à la table n°12, un garçon a un petit calepin et un stylo. Il me demande ce que j'écris dans mon cahier. Lui écrit ce qui est bon et ce qui n'est pas bon. Je demande à la table ce qui était bon jusqu'à maintenant. Ils ont mangé les betteraves en entrée mais pas les poireaux.

Garçon 1 : - C'est pas bon ça [en désignant le bol de poireaux vinaigrette]

Enquêtrice : - C'est quoi ?

Garçon 1 : - Des endives !

Enquêtrice : - Non c'est pas des endives.

Garçon 2 : - Des haricots verts.

Garçon 3 : - Des haricots blancs !

Enquêtrice : - Mais non c'est pas des haricots !

Garçon 2 : - C'est des pommes de terre !

Enquêtrice : - Mais non, c'est des poireaux.

Garçon 1 : - Des poireaux ?! [mine étonnée]

École Les Opalines, Séance 8, 07/05/10

Des élèves de CMI à propos de l'entrée du jour, du chou rouge râpé :

Fille 1 : - C'est violet hein !

Fille 2 : - Mais non c'est bleu.

Fille 1 : - Non c'est violet !

Fille 2 : - Oui mais elle [l'enquêtrice] dit que c'est du chou rouge !

École Les Opalines, Séance 10, 20/05/10

Sans surprise, les plats de gratin de blettes restent pleins. Les enfants ne savent clairement pas ce qu'ils sont supposés manger. J'écoute les élèves de CM2 :

Solène : - C'est des poireaux.

Oriane : - C'est des endives.

Lucie : - Non c'est des aubergines !

Elles font la grimace quand je leur dis que ce sont des blettes mais elles m'avouent ne pas connaître ce légume.

École Les Coryphées, Séance 34, 09/11/10

Ce qui semble le plus étonnant dans cette méconnaissance apparente des enfants à l'égard des légumes, c'est qu'ils semblent paradoxalement très au fait de leur importance ou sont tout du moins en mesure de répéter par cœur les messages nutritionnels en vigueur véhiculés par les différents médias. Les slogans du Programme National Nutrition Santé – « Pour votre santé, mangez au moins cinq fruits et légumes par jour », « Évitez de manger trop gras, trop sucré, trop salé » – sont connus et répétés par les enfants, comme le montre cette discussion de table entre quelques élèves de CP aux Opalines :

- Faut pas manger trop de sel.

- On a le droit au sel hein.

- Oui mais faut pas trop en manger, c'est pas bon.

- Comme le gras !

Discussion entre élèves de CP aux Opalines, Séance 10, 20/05/10

Ainsi l'observation des repas à la cantine permet de corroborer l'idée selon laquelle il existerait bel et bien un goût enfantin, fondé sur la récurrence de préférences et de rejets alimentaires communs à de nombreux enfants. On constate également combien l'effet de groupe est important : le mimétisme est très présent à ces âges de l'enfance. Les élèves déclarent aimer et détester les mêmes aliments, de fait les rejets alimentaires se répandent très rapidement au sein des tablées. L'attrait des enfants pour le sucre, le gras et le salé mais aussi leur aversion pour les légumes se confirment également et révèlent un paradoxe par la même occasion : si leur capacité à réciter les messages nutritionnels en vigueur laisse penser qu'ils ont conscience de l'existence de normes alimentaires, leur connaissance parfois limitée des produits dévoile l'étendue, plus ou moins grande,

de leur répertoire alimentaire. Et c'est dans les contours de ce répertoire alimentaire que se donnent à voir les différences sociales entre enfants.

2. Des rapports inégaux à l'alimentation selon l'origine sociale

Le partage des repas des élèves dans les restaurants scolaires permet non seulement d'observer les pratiques alimentaires des enfants mais aussi de recueillir leurs discours sur l'alimentation lorsqu'ils sont installés à table entre pairs. Ils sont alors à même de mobiliser les acquis de la socialisation familiale pour les confronter à ceux de leurs camarades. Nous allons voir dans un premier temps que les enfants de milieu favorisé sont en mesure de valoriser face à leurs pairs un répertoire alimentaire riche et étendu. Nous aborderons dans un second temps la problématique du surpoids et de l'obésité enfantines et la façon dont elle est gérée dans l'école de milieu populaire où elle semble plus importante.

2.1 Un répertoire alimentaire plus étendu aux Coryphées

Comme nous avons pu le voir avec les extraits d'observation précédents, les enfants des Coryphées ne reconnaissent pas tous les aliments qu'ils mangent à la cantine. Au même titre que les élèves des deux autres écoles, leur répertoire alimentaire est encore en construction et présente nécessairement des lacunes qu'ils combleront en grandissant. Toutefois, au vu de nos notes de terrain, les élèves de cette école semblent faire preuve de connaissances plus élargies en matière d'alimentation que les enfants des Opalines ou des Primevères ou, si ce n'est plus étendues, plus singulières. En effet, les connaissances plus spécifiques des enfants des Coryphées se traduisent par l'évocation spontanée d'aliments ou de saveurs particulières, qui font rarement partie du répertoire alimentaire enfantin tels que les fruits de mer, les fruits exotiques, certains condiments, etc. Ces connaissances culinaires donnent lieu à des discussions de table entre enfants lors desquelles ils argumentent sur leurs préférences et ce qu'ils sont ou non disposés à manger :

Le parmentier de lieu au menu ce jour suscite une discussion entre les CMI avec qui je déjeune. Flora (origine guadeloupéenne) déclare adorer les fruits de mer et elle y inclut le poisson. Les autres n'aiment pas ou n'ont jamais goûté.

Flora à Capucine : - Quoi t'aimes pas les moules ?! Et le crabe ?

Capucine : - J'ai jamais mangé de crabe.

Flora : - Quoi ?! Mais c'est trop bon le crabe ! Et les langoustes ? Et le poisson t'aimes pas ça ?

Mathieu : - Moi j'adore les petites crevettes grises, c'est trop bon.

Capucine : - Une fois à la plage, on a trouvé des bigorneaux, y'en avait partout.

Enquêtrice : - Et vous les avez mangés après ?

Capucine : - Quoi ? Ah non c'est trop mignon les bigorneaux !

École Les Coryphées, Séance 10, 21/05/10

Flora surprend ses camarades par l'affirmation de son goût pour les produits de la mer mais la réaction qu'elle suscite à table n'est en rien de l'ignorance. Il s'agit plutôt d'un positionnement des autres enfants quant à leur propre pratique : Mathieu abonde dans le sens de Flora avec sa préférence pour les crustacés alors que Capucine, très difficile en matière d'alimentation d'après sa mère (voir chapitre 1), affirme son refus de goûter aux fruits de mer. Ne pas intégrer certains produits à son répertoire alimentaire ne signifie pas pour autant que les dits aliments ne sont pas connus.

Parfois, les lacunes apparentes des enfants face au contenu de leur assiette permettent justement d'entrevoir l'étendue de leurs connaissances alimentaires. C'est lorsqu'ils peinent le plus à identifier un goût ou une saveur que les enfants sont amenés à mobiliser leurs acquis gustatifs. Les expériences alimentaires familiales antérieures permettent alors de spéculer, d'émettre des hypothèses sur les goûts qu'ils connaissent mais ne parviennent pas immédiatement à identifier.

Au menu du jour : salade de mâche et betteraves râpées, filet de julienne sauce basquaise et riz safrané, duo de pêches et bigarreaux au sirop. Nathalie (encadrante) aux enfants : - Qui sait ce qu'on mange aujourd'hui ? Je me rends compte que certains ne savent pas ce qu'ils mangent. Qu'est-ce que c'est que la salade verte ?

Elle interroge les enfants qui lèvent la main :

- Du chou !

- Du trèfle !

- De la mâche !

Même question pour les bâtonnets de couleur rouge : tout le monde reconnaît la betterave. Même question pour le poisson.

Nathalie : - Qu'est-ce que c'est comme poisson ?

Réponses des enfants : truite, sardine, requin, dauphin, merlan, baleine...

Personne ne connaît la julienne. Même question pour le riz safrané, les enfants ne parviennent pas à identifier l'épice qui colore le riz.

Nathalie : - D'après vous il est cultivé différemment ?

- Il est jaune parce qu'il vient de la mer !

À nouveau, interrogation sur les fruits qui composent le dessert :

- Des abricots et des cerises !

Nathalie : - De l'abricot vous êtes sûrs ?

- Des brugnons !

- Des pêches !

Nathalie : - Et les cerises quel genre de cerises c'est ?

- Cerise rouge ! »

École Les Coryphées, Séance 21, 07/10/10

Cet exemple de quiz instauré par une animatrice tout au long du repas démontre que bien que les enfants ne soient pas en mesure d'identifier une espèce de poisson comme la julienne ou une variété de fruit comme la cerise bigarreau, leurs réponses s'inscrivent très justement dans les familles d'aliments respectives de chaque produit et ne sont pas dénuées de sens. Tout comme lorsque les enfants ne reconnaissent pas le parfum de la confiture qui se trouve dans leur crêpe en dessert (abricot ou orange), ils identifient parfaitement la saveur sucrée et confite. Certains enfants pensent manger du miel, Carole-Anne se demande s'il ne s'agit pas de confiture de vin (École Les Coryphées, Séance 32, menu bio du 05/11/10).

De telles discussions autour de la composition des menus n'ont pas été observées dans les deux autres cantines. Les élèves des Coryphées disposent d'une certaine aisance à discourir sur leurs goûts et leurs dégoûts. À l'instar de Enzo, élève en CE2, qui loin de se contenter de dire qu'il ne mangera pas ses haricots verts parce qu'il

n'aime pas les légumes verts, élabore tout un argumentaire à propos de son refus de manger tout ce qui est vert... ou presque :

Enquêtrice : - Et tu ne manges pas de haricots parce que c'est vert ou parce que c'est des légumes ?

Enzo : - Non parce que c'est vert !

Enquêtrice :- Donc tu ne mange pas de brocolis ?

Enzo :- Non.

Enquêtrice :- De chou ?

Enzo :- Non.

Enquêtrice :- Des prunes vertes ?

Enzo :- Heu... non.

Enquêtrice :- Mais alors, tu manges pas non plus de bonbons verts ?

Enzo :- Bah si parce que c'est pas pareil ! Les bonbons c'est pas la même chose, c'est pas la couleur qui compte c'est le goût.

Enquêtrice :- Et les pommes vertes ?

Enzo :- Bah ça j'en mange parce que ça change de couleur ! C'est jaune ou rouge aussi, c'est pas tout le temps vert. Moi je mange pas ce qui est que vert.

Enquêtrice :- Et papa et maman ils sont pas embêtés que tu ne manges rien de vert ?

Enzo :- Bah non.

Enquêtrice :- Ils te forcent pas ?

Enzo :- Non ils me disent que je mange ce que je veux »

Je finis par réussir à lui faire prendre un petit morceau de haricot vert en échange du ketchup qu'il me reste.

Enzo : - Avec le ketchup j'aime bien. Mais je peux pas en manger sinon je rate mon record personnel.

Enquêtrice : - Ah parce que c'est un record ?

Enzo :- Bah oui. Et puis y'en a ils ont le record de pas manger de rouge, ou de noir. Et celui qui mange d'aucune couleur il gagne tout ! C'est aléatoire !

Enquêtrice : - Mais il mange plus rien dans ce cas ?

Enzo :- Bah c'est pas grave !

École Les Coryphées, Séance 13, 13/09/10

La détermination dont fait preuve Enzo, âgé seulement de huit ans, afin de ne pas manger ses légumes témoigne d'une certaine disposition à l'argumentation. Lors de ce déjeuner où nous déjeunons avec quatre garçons de la même classe, Enzo captive sans peine pendant quelques minutes son auditoire avec son histoire de concours, sans pour autant impressionner ses camarades. La propension d'Enzo à se mettre en avant n'est pas singulière puisque suite à une question que nous lui posons, Baptiste s'empresse de reprendre en main la discussion en la tournant à son avantage.

Armand déclare manger de tout, sauf du ketchup et de la mayonnaise. Martin aussi aime tout. Ils sont les seuls à avoir mangé des haricots verts à la table. Je m'adresse alors à Baptiste qui n'a pas non plus voulu manger de haricots verts :

Enquêtrice : - Toi aussi tu ne manges rien de vert ?

Il ne comprend pas ma question, Enzo lui explique que lui ne mange rien de vert.

Enzo : - Toi t'aimes la salade verte par exemple ?

Baptiste : - Oui mais que avec du vinaigre balsamique, annonce-t-il fièrement.

Enzo : - Hein ?

Baptiste à mon attention : - Tu connais le vinaigre balsamique toi ?

Enquêtrice : - Oui je connais.

Armand : - C'est quoi ?

Enquêtrice : - C'est du vinaigre, de Modène. C'est brun et légèrement sucré. C'est très bon mais y'en a pas à la cantine.

École Les Coryphées, Séance 13, 13/09/10

Les élèves semblent apprécier de se tester mutuellement, voire de tester l'enquêtrice, afin de faire état lors du repas de l'étendue de leurs connaissances en matière d'alimentation. En ce sens, les repas atypiques proposés à la cantine comme lors de la semaine du goût par exemple constituent une nouvelle occasion de mettre en valeur leurs connaissances. Les CP/CE1 à ma table regardent la carte des saveurs du monde, fournie par Avenance et accrochée au mur. Ils évoquent l'entrée proposée aujourd'hui, des acras de morue qui ont eu un fort succès auprès des enfants :

Ondine : - Oh de la langouste mmmm !

Adélaïde : - C'était trop bon l'entrée, ça ressemble aux beignets de crevette c'est trop bon ! C'est un beignet et au bout t'as un truc orange.

Puis toute la table me parle de ses préférences alimentaires :

Adélaïde : - *J'aime pas la viande... sauf le poulet !*

Ondine : - *J'aime pas le chocolat, ni noir, ni lait. J'aime que le chocolat blanc.*

Adélaïde : - *Moi j'aime pas le chocolat foncé, j'aime que le clair. Je fais comme mon papa quand il aime pas quelque chose, il respire et il mange. Ma mamie elle fait une super soupe à l'escargot et mon papa il déteste ça.*

Ondine : - *Baaaah des escargots j'aime pas ! T'as déjà goûté ? Moi j'ai déjà goûté j'aime pas !*

École Les Coryphées, Séance 25, 14/10/10

Les références à des aliments singuliers comme le vinaigre balsamique ou les escargots, totalement absents des menus des restaurants scolaires, mettent en lumière combien les enfants ont intériorisé les préférences et les pratiques alimentaires familiales. Le large spectre de connaissances de ces enfants souligne des dispositions acquises en famille au moyen d'une socialisation au goût (Bourdieu, 1979) spécifique à ces franges des classes moyennes et supérieures. La consommation de certains aliments dans les classes supérieures, à l'image des fruits de mer ou des fruits exotiques, constitue une pratique de distinction par rapport aux autres classes sociales (Régnier, 2004). Les enfants adoptent en famille des comportements mimétiques qu'ils reproduisent à l'école en mettant en avant l'étendue de leur répertoire alimentaire et des pratiques distinctives familiales. Les élèves des Coryphées grandissent au sein de familles aux ressources scolaires, économiques et culturelles conséquentes. De plus, ils ont la chance d'évoluer dans un environnement privilégié, favorable à une familiarisation précoce avec des produits frais et de qualité. En effet, dans cette région située au cœur d'un parc naturel, les familles n'éprouvent aucune difficulté à avoir accès à un jardin, un potager, une ferme voisine ou des petits producteurs locaux. Or d'après l'enquête Budget de famille de l'INSEE (INSEE, BDF 2006), les ménages les plus aisés « dépensent davantage que la moyenne dans les commerces de détail et les marchés, voire, directement auprès des producteurs » (Laisney, 2013 : 3). Comme nous avons pu le constater lors de nos entretiens, ces familles ont à cœur les notions de qualité, de diversité et d'équilibre alimentaire. Leur rapport à l'alimentation n'est de fait pas le même que celui des familles des Opalines, nettement plus limitées en termes de ressources et davantage exposées aux risques liés à la malnutrition.

2.2 Une prédominance d'enfants en surpoids aux Opalines ?

Il est délicat de traiter du sujet du surpoids et de l'obésité des enfants lorsque l'on ne dispose pas d'éléments objectifs pour évaluer cette question de la prévalence dans les milieux populaires. Des entretiens avec les médecins scolaires, une analyse des carnets de santé des enfants ou des questions sur ce sujet lors des entretiens avec les parents auraient été instructifs afin d'appréhender cette problématique. Ne s'agissant toutefois pas d'une question centrale dans la recherche, ces investigations complémentaires n'ont pas été menées. Pour autant, il n'apparaît pas envisageable de l'évacuer totalement dans la mesure où les données de terrain font émerger la question, tant au travers du regard de l'observatrice (nécessairement teinté d'une part de subjectivité) que dans les pratiques et les discours des enquêtés (adultes et enfants). Un premier constat s'impose au restaurant scolaire des Opalines comparativement aux deux autres écoles quant au nombre d'enfants visiblement enrobés, en surpoids voire obèses. Alors que les enfants concernés par des problèmes de poids se comptent sur les doigts d'une main aux Coryphées et aux Primevères (à peu près dans la même proportion), ils sont plus nombreux aux Opalines.

Je compte à vue d'œil six enfants en surpoids en salle 1, quatre filles et deux garçons. En salle 2, deux filles en surpoids dont une proche de l'obésité et un garçon (plutôt de l'embonpoint).

École Les Opalines, Séance 4, 16/03/10

Les extraits d'observation de ce type se multiplient dans les journaux de terrain des Opalines alors qu'ils sont quasiment inexistant ailleurs.

Les discours et les pratiques des élèves des Opalines nous conduisent également à penser que certaines de leurs habitudes alimentaires pourraient favoriser l'apparition de problèmes liés au poids comme la fréquentation des fast-foods par exemple. En effet, les enfants de cette école font régulièrement référence à leur goût pour ce type d'alimentation. Très occasionnellement, des enfants introduisent même des aliments provenant d'un fast-food comme une sauce par exemple :

Je discute avec deux filles de CE1 au 1^{er} service. L'une d'entre elles a ramené à la cantine une sauce pour les potatoes de chez McDonald's et la mange avec son entrée puis son plat. On parle de McDo puis de Quick :

- Moi chez Quick je prends toujours celui [le hamburger] sauce bleu mais des fois je prends le suprême. Je change pour pas me lasser.

École Les Opalines, Séance 11, 03/01/11

Leur connaissance affinée des menus atteste de leur fréquentation de ces restaurants rapides. Là encore, cela ne signifie pas que les enfants des Primevères et des Coryphées font exception et qu'ils n'apprécient pas la nourriture des fast-foods comme ceux des Opalines mais seulement que les références à ce type d'alimentation transparaissent davantage dans les discours des enfants et des parents de milieux populaires. De plus, cette apparente surexposition des enfants des Opalines à ce qui est communément nommé la « malbouffe » n'est pas nécessairement à rechercher dans l'environnement familial mais plutôt dans la situation géographique de l'école dans la mesure où celle-ci se situe à proximité du centre ville et du centre commercial, proposant notamment un large choix en termes de restauration rapide (McDonald's, Pizza Hut, Flunch, etc.).

Enquêtrice : - Vous allez faire quoi jeudi alors ? [jour de grève]

Steven : - On va jouer à la DS.

Louisa : - Je sais pas parce que papa travaille et maman travaille.

Lamia : - On va aller à Mc Do !

Enquêtrice : - Tout seuls ?

Lamia : - Bah oui.

Enquêtrice : - Et comment ?

Lamia : - En vélo c'est pas loin.

Romane : - C'est près de Carrefour.

Steven : - Moi j'habite à côté »

École Les Opalines, Séance 19, 07/02/11

Les écoles des Coryphées et des Primevères à l'inverse se situent dans de plus petites communes où, à l'exception d'un ou deux petits restaurants de kebabs ou de pizzas, aucune grande chaîne de fast-food ne s'est implantée.

Un dernier indicateur de l'importance du surpoids et de l'obésité parmi les enfants scolarisés aux Opalines peut être décelé dans les discours et les attitudes des encadrants sur la question. Ces derniers en tant que surveillants de la restauration scolaire sont chargés de contrôler la quantité de nourriture ingérée par les enfants. Ils sont d'autant plus vigilants à l'égard de ceux présentant des problèmes de poids. Ils veillent à ce que

ces enfants ne mangent pas trop de pain et qu'ils ne se resservent pas trop souvent une deuxième ration. La vigilance porte aussi lorsque vient le moment de distribuer le « rab » de nourriture, les jours où les plats sont fortement appréciés (frites, pâtes, etc.).

Les enfants se lèvent pour aller chercher des frites en plus à la table des animateurs. Les allers-retours ne s'arrêtent pas. Max, très enrobé, se relève plusieurs fois pour aller chercher des frites. Il se fait reprendre parce qu'il mange debout pour finir au plus vite son assiette et retourner en chercher. Il a réussi à en avoir une 2^{ème} fois, mange vite, boit quatre verres d'eau très vite, sauce son assiette avec du pain. Il va jeter quelque chose à la poubelle puis veut retourner chercher des frites. Virginie dit non. Il continue à saucer son assiette avec sa fourchette.

Sylvie : - Tu sais pourquoi t'en auras pas une troisième fois ? Parce que tu respectes pas, tu manges debout, tu vas jeter ta viande à la poubelle pour en avoir d'autres.

Virginie fait une mimique à Sylvie en gonflant les joues et les bras pour signifier que le garçon est en surpoids.

Sylvie ajoute : - Tu as assez mangé.

Le garçon met la tête entre ses bras et boude. Virginie finit par lui resservir des frites.

Virginie : - Max tu manges maintenant.

Le temps d'écrire ces quelques lignes, il a fini son assiette.

École Les Opalines, Séance 16, 20/01/11

Cet extrait montre combien il est délicat pour les encadrants de gérer ce type de situation. Max est un garçon en surpoids, souvent moqué par ses camarades de classe. Lui dire non devant les autres élèves risque de renforcer davantage le stigmate dont il est victime et dans le même temps, les animateurs ne peuvent répondre favorablement à ses demandes puisque le garçon ne semble pas connaître ses limites. Quelques semaines plus tard, des frites sont à nouveau au menu aux Opalines :

Max et les frites à nouveau. Il y a du rab, les animateurs surveillent l'élève. Sira refuse de lui en redonner. Deborah, une autre animatrice, demande discrètement à Sira :

- Il mange trop ?

- *Oh ouais grave, si on surveille pas...* [Elle grimace]

École Les Opalines, Séance 20, 11/02/11

Bien sûr ce type de situation n'est pas propre aux Opalines, il arrive que les encadrants des deux autres établissements reprennent les enfants lorsqu'ils sont trop gourmands mais cette réaction s'applique à tous les enfants et non seulement à ceux présentant des problèmes de poids.

Finalement, l'exemple de Max aux Opalines est révélateur d'une question de plus grande importance, à savoir celle de la gestion des problèmes de poids des enfants dans le cadre de la restauration scolaire. Aucune action de sensibilisation à la question du surpoids et de l'obésité chez les enfants, pourtant centrale dans les préoccupations des pouvoirs publics de la dernière décennie, n'a été observée durant nos deux années de terrain, dans aucune des trois écoles. Pourtant le temps de restauration scolaire constitue un espace de diffusion particulièrement adapté à la transmission, l'apprentissage et l'application des recommandations nutritionnelles en vigueur. Cette responsabilité semble finalement incomber un peu au hasard tantôt aux encadrants du midi, tantôt au personnel de service, ni l'un ni l'autre n'étant formé pour ce type de mission éducative.

Nous avons délibérément porté la focale dans les dernières sections sur les deux écoles, Les Coryphées et Les Opalines, situées aux antipodes d'un point de vue socioéconomique afin de mettre au jour les différences qui se donnent à voir entre enfants lors des repas à l'école au regard de leur appartenance sociale. L'école des Primevères, en tant que milieu mixte, devrait se situer dans un entre-deux par rapport aux pratiques et aux discours enfantins sur l'alimentation dans la mesure où elle accueille des élèves issus de milieux sociaux contrastés. Toutefois, la cantine fonctionnant en self et les repas durant moins longtemps, il fut plus difficile de recueillir les discours des élèves ou d'observer des situations où les habitudes alimentaires familiales transparaissaient. Au-delà des effets de ce mode de fonctionnement (self-service plutôt que service à table) sur le travail de terrain, deux interprétations sont possibles. D'une part, cette apparente uniformité des pratiques et des discours des élèves des Primevères en matière d'alimentation démontre qu'il n'est pas aisé de saisir dans les moments entre pairs à l'école les mécanismes d'intériorisation et d'expression de la socialisation familiale. Le processus de socialisation primaire est à la fois en cours de

construction et en voie d'évolution de par la rencontre avec de nouveaux agents socialisateurs. D'autre part, le fait que les différences entre les classes sociales soient moins apparentes, alors même que nous supposons qu'elles le seraient sur ce terrain intermédiaire, peut être interprété comme le signe d'une homogénéisation sociale des comportements enfantins par imitation, concept clé chez Gabriel Tarde (1890). La contagion sociale, « saisie comme l'influence directe d'un individu sur un autre » (Rosental, 2012 : 110), conduirait ainsi à amenuiser ou du moins à niveler le poids des dispositions familiales lors des repas à l'école. Ainsi si l'on constate que les connaissances et les appétences enfantines en matière d'alimentation varient d'un milieu social à l'autre, la restauration scolaire place initialement les élèves sur un pied d'égalité en offrant le même repas à tous⁵⁰. À l'inverse, le goûter à l'étude fourni par les parents introduit dans l'école des différences entre les enfants selon sa composition.

II. Composition des goûters à l'étude surveillée

À l'étude surveillée, lorsque le goûter est fourni par la municipalité, il est le même pour tous les enfants, peu importe leur origine sociale et les ressources des parents. Il en est ainsi aux Primevères : le goûter est inclus dans le prix de l'étude surveillée, lui-même calculé sur la base du quotient familial des ménages. Ainsi, bien que les familles ne payent pas le même prix, aucune distinction ne peut être faite entre les enfants selon leur origine sociale au moment du goûter. À l'inverse, lorsque le goûter est à la charge des parents, comme c'est le cas aux Coryphées et aux Opalines, il est préparé à la maison. Cela implique que chaque famille compose le goûter en fonction de ce dont elle dispose en termes de moyens financiers mais aussi selon son mode d'approvisionnement. Le degré d'investissement de l'enfant dans sa préparation et la perception qu'ont les parents de ce que devrait être ce goûter (en matière d'apport énergétique, d'équilibre alimentaire) constituent également des éléments pouvant mettre au jour des inégalités entre les familles. Au même titre que le repas au restaurant scolaire, le goûter à l'étude

⁵⁰ Nous verrons par la suite, et notamment dans la troisième partie de la thèse sur la socialisation verticale et professionnelle, que d'autres éléments interfèrent dans la construction du rapport à l'alimentation des enfants et peuvent se révéler plus ou moins discriminants selon les écoles et les milieux sociaux.

surveillée réunit autour de l'acte alimentaire des enfants aux origines sociales contrastées, nous permettant d'avancer quelques éléments d'aide à l'appréhension et à la compréhension du phénomène de différenciation sociale entre les enfants.

1. Qui prépare le goûter ?

Nos observations lors du goûter aux Coryphées et aux Opalines se sont déroulées sur les deux années scolaires (2009-2011). Les recensions réalisées nous ont permis d'accumuler une masse importante de données sur la composition des goûters et les transactions opérées par les élèves. Nous avons fait le choix de quantifier ces données afin d'objectiver les pratiques enfantines (voir introduction). Si des recensions ont été menées dans les deux écoles en 2009-2010, afin de ne pas introduire de biais dans l'analyse des données (notamment le passage des élèves dans la classe supérieure d'une année à l'autre), ces séances exploratoires ne sont pas prises en compte dans le traitement statistique opéré sur le matériau qualitatif⁵¹. En moyenne, l'école des Coryphées accueille chaque jour une cinquantaine d'élèves à l'étude, l'école Les Opalines environ 150 enfants⁵². Aux Coryphées, 30 séances d'observation ont été menées au total, dont 19 consacrées aux recensions entre septembre et décembre 2010. Dans cette école, notre échantillon compte 59 élèves dont le goûter a été consigné au moins une fois soit 35 filles et 24 garçons. Aux Opalines, nous avons réalisé 20 séances d'observation lors du goûter dont 16 recensions entre janvier et avril 2011. L'échantillon constitué est plus conséquent – 92 élèves dont 52 filles et 40 garçons – car il a été plus difficile de fidéliser les élèves dans cette école, plus méfiants et distants à notre égard. La comparaison de la distribution des élèves par niveau de classe dans les deux écoles (voir tableau n°1) fait état d'une répartition par classe plus homogène aux Opalines qu'aux Coryphées : en effet dans cette dernière les élèves des grandes classes (CM1 et CM2) sont surreprésentés dans l'échantillon mais ils sont aussi plus nombreux à être inscrits à l'étude que les élèves plus jeunes. Plus critiques envers l'étude surveillée (voir chapitre 2) et lorsqu'elles peuvent faire autrement, les familles de milieu

⁵¹ Dans ce chapitre sur la composition des goûters et dans le chapitre 7 sur les transactions de goûter.

⁵² Ces chiffres approximatifs nous ont été communiqués par les responsables d'établissement. Il est difficile de savoir précisément combien d'enfants sont présents chaque jour dans la mesure où tous ne fréquentent pas l'étude quatre jours par semaine.

supérieur ont moins recours à ce service pour leurs plus jeunes enfants que les parents de milieu populaire. Nous obtenons finalement pour chaque école une base de données où chaque goûter recensé est considéré comme une unité-goûter soit un total de 587 unités-goûter aux Coryphées et 422 aux Opalines.

Tableau n°2 Éléments de cadrage sur les observations et recensions réalisées lors du goûter		
	École Les Coryphées (milieu supérieur)	École Les Opalines (milieu populaire)
Nombre de jours d'observation (2009-2011)	30	20
Nombre de recensions (2009-2010)	19	16
Nombre d'élèves suivis par l'enquêtrice (goûter recensé au moins une fois)	59	92
Nombre total de goûters recensés	587	422
Nombre moyen de goûters recensés par jour	31	26
Répartition des élèves suivis selon le sexe		
Filles	35	52
Garçons	24	40
Répartition des élèves suivis selon le niveau de classe		
CP	3	15
CE1	9	21
CE2	7	14
CM1	21	22
CM2	19	20

La question du choix et de la préparation du goûter à l'étude du soir a été abordée tant lors des entretiens avec les parents que lors des observations dans les écoles élémentaires (y compris aux Primevères où quelques séances d'observation ont été réalisées lors du goûter). 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. La même question fut posée aux parents en entretien ainsi qu'une demande de description de sa composition. Conjugées, ces deux méthodes nous permettent de dresser l'esquisse d'un modèle général d'organisation familiale en matière de préparation du goûter pour l'étude. Mais, avant d'évoquer ce modèle, il semble important de préciser que le terme « préparation » employé ici renvoie bien au choix des produits qui composent le goûter de l'enfant et non à sa confection dans le sens de « cuisiner ». Comme nous le verrons par la suite, le goûter n'est que rarement composé de produits « faits maison » mais plutôt de gâteaux industriels. Il s'agit donc

ici d'établir qui parmi les membres de la famille intervient dans le choix de ce qui sera mangé par l'enfant pour le goûter.

Comme le montre le tableau n°2, nous n'avons pas été en mesure d'obtenir cette information pour l'ensemble des enfants dont le goûter a été pris en notes (d'où un taux de non réponse de 12 % aux Coryphées et de 13 % aux Opalines), et notamment pour ceux dont le goûter n'a été recensé que quelques fois.

Tableau n°3				
Personne en charge de la préparation du goûter parmi les enfants observés				
	Les Coryphées		Les Opalines	
Enfant seul	12	20 %	32	35 %
Mère	25	42 %	31	34 %
Père	5	9 %	6	7 %
Mère et/ou père	5	9 %	2	2 %
Enfant et parents	5	9 %	5	5 %
Autre membre de la famille	0	0 %	4	4 %
Non réponse	7	12 %	12	13 %
Total des enfants observés	59	100 %	92	100 %

Source : Exploitation complémentaire du journal de terrain des goûters 2010-2011

Lecture : Pour 42 % des enfants observés à l'étude aux Coryphées entre 2010 et 2011, la mère est en charge de la préparation du goûter au domicile familial.

Bien qu'incomplètes ces données sont interprétables. En effet, bien souvent le goûter des enfants suivis à l'étude du soir est choisi par la mère. Celle-ci s'occupe de la préparation du goûter dans 42 % des cas aux Coryphées et pour 34 % des enfants observés aux Opalines. Comparativement, le père gère la préparation du goûter dans une poignée de cas : le plus souvent lorsque la mère quitte le domicile familial en premier ou qu'elle rentre plus tard que son mari le soir et qu'elle n'a de fait pas le temps de préparer le goûter des enfants. C'est par exemple le cas dans la famille de Juliette et Amélia aux Coryphées.

Le goûter en général c'est un peu papa le matin, ouais c'est vrai que c'est papa. Il a pris le pli parce que en fait moi ça fait depuis un an que je pars le matin à une heure raisonnable mais avant je partais à six heures, six heures et quelques donc je ne voyais pas les filles donc c'était mon mari qui gérait le goûter, le petit déj, les vêtements, la coiffure et tout ça

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Le choix du goûter se révèle donc être une pratique plutôt féminine, probablement corrélée à la répartition des tâches domestiques au sein du couple comme nous avons pu le constater avec les courses ou la cuisine dans le chapitre 1, des activités encore largement féminines. Les mères confirment par ailleurs en entretien qu'elles sont souvent en charge de l'achat du goûter lors des courses. Si les enfants sont présents, ils participent au choix des produits. Sinon les parents s'efforcent d'acheter des goûters qui plairont aux enfants afin d'être sûrs qu'ils soient consommés.

Enquêtrice : - Et elle peut choisir les produits qu'elle aime ?

Mme C. : - Voilà soit elle choisit, soit elle me dit et à ce moment-là si je fais les courses sans elle je vais chercher... mais souvent on va faire les courses le samedi en fin de matinée et puis comme ça elle choisit avec moi.

Mme C., mère de Coline, école Les Coryphées, 24/01/11

Enquêtrice : - Et est-ce qu'ils choisissent des fois avec vous en courses ? Au niveau des produits ?

Mme O. : - Oui, oui on en discute, bien sûr. J'essaie de mettre ce qui leur plaît.

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11

Certains enfants comme Sofiane accompagnent leurs parents en courses mais préfèrent rester dans un rayon ludique du magasin et simplement « passer commande » :

Donc le goûter par contre ça il peut venir avec moi et repartir après s'asseoir dans les livres mais il choisit. Ou alors il me dit « Prends moi les Granolas mais pas chocolat noir ». Du coup il me dit ce qu'il veut et là je peux gérer. Ou sinon parfois je me dis « Ça c'est bien » parce que c'est des sachets individuels, je choisis de moi-même. Mais quand parfois je choisis de moi-même c'est pas sûr qu'il mange. Parce que moi je me dis c'est pas mal, y'a du lait dedans, y'a ci... Moi je vais dans ma logique de l'équilibre mais lui il fait « Oh non ce que tu m'as acheté, oulala me mets plus ça c'était pas bon ». Du coup je le donne à ma voisine enfin je me retrouve à donner. Mais c'est rare ça. Ça c'était au début.

Mme W., mère de Sofiane, école Les Opalines, 02/04/11

Le discours de Mme W. (originaire du Mali, cadre dans le privé) fait écho à ce qu'ont montré les chapitres précédents à savoir une référence à la notion d'équilibre alimentaire chez les classes supérieures (lorsqu'elle choisit les produits qui composeront

les goûters de Sofiane) mais aussi à la notion de partage chez les familles d'origine étrangère (lorsqu'elle donne à sa voisine les produits que son fils n'apprécie pas).

Un second constat apparaît à la lecture de ce tableau sur la répartition de la prise en charge du goûter par les membres de la famille, nous permettant cette fois de comparer les deux établissements scolaires. Si la mère prépare souvent le goûter des enfants aux Coryphées et aux Opalines, elle le fait plus souvent dans l'école de milieu favorisé. En effet, nous pouvons constater que la proportion d'enfants préparant seuls leur goûter est nettement supérieure dans l'école de milieu populaire. En l'occurrence, 35 % des 92 élèves observés à l'étude surveillée aux Opalines déclarent préparer seuls leur goûter contre 20 % des enfants des Coryphées (59 élèves suivis) sont dans cette même situation. Cela signifie que les élèves des Opalines observés sont quasiment aussi nombreux à être autonomes dans la gestion de leur goûter que ceux pour qui la mère est responsable de ce choix. Si l'on se penche plus en détail sur ces élèves qui déclarent préparer seuls leur goûter aux Opalines, nous constatons qu'il s'agit un peu plus souvent de garçons que de filles (19 garçons contre 13 filles) mais que la répartition selon le niveau de classe est relativement homogène (9 élèves en CM2, 8 en CM1, 6 en CE2, 7 en CE1). Seuls deux élèves de CP sont dans cette situation. Aux Coryphées, parmi les 12 enfants déclarant préparer seuls leur goûter, la répartition selon le sexe est légèrement à l'avantage des filles (7 filles contre 5 garçons) ; les élèves de CM1 et de CM2 sont davantage concernés mais ils sont aussi nettement plus représentés dans l'échantillon d'élèves suivis (contrairement aux Opalines). Si la taille de nos échantillons nous pousse à interpréter avec prudence ces résultats, il semblerait qu'à l'image de ce qui se passe à la maison lors des repas familiaux, les élèves des Opalines soient plus autonomes que ceux des Coryphées dans la préparation de leur goûter et que leur âge ne constitue pas un obstacle à l'autonomie qui leur est confiée.

Par ailleurs, comme nous pouvons le voir dans le tableau n°3, les réponses obtenues des parents lors des entretiens corroborent ces différents constats. Aux Coryphées, le goûter est toujours au moins partiellement préparé sous le contrôle des parents alors que tous les enfants (à l'exception d'Amélia) sont au cours moyen (CM1 et CM2). Aux Opalines, les enfants de milieu populaire décident seuls de la composition de leur goûter à l'image des jumelles Melyssa et Jessanna ou de Malik alors que dans les familles plus favorisées (familles O. et W.), la mère prend part au processus de

décision. On constate également que dans le cas de fratries (familles S. et U.), c'est l'aîné – et en l'occurrence la fille aînée – qui prépare le goûter pour elle et son frère.

Tableau n°4 Personne en charge de la préparation du goûter dans les familles enquêtées à domicile	
Les Coryphées	
Famille G. (Victorien, CM2)	Enfant et parents
Famille R. (Amélia, CP et Juliette, CM2)	Père
Famille Z. (Capucine, CM1)	Mère
Famille D. (Clothilde, CM2)	Mère ou père
Famille C. (Coline, CM1)	Mère
Famille B. (Solène, CM1)	Enfant et mère
Les Opalines	
Famille O. (Tiffany, CP et Henri, CE1)	Mère
Famille W. (Sofiane, CM2)	Enfant ou mère
Famille S. (Wassim, CP et Naïs, CE2)	Fille
Famille V. (Malik, CM2)	Enfant
Famille U. (Christian, CE2 et Junelle, CM2)	Fille
Famille L. (Melyssa, CE2 et Jessanna, CM1)	Enfants
Famille F. (Nicolas, CE1, Gaétan, CM2 et Sébastien, CLIS)	Ont arrêté l'étude

Source : Exploitation des informations recueillies lors des entretiens réalisés dans les familles des deux écoles où le goûter n'est pas fourni par la municipalité.

Enquêtrice : - Et sur le goûter je ne sais plus ce qu'il m'a dit, c'est lui qui prépare son goûter pour l'étude ?

Mme V. : - Il choisit son goûter oui.

Enquêtrice : - Et quand vous allez en courses est-ce qu'il vient avec vous ou est-ce qu'il vous dit « J'aimerais bien que tu m'achètes ça » ?

Mme V. :- Oui oui, bon rapport au goûter oui il me demande.

Enquêtrice : - Et il le prépare le matin ou la veille ?

Mme V. : - Le matin je crois.

Enquêtrice : - Vous regardez ce qu'il prend ou il choisit tout seul ?

Mme V. : - Nan ! Il choisit ce qu'il veut.

[...]

Enquêtrice : - Et donc pour le goûter en général il vous demande plutôt quoi ?

Mme V. : - Y'a les céréales... Bon il a un genre de céréales qu'ils préfèrent. Et les barres... Pour le goûter ? Je sais pas, je sais pas. [Rire gêné] C'est lui qui connaît le nom des gâteaux que j'achète souvent c'est tout.

Enquêtrice : - Oui il vous dit le nom des gâteaux et puis...

Mme V. : - Il dit... il adore les amandes aussi, le croissant aux amandes, le pain au chocolat et tout ça.

Mme V., mère de Malik, école Les Opalines, 07/04/11

Mme V. ne semble pas savoir quand ni comment son fils compose son goûter pour l'étude. D'une manière générale, les parents des Coryphées maintiennent un plus fort contrôle sur le goûter de leurs enfants que les parents des Opalines. Les observations de terrain et les informations recueillies auprès des parents lors des entretiens se corroborent : l'autonomie et la place accordée aux enfants dans les familles quant aux décisions ayant trait à l'alimentation diffère selon les milieux sociaux. Cet écart de participation des enfants au choix de leur goûter dans les deux écoles constitue à notre sens un facteur explicatif des différences observées dans la composition des goûters.

2. Equilibre des goûters dans les milieux supérieurs

La transformation de nos matériaux, originellement qualitatifs, en données statistiques nous a permis de quantifier les goûters en fonction de leur composition afin d'être en mesure de proposer une comparaison des grandes tendances de consommation entre les élèves des deux établissements scolaires. Nous nous interrogerons donc dans cette partie sur les raisons des variations de la composition des goûters. L'emploi du terme consommation nous pousse également à définir les différentes catégories d'analyse que nous mobilisons dans cette thèse pour traiter du goûter à l'étude. En effet, comme nous l'avons expliqué dans l'introduction de la thèse, ce que les enfants *apportent* à l'école pour le goûter diffère de ce qu'ils *consomment* réellement et est aussi différent du goûter qu'ils *échangent*. Les interprétations proposées dans ce chapitre et dans celui sur les transactions de goûter (voir chapitre 7) mêlent finalement les trois catégories d'analyse puisque nous avons recensé à l'étude la partie consommée du goûter préparé à la maison (mais pas la partie donnée, le cas échéant), ainsi que les produits reçus lors des transactions.

2.1 Fruits, jus de fruits et compotes

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. Toutefois, cette volonté d'équilibrer la prise alimentaire ne semble pas revêtir la même importance d'une famille à l'autre et d'un milieu social à l'autre dans la mesure où 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. Le tableau ci-dessous dénombre le nombre de goûters composés d'un produit à base de fruits recensés dans les deux écoles. Les taux ont été calculés en rapportant le nombre d'unités de goûters pour chaque catégorie (fruits, jus, compotes à boire) au nombre total d'unités goûter-enfant dans chaque école.

	Jours de recension	Enfants suivis	Taux de présence moyen	Nombre d'unités goûter-enfant	Nombre d'unités goûter-fruits		Nombre d'unités goûter-jus de fruits		Nombre d'unités goûter-compotes		Total d'unités goûter-à base de fruits	
Les Coryphées	19	59	52 %	587	86	15 %	95	16 %	196	33 %	377	64 %
Les Opalines	16	92	29 %	422	26	6 %	203	48 %	89	21 %	318	75 %

Source : Exploitation complémentaire du journal de terrain des goûters 2010-2011

Lecture : 33% des 587 unités goûter-enfant recensées à l'école Les Coryphées comportent une compote.

D'une manière générale, les élèves sont nombreux à consommer des produits à base de fruits puisque respectivement 64 % et 75 % des goûters recensés aux Coryphées et aux Opalines sont composés d'un ou plusieurs de ces dits-produits. Inclure ces éléments dans le goûter constitue pour les parents un gage d'hydratation. Ils s'assurent que les enfants, qui sont peu enclins à boire spontanément ingèrent des jus ou des aliments contenant beaucoup d'eau.

On essaye d'équilibrer le goûter mais c'est difficile parce qu'ils ont tendance à vouloir goûter vite pour pouvoir jouer à la récréation. On essaye de lui mettre toujours au moins une brique de jus de fruits. Et il se fait disputer à chaque fois

qu'il revient avec sa boisson qu'il n'a pas bu. [...] On se bat pour qu'il prenne sa boisson parce que je pense que c'est important qu'il ait cet apport énergétique parce que c'est des boissons à base de jus de fruits et puis surtout ça permet de boire et ça il faut qu'il apprenne à boire.

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

Les fruits, riches en fibres et en vitamines, limitent les apports caloriques et rééquilibrent la densité énergétique globale du goûter souvent élevée en raison des autres produits consommés (gâteaux et viennoiseries). Mais, malgré les tentatives des parents et proportionnellement aux deux autres catégories (jus de fruits et compotes), les fruits sont très peu présents dans les goûters enfantins.

Le goûter voilà on essaye un fruit ou une compote puis des biscuits ou du pain. Que ce soit transportable.

Mme D., mère de Clothilde, école Les Coryphées, 22/01/11

La mère de Clothilde soulève un premier obstacle à la consommation de fruits lors du goûter, à savoir la praticité. Dans les deux établissements scolaires, les enfants goûtent dans la cour de récréation, souvent debout ou en jouant. Ils n'ont qu'une demi-heure pour goûter puis jouer, ils prennent de fait peu le temps de s'asseoir pour manger.

Et Henri surtout dit « Mais j'ai pas le temps de manger une banane ! ». Parce qu'il aime beaucoup, Henri aime beaucoup les mandarines, les bananes tout ça mais il me dit qu'il a pas le temps pour les éplucher.

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11

C'est d'ailleurs ce que nous confirmait Juliette (en CM2 aux Coryphées), présente lors de l'entretien avec sa mère :

Mme R. : - Un fruit de temps en temps, ça peut être une banane si elle n'est pas écrasée dans le cartable c'est bien. On a de la pomme aussi, ouais un fruit et puis des gâteaux.

Juliette : - Nan de la pomme on n'en a pas souvent parce que c'est long à manger.

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Comme le souligne Mme R., les cartables sont souvent mis à mal au cours de la journée et les fruits résistent mal aux chocs. Nombreux sont les parents à déclarer avoir déjà

retrouvé un fruit écrasé dans le fond du cartable. Certains tentent alors de contourner ces obstacles du manque de temps et de praticité :

J'avais acheté des petites boîtes mais souvent on n'a pas le temps voilà de couper les fruits. C'est mamie qui nous avait donné l'idée d'acheter une petite boîte, pas très grande pour que ça rentre dans la petite pochette du cartable. Et donc on coupe des petits quartiers, des petits morceaux de pomme. Et c'est vrai que c'est bon.

Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11

Pourtant, malgré ces efforts et face aux gâteaux, les fruits ne constituent que rarement une préférence alimentaire chez les enfants. Il s'avère difficile pour les parents de leur faire manger des fruits pour le goûter.

De temps en temps, on essaye de mettre un fruit : pomme, clémentine. Mais c'est vrai que Solène quand elle voit une petite brioche au chocolat bon bah c'est ça, elle va prendre ça.

Mme B., mère de Solène, école Les Coryphées, 10/02/11

Alors les compotes et les jus de fruits, à la fois plus pratiques et fortement appréciés des enfants, constituent un compromis pour les parents et un moyen efficace de faire manger des fruits ou du moins un produit qui en contient à leurs enfants. Pour autant, ces produits ne sont pas équivalents aux fruits sur le plan nutritionnel, ils sont plus sucrés. Ainsi la forte proportion de goûters contenant un produit à base de fruits dans les deux établissements scolaires s'explique davantage par la présence de compotes à boire et de briques de jus que par la consommation de fruits entiers.

Cette analyse par catégorie de produits à base de fruits révèle également que la consommation des élèves diffère d'une école à l'autre, voire au sein d'une même école. Effectivement, les élèves de l'école Les Coryphées sont plus nombreux que ceux des Opalines à consommer des fruits entiers (15 % des goûters contre 6 %) et des compotes à boire pour le goûter (33 % contre 21 %). Les élèves de l'école Les Opalines à l'inverse sont fortement amateurs de jus de fruits conditionnés en briques individuelles : pratiquement la moitié des goûters recensés dans cette école (48 %) comporte un jus de fruits (contre 16 % aux Coryphées). Nous réalisons le même constat parmi les familles enquêtées par entretien : les enfants des Opalines consomment davantage de jus de fruits que ceux des Coryphées, qui privilégient pour leur part les compotes à boire. Et,

en affinant un peu plus encore cette analyse, nous pouvons constater que parmi les familles enquêtées aux Opalines, les parents faisant le choix de la compote à boire sont issus des classes sociales les plus favorisées de la commune, à l'image des familles O. et S. dont la profession et le capital scolaire des deux parents renvoient à la fraction des intellectuels des classes moyennes supérieures (Van Zanten, 2010). Ainsi ce qui pourrait sembler anodin dans 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 – surtout lorsqu'il s'agit de produits de marque comme la *Pom'Potes* de *Materne* – n'est pas un produit accessible à tous les ménages. Son coût est 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 et dans les franges supérieures de la population des Opalines. D'un point de vue nutritionnel, 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.

Mme W : - Alors le goûter, le petit sachet de goûter que je lui mets parce que le soir il va à l'étude. Le petit sachet de goûter en fait ce qui se passe c'est que soit la veille il a le temps donc il vient préparer lui-même. Il se prend un petit sachet c'est le rituel, je lui descends le petit rouleau de sachets congélation là [elle mime la scène en même temps qu'elle me l'explique], il en prend un, il ouvre, il prépare son goûter. Il va là [elle ouvre le placard à gâteaux], il se dit « Tiens je vais prendre une crêpe » mais équilibré toujours. Il va prendre un petit jus, une compote de pomme. Je fais toujours en sorte enfin c'est presque toujours la même chose. Presque parce que des fois les gâteaux varient donc sinon ça va être un petit truc au Nutella vous savez avec les petits biscuits et le Nutella.

Enquêtrice : - Oui les petits bâtonnets.

Mme W. : - Voilà. Ou sinon, enfin j'essaye d'équilibrer pour que ça fasse pas trop.

Mme W., mère de Sofiane, école Les Opalines, 02/04/11

Les parents appartenant aux catégories supérieures, aux Coryphées comme aux Opalines, retrouvent dans la compote à boire les arguments validant leur conception de

l'équilibre alimentaire et de ce que doit être un goûter équilibré : des gâteaux en quantité limitée et un produit plus sain comme la compote.

Mme Z. : - Son goûter c'est généralement une petite...

Capucine : - Une compote.

Mme Z. : - ... une compote avec une...

Capucine : - Un gâteau.

Mme Z. : - ... un petit gâteau ou une petite barre de céréales, un petit complément. [...] J'essaye de varier. Souvent la compote ça elle aime bien sa compote donc il y a toujours une compote mais sinon les petits trucs qui vont avec je varie.

Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11

Oui, oui parce que moi j'aime pas trop leur donner tout ce qui est sucré donc j'évite mais bon... je préfère la compote aux petits gâteaux mais bon parfois, c'est des enfants on ne peut pas non plus... Je préfère de l'eau que du jus d'orange mais je leur donne un petit peu un Actimel ou un Yop parce qu'on peut le garder dans son cartable. Mais eux vu qu'il y a tous les enfants qui ont des gâteaux ils ont tendance à vouloir un peu les gâteaux.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Ces parents dont le discours s'inscrit dans le respect des normes nutritionnelles en vigueur – normes qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants – seraient parfois surpris s'ils pouvaient assister à la prise du goûter dans la cour de récréation. Ce qui est apporté à l'école (ou ce que les parents pensent que les enfants apportent à l'école pour ceux qui le préparent eux-mêmes) n'est pas toujours ce qui est consommé au final (voir chapitre 7). La mère de Sofiane par exemple ne semble pas se douter de la quantité de gâteaux que son fils prend réellement dans le placard de la cuisine ni que les jours où il consomme effectivement son jus ou sa compote sont finalement assez rares (voir la recension complète des goûters de Sofiane en annexe 18).

Nous pouvons constater au travers de cette analyse que le choix d'inclure un produit à base de fruits dans le goûter des enfants est déterminé au préalable au domicile familial par des critères objectifs de praticité et de gain de temps, tant en termes de préparation pour les parents que de consommation pour les enfants. Toutefois, la

consommation par les enfants de produits associés à une alimentation saine varie d'une famille à l'autre et se révèle socialement différenciée.

2.2 Des choix de gâteaux socialement différenciés ?

Pour un goûter, il faut du croquant et du liquide nous affirmait Naïs, un jour de recension à l'école Les Opalines (Séance 19, 04/04/11). Si, comme nous venons de le constater, les enfants qui consomment un produit à base de fruits pour le goûter sont majoritaires dans les deux écoles, tous les enfants sans exception ont eu au moins une fois pour le goûter un produit appartenant à la catégorie des « gâteaux », sous laquelle nous regroupons l'ensemble des biscuits, brioches et viennoiseries produits par l'industrie agroalimentaire. Les gâteaux et autres produits sucrés comme les bonbons ou le chocolat constituent les aliments préférés des enfants à 16h30. Comment les parents répondent-ils à cette prédilection pour le sucré lors de la composition des goûters ? Leur position sociale influe-t-elle sur le choix de ces produits au même titre que pour la catégorie des goûters à base de fruits ?

L'ensemble des produits alimentaires recensés dans les deux écoles lors du goûter ont été répartis en 99 catégories telles que les compotes, les jus, les fruits, le pain, les yaourts à boire, le fromage, les chips, etc. Concernant les gâteaux, nous avons procédé à quelques recodages en regroupant certains produits sous un même item. C'est par exemple le cas pour la catégorie des viennoiseries qui regroupe croissants, pains au chocolat et pains au raisin ; les barres de céréales (*Trésor sticks, Grany, Chocapic*) ; ou encore la gamme de produits *Kinder* comportant les *Kinder bueno, Kinder chocolat, Kinder country*. Les autres gâteaux, pour lesquels il ne pouvait y avoir de confusion sur la marque ou le type de produit, ont chacun fait l'objet d'une catégorie éponyme : *Pépito, Petit écolier, Granola, Napolitain*, etc. Parmi les 99 catégories ainsi créées, 72 renvoient à des gâteaux industriels, le plus souvent emballés en portions individuelles. Sachant qu'une unité de goûter par enfant peut comptabiliser des produits appartenant à diverses catégories, la proportion de gâteaux dans les goûters enfantins atteint respectivement 153 % et 136 % aux Coryphées et aux Opalines. Cela implique qu'en moyenne et dans les deux écoles, chaque enfant consomme à chaque goûter entre un et deux produits appartenant à la catégorie des gâteaux manufacturés. Comparativement,

les gâteaux, sablés et crêpes faits maison ne représentent que 3 % de l'ensemble des goûters des Coryphées et 1 % de ceux des Opalines. Cette première lecture montre que les élèves de milieu supérieur semblent consommer légèrement plus de gâteaux que ceux des classes populaires pour le goûter.

Tableau n°6
Fréquence de consommation des catégories de produits les plus représentées dans les goûters recensés à l'étude

École Les Coryphées				École Les Opalines			
Rang	Nom de la catégorie	Nombre d'unités par catégorie	Proportion (sur 587 unités goûter-enfant)	Rang	Nom de la catégorie	Nombre d'unités par catégorie	Proportion (sur 422 unités goûter-enfant)
1	Compote à boire (y compris bio)	196	33 %	1	Jus de fruits (y compris bio)	203	48 %
2	Bonbons	129	22 %	2	Compote à boire (y compris bio)	89	21 %
3	<i>Kinder</i>	120	20 %	3	Bonbons	80	19 %
4	Jus de fruits (y compris bio)	95	16 %	4	<i>Kinder</i>	56	13 %
5	Fruits	86	15 %	5	Pains au lait, brioches (<i>Pitch, Doo wap</i>)	47	11 %
6	Chocolat	81	14 %	6	Viennoiseries	43	10 %
7	Pains au lait, brioches (<i>Pitch, Doo wap</i>)	77	13 %	7	Chips	38	9 %
8	<i>BN</i>	72	12 %	8	Eau	36	8 %
9	Barre de céréales (<i>Chocapic, Special k, Grany</i>)	64	11 %	9	Minis cakes, minis roulés, minis fourrés	31	7 %
					Gâteau au chocolat (toutes marques)	30	7 %
10	Barres chocolatées (<i>M&m's, Kit kat, Twix, Mars</i>)	59	10 %		Gâteau nature (toutes marques)	30	7 %
					<i>Pépito</i> (marque Lu équivalent)	29	7 %
11	<i>Petit écolier</i> (marque Lu ou équivalent)	56	10 %	10	<i>Barquettes</i> (marque Lu ou équivalent)	27	6 %
					<i>Prince</i> (marque Lu ou équivalent)	46	8 %
12	<i>Pépito</i> (marque Lu équivalent)	44	7 %		Crêpe	26	6 %
					Minis cakes, minis roulés, minis fourrés	41	7 %

Source : Exploitation complémentaire du journal de terrain des goûters 2010-2011

Lecture : 19 % des goûters des élèves recensés à l'école Les Coryphées sont composés de bonbons.

Afin d'aller plus loin sur la question et d'évaluer si les différences sociales entre enfants que nous présumons se confirment, nous avons reproduit dans le tableau n°6 les fréquences de consommation des catégories de produits les plus représentées⁵³. Les cases grisées correspondent aux produits entrant dans la catégorie des « gâteaux ». Le classement par catégories de produits confirme tout d'abord la présence massive des compotes à boire (rang 1 aux Coryphées, rang 2 aux Opalines) et des jus de fruits (respectivement rangs 4 et 1) dans les goûters enfantins. Comme nous l'avons évoqué précédemment, ces produits ont la faveur des enfants comme des parents. La catégorie des fruits quant à elle apparaît, avec sa cinquième position, parmi les produits les plus consommés aux Coryphées alors qu'elle occupe la 10^{ème} place aux Opalines. Ce tableau révèle également que la consommation de bonbons devance celle des gâteaux avec une proportion de pratiquement 20 % des goûters consommés dans les deux écoles (avec un classement en seconde position aux Coryphées et au rang 3 aux Opalines). Cette surreprésentation des bonbons est toutefois à nuancer dans la mesure où tous les enfants n'apportent pas des sucreries pour le goûter. Les bonbons constituent l'un des produits à forte valeur d'échange dans les cours de récréation. Ainsi le fait que beaucoup d'enfants en consomment n'implique pas nécessairement qu'ils en aient tous apporté de la maison.

Concernant les gâteaux, nous constatons que certains gâteaux sont représentés de façon équivalente dans les deux établissements, témoignant de goûts enfantins similaires. En effet, certains produits comme ceux de la gamme *Kinder* connaissent un fort succès auprès des enfants (20 % des goûters des Coryphées, 13 % aux Opalines).

Wassim il aime bien les barres de céréales. Naïs elle préfère les petits gâteaux, les Kinder.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Les produits briochés également, tels que les pains au lait, les brioches individuelles *Pitch* ou *Doo wap* (nature, aux pépites de chocolat, fourrées) sont représentés de façon quasi équivalente dans les deux écoles, soit respectivement 13 % (rang 7) et 11 % (rang 5) des goûters aux Coryphées et aux Opalines. Les parents des Coryphées privilégient

⁵³ Le choix de ne présenter ici que les dix ou douze premières catégories de goûters se justifie au regard de la proportion de chacune par rapport au total d'unités goûter-enfant pour chaque école. Les rangs suivants font en effet état de proportions inférieures ou égales à 5 % du total. Pour la liste complète des produits, voir annexe 19.

toutefois les pains au lait, auxquels ils ajoutent quelques carrés de chocolat (rang 6) plutôt que les brioches déjà fourrées.

Après c'est souvent des gâteaux tout préparés qu'il a ou des p'tits pains dans lequel on rajoute du chocolat au lait avec des noisettes pour qu'il ait un apport de... Oui vu qu'on sait en plus que la cantine c'est pas forcément la réussite, on essaye de lui apporter... hein. Rarement mais très rarement il y a deux/trois bonbons mais c'est très rare hein, c'est plutôt des gâteaux, des p'tits pains et de la boisson.

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

Les lignes suivantes du classement par catégories montrent que les enfants des classes supérieures consomment des produits tels que des biscuits *BN*, des barres de céréales (*Grany*, *Special k*, *Trésor stick*) et des barres chocolatées (*Twix*, *Kit kat*, *M&m's*) alors qu'à proportions équivalentes (soit 9-10 %), les goûters des élèves de milieu populaire comportent des viennoiseries et des chips. D'un point de vue nutritionnel, les gâteaux comme les *BN* ou les barres chocolatées se révèlent tout aussi caloriques que les viennoiseries. À l'inverse, des produits comme les barres de céréales constituent des goûters moins riches en graisses et en sucres. Ainsi la position occupée par certains produits dans le classement par catégories porte à croire que les familles des deux écoles n'opèrent pas les mêmes choix en termes d'approvisionnement pour le goûter.

Je les prépare pas de A à Z donc c'est des trucs rapides. Je mets quand même toujours une compote, un jus et puis ça peut être une crêpe, je sais pas une barre aux céréales, quelque chose comme ça. Parfois je mets des fruits secs aussi quand j'en ai.

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11

Les familles socialement favorisées, y compris celles des Opalines, semblent attentives à la valeur nutritionnelle des goûters et veillent à limiter les apports caloriques, notamment lors du choix des gâteaux et autres produits sucrés qu'elles donnent à leurs enfants⁵⁴.

⁵⁴ Nous remercions Muriel Darmon pour la pertinence de cette remarque concernant les choix potentiellement socialement différenciés des gâteaux par les familles en fonction de leur apport calorique.

La présence de chips au 7^{ème} rang des goûters des enfants des Opalines nous amène à approfondir encore cette hypothèse. En effet, alors que le goûter apparaît comme une prise alimentaire presque exclusivement sucrée, les chips de pommes de terre, conditionnées en sachet individuel, constituent le seul produit salé le plus souvent consommé à l'étude aux Opalines. 21 des 92 enfants observés ont mangé des chips au moins une fois durant la période de recension pour un total de 36 unités goûter-chips, soit 9 %. Si cette proportion paraît dérisoire à côté du taux de consommation des produits sucrés comme les gâteaux ou les jus de fruits, elle n'est pas négligeable comparativement à celle des élèves des Coryphées. En effet, parmi les élèves suivis dans cette école, seulement sept ont consommé des chips au moins une fois pour le goûter, soit 12 % des 59 élèves (contre 23 % des élèves des Opalines). Parmi ces sept élèves se trouve Flora, une élève de CM1 dont les parents sont originaires de Guadeloupe et appartenant aux classes moyennes supérieures. Flora n'a pas de problème de poids, elle est mince et plutôt grande pour son âge. Elle est l'une des rares élèves de l'école à consommer régulièrement pour le goûter des aliments salés comme des chips (9 fois sur 12 jours de présence) ou des sandwiches au fromage et au saucisson que sa mère lui prépare (8 fois sur 12). D'ailleurs, quatre des autres élèves concernés par la consommation de chips sur la période sont des partenaires de transactions de goûters de Flora (les deux derniers ont reçu une fois des chips d'un autre camarade). Ainsi le nombre d'unités goûter-chips s'élève à 17 dans l'école de milieu supérieur, ce qui implique qu'à peine plus de 3 % de l'ensemble des goûters recensés comportent des chips et qu'ils proviennent presque tous de la même élève qui a partagé son goûter. Aux Opalines, la consommation de chips supplante la consommation de fruits. Cette pratique peut s'expliquer par le fait que les élèves des Opalines sont plus nombreux à préparer seuls leur goûter. Les enfants autonomes dans la préparation de leur goûter sont en mesure de s'autoriser ce type de plaisirs alimentaires, plus occasionnels aux Coryphées où la composition du goûter est soumise à un contrôle parental plus vigoureux. En effet, non seulement les parents de milieu supérieur composent bien souvent le goûter de leurs enfants mais ils contrôlent également le soir si celui-ci a été mangé ou bu.

Cette analyse des recensions de goûter réalisées dans les deux écoles nous permet de confirmer l'existence des modèles éducatifs familiaux esquissés dans les premiers chapitres de cette thèse et faisant état de pratiques socialement différenciées en matière d'alimentation. Il apparaît en effet que les préoccupations liées à la santé et à l'équilibre nutritionnel avancées par les parents issus des classes moyennes et supérieures concernant la restauration scolaire s'appliquent également au goûter à l'étude du soir. La comparaison de la répartition par catégories de produits révèle effectivement des tendances de consommation différenciées entre les deux écoles. Aux Coryphées, le contrôle parental quant à l'équilibre du goûter est prépondérant, les enfants sont fortement incités à manger des fruits, la compote à boire est préférée aux jus de fruits et dans la mesure du possible les produits céréaliers et les goûters à base de pain et de chocolat sont privilégiés. Aux Opalines, les enfants sont plus autonomes lors de la préparation du goûter. Les jus de fruits et les compotes restent inscrits au registre préférentiel des enfants mais ils sont suivis de près par des catégories de gâteaux assez riches d'un point de vue nutritionnel (viennoiseries et chips). Conjointement, ces tendances semblent corroborer l'idée selon laquelle l'équilibre alimentaire est une notion prônée par les familles situées en haut de l'échelle sociale et mise en pratique jusque dans la composition des goûters. Toutefois, si la valeur nutritionnelle des produits entre en ligne de compte, un autre élément est 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 à ces écarts de consommation entre enfants lors du goûter à l'étude surveillée.

3. Les marques et les modes

Le fait que les parents des Coryphées et des Opalines aient à fournir une collation à l'étude surveillée induit nécessairement des différences entre les enfants au moment de la prise alimentaire dans la cour de récréation alors que, de leur côté, les élèves des Primevères se situent sur un pied d'égalité. Comme nous avons pu le constater, toutes les familles ne font 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 exception. Aux questions de santé et d'équilibre alimentaire s'ajoute alors 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. Nous proposons d'étudier dans cette dernière partie dans quelle mesure les marques et les produits « à la mode » peuvent exercer une influence sur les préférences alimentaires des enfants et influencer les choix parentaux en termes de composition des goûters.

3.1 Quand *Sonday* concurrence *Lu* à l'heure du goûter

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 sont peu sensibles à ces modes ou qu'en tant que parents ils n'y cèdent pas.

Enquêtrice : - *Et vous avez l'impression qu'elles suivent un peu les effets de mode ou qu'il y a des demandes... ?*

Mme R. : - *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... c'est dommage [pour elles]. [Rires] Donc non y'a pas.*

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

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.

Enquêtrice : - *Et est-ce qu'il peut demander des produits parce que des copains en ont ou parce qu'il a vu à la télé ou l'effet de mode ?*

Mr G. : - *Non. Non. Non non y'a pas... c'est comme pour les vêtements y'a pas l'effet de mode.*

Mr G., père de Victorien, école Les Coryphées, 29/11/10

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 Mme W., la mère de Sofiane :

Parfois quand j'achète il mange pas. Il dit « Non c'est pas bon ». Et la fois d'après « Et mais les gâteaux, les Pépito au lait là ! - Mais je t'ai acheté ça la

dernière fois tu m'as dit que tu n'en voulais pas, j'ai même dû donner la boîte. - Ah si j'aime bien maintenant ». Parce qu'à l'école y'en avait un qui avait et après y'en a deux, trois, et tout le monde en mange. Il a pris goût et voilà je rachète maintenant les Pépito que je voyais et je disais « Ça non parce qu'il va pas les manger ». Maintenant, je me dis si, il va les manger. Aller... les Napolitains, les... J'achète quoi. 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, c'est plein de choses. Je t'imites, tu m'imites. On s'imites quoi.

Mme W., mère de Sofiane, école Les Opalines, 02/04/11

Mme W., 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. Ainsi même lorsqu'ils sont réfractaires à certains produits, les parents des Opalines se résignent parfois à céder aux demandes émanant des enfants afin que ceux-ci ne se sentent pas en décalage avec leurs pairs.

Enquêtrice : - Et vous avez l'impression, est-ce qu'ils réclament des fois certains produits par moments, par périodes, quand c'est à la mode ? Est-ce qu'ils sont sensibles à ça, à dire « Maman est-ce qu'on peut acheter ça ? » ?

Mme S. : - Oui, oui. Quand il y a des trucs qui sortent « Pitch up » [Mme S. confond ici les brioches Pitch et les gâteaux Pick-up] ou je sais pas quoi, Shrek, voilà...

Enquêtrice : - Et vous dites oui ou vous essayez de... ?

Mme S. : - C'est difficile. On est dans une société où la pub elle est partout, à la télé, quand on va à Carrefour c'est bien en face. Les enfants sont beaucoup attirés par ça.

Enquêtrice : - Oui c'est bien fait hein, ils ont tout pour...

Mme S. : - Pour attirer les enfants oui. Et puis voilà au niveau de la nourriture vous voyez tout est riche en sucre, en trucs, c'est un peu difficile.

Mme S., mère de Wassim et Naïs, école Les Opalines, 07/04/11

Malgré ce décalage 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* (rang 3 aux Coryphées, rang 4 aux Opalines) ; les goûters-sourire de la marque *BN* (*Goûters Fourrés* et *Mini BN*) fabriqués dans l'historique Biscuiterie Nantaise de 1896, reconnue label « Origine France Garantie » depuis 2012 (respectivement rangs 8 et 13) ; mais aussi les produits *Lu*, anciennement *Lefèvre-Utile*, une autre biscuiterie nantaise 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*, *Prince*, *Granola*, *Petit écolier*, *Barquettes 3 chatons*, *Napolitain*, *Paille d'or*, *Mikados*, *Grany*, *Ourson*. Concernant les compotes à boire, elles sont presque toujours des *Pom'potes* de la marque *Materne*. 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 cerné le potentiel des enfants en tant que consommateurs et leur capacité à influencer sur les choix d'approvisionnement familiaux (La Ville, 2005). En atteste l'apparition régulière dans les goûters des enfants de produits, et notamment de biscuits, à l'effigie d'un personnage de marque : gâteaux au chocolat *Titeuf* ou *Spiderman*, biscuits *Hello Kitty* à la fraise ou *Dora l'exploratrice*, etc. Ces produits font appel à un « personnage médiateur » afin de créer un lien affectif entre l'enfant et le produit. « Le personnage de marque permet à l'enfant de retenir la spécificité du produit, de le décrire précisément et de faciliter la prescription infantine » (Rampnoux, 2005 : 182). Ces stratégies managériales visent à fidéliser l'enfant-consommateur tout en faisant de lui un enfant-prescripteur au sein de sa famille. « L'enfant, inversant le rapport d'influence, est devenu un agent prescripteur très actif pour une bonne part de ce qui est mangé en famille, adepte de la publicité et instrumentalisé par les marques » (Kaufmann, 2005 : 112). Bien que la catégorie des « gâteaux personnage » ne représente qu'une infime proportion des goûters recensés (1 % dans chaque établissement), ils sont néanmoins présents dans les deux établissements scolaires.

Pour autant, les goûters des Opalines se distinguent de ceux des Coryphées dans la mesure où ils ne sont pas exclusivement composés des 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. Ainsi les *Mix max*, les *Trancetto* et autres *Petit Sacripant* de marque *Balconi*, *Sonday* ou *Favorini* sont fréquemment comptabilisés dans les goûters des élèves des Opalines. Ces produits discount offrent l'avantage de coûter moins cher que leur équivalent chez les grandes marques (pour les exemples précités les équivalents respectifs sont *Kinder délice*, *Napolitain* et *Petit écolier*).

Ces données recueillies lors de l'observation et de la recension des goûters dans les cours de récréation permettent d'étoffer notre propos sur le rapport différencié qu'entretiennent les familles à l'alimentation et notamment en démontrant que les modes d'approvisionnement diffèrent d'un milieu social à l'autre. Alors que les familles des classes supérieures s'approvisionnent essentiellement en produits de marque plébiscités par les enfants pour le goûter, les parents de milieu populaire s'approvisionnent tant à Carrefour qu'à Leader Price, les deux enseignes étant situées non loin de l'école des Opalines. En effet, les ménages les moins aisés réalisent plus souvent leurs dépenses d'alimentation dans les magasins de *hard discount* que les familles de milieu supérieur (Laisney, 2013). 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 auprès de 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.

3.2 La Pom'Potes ou la gourde qui faisait manger des fruits aux enfants

La compote à boire compte parmi les produits les plus appréciés des enfants pour le goûter. À l'école Les Coryphées, plus de la moitié des enfants suivis à l'étude (37 sur 59) ont consommé une compote à boire au moins une fois durant la période d'observation et près d'un tiers des élèves des Opalines sont dans la même situation (32 élèves sur 92). La gourde de compote est un produit indéniablement à la mode. Le leader sur le marché est la *Pom'Potes* de *Materne*. Elle est la marque de compote à boire la plus régulièrement recensée lors des goûters, y compris à l'école des Opalines

où, comme nous venons de le souligner, les parents s'approvisionnent en produits discount pour les gâteaux mais très peu pour les compotes à boire. La *Pom'Potes*, « la portion de fruits que les enfants adorent » d'après le slogan de la marque, est déclinée en *Pom'Potes* classique, Bio, sans sucres ajoutés et en dizaines de parfums divers et variés :

- Oui la compote j'ai remarqué que Tiffany aime bien à la fraise et que...

- Non mais comme c'est le seul fruit qu'elle mange je suis obligée de faire ça.

Mme O., mère de Tiffany et Henri, école Les Opalines, 31/03/11

Mme R. : - Oh elles ont leur période compote... en ce moment c'est compote-gâteaux mais...

Mr R. : - Non pas trop compote.

Juliette : - Des fois !

Mr R. : - Ouais alors si c'est compote classique hein.

Mme R. : - Oui pommes. Oui faut pas faire un pomme euh...

Mr R. : - Bah là ce qu'il y a...

Mme R. : - C'est quoi ?

Juliette : - Pomme vanille.

Mr R. : - Vanille pomme mangue je sais pas quoi...

Juliette : - Oui des fois y'a de la mangue, fruit de la passion.

Mme R. : - Oui bon bah voilà. Donc on a eu la période compote, c'était bien et là bah voilà ça ne marche plus.

Juliette : - Mais si si, j'aime bien les compotes aussi.

Mme R., mère de Juliette et Amélia, école Les Coryphées, 06/12/10

Comme nous l'avons vu précédemment, la compote garantit un apport en fibres et en vitamines et se substitue aisément au fruit entier puisqu'elle est supposée équivaloir à l'une des cinq portions quotidiennes de fruits et légumes recommandées par le PNNS. Les industriels de l'agroalimentaire ont su allier dans ce produit les éléments recherchés tant par les parents que par leurs enfants : l'aspect pratique puisque la petite gourde est résistante, refermable et ne nécessite pas de cuillère ; un côté ludique et enfantin par son format original et son mode de consommation par succion. Aux Coryphées, seule une élève, Capucine, a systématiquement une compote en pot pour son goûter qu'elle secoue avant de boire puisqu'elle n'apporte plus de cuillère pour la manger :

Enquêtrice : - Y'a que la compote que tu ne partages pas. La compote sans cuillère.

Mme Z. : - Oh si elle la donne des fois non ?

Capucine : - Non.

Mme Z. : - Non ? Oui à un moment je mettais des cuillères puis j'en avais marre ça ne revenait pas.

Capucine : - Nan c'est moi ! Parce qu'en fait je les perdais souvent [Rire gêné]

Enquêtrice : - Oh puis je crois que t'aimes bien la boire ta compote, elle a la technique maintenant.

Mme Z. : - Oui donc voilà.

Enquêtrice : - Mais c'est vrai que la seule qui a encore la compote en pot, ils ont tous les pom'potes.

Mme Z. : - Oui je ne m'y suis pas faite à ce genre d'emballage.

Capucine : - Y'a pas trop de pommes là-dedans.

Mme Z. : - Ouais ouais. Et c'est plus cher en plus.

Capucine : - Oui voilà c'est pour ça. Et c'est exactement pareil.

Mme Z. : - Bon elle n'a pas sa langue dans sa poche donc quand y'a quelque chose qui ne va pas elle me le dit en général. Ce n'est pas une enfant difficile pour ce genre de choses. Elle est difficile sur l'alimentation mais sinon pour le goûter...

Capucine : - Bon t'as qu'à lui demander à Géraldine quand elle était à l'école. N'est-ce pas Géraldine que ma compote quand je l'ai finie il reste rien dedans ?

Mme Z., mère de Capucine, école Les Coryphées, 22/01/11

Le succès de la compote à boire s'explique donc tout d'abord par les campagnes de publicité réalisées autour du produit. Celles-ci veillent à mettre en lumière le caractère pratique de la *Pom'potes* – notamment avec son slogan « *Pom'Potes la compote, Pom'Potes sans les mains, Pom'Potes à l'envers, Pom'Potes sous l'eau* » – et jouent sur son image d'aliment santé. Mais le produit doit aussi son succès aux enfants consommateurs qui font et défont les modes dans les cours de récréation. En ce sens le cas de Capucine et de sa compote en pot est totalement atypique dans la mesure où elle est la seule élève à ne pas avoir succombé à la mode de la gourde de compote, trop chère au goût de sa mère.

Ce regard sur la composition des goûters des enfants pour l'étude surveillée montre des différences entre les deux écoles tant au niveau de sa préparation que de sa composition. Nous avons constaté que, pour une grande partie des enquêtés, les mères restent parmi les membres de la famille celles en charge du goûter, de son approvisionnement jusqu'à sa préparation. Néanmoins, la proportion d'enfants déclarant préparer seuls leur goûter aux Opalines dès le CE1 semble confirmer que l'autonomie enfantine ne se construit pas au même rythme selon les familles. En effet, les parents des Coryphées contrôlent davantage la composition de la prise alimentaire que ceux des Opalines. Ces familles de milieu supérieur ainsi que les familles les plus favorisées des Opalines témoignent dans leur discours sur les goûters du même rapport à une alimentation saine et équilibrée que celle prônée pour les repas familiaux. Les produits choisis (produits de marque, Bio) et les lieux d'approvisionnement montrent que la variable économique est prise en compte dans la composition des goûters. Les ressources financières des parents exercent nécessairement une influence sur les produits que les enfants consomment à l'étude dans la cour de récréation. Ainsi bien que la taille de nos échantillons nous oblige à être prudente dans nos analyses, le fait que le goûter soit à la charge des familles dans ces deux écoles montre que des différences sociales en matière d'alimentation sont perceptibles lorsque les choix familiaux interfèrent dans l'alimentation scolaire.

Le découpage de ce chapitre en deux parties distinctes consacrées pour la première à la cantine, pour la seconde au goûter permet de questionner très concrètement la rencontre entre les familles et l'école autour de l'alimentation. Les repas servis à la cantine sont les mêmes pour tous les enfants au sein de l'école, ils ne peuvent *a priori* donner lieu à des pratiques distinctives. Pourtant, nous avons constaté que le repas est l'occasion pour les enfants de questionner leur répertoire alimentaire et de le comparer à celui des pairs. Ainsi les enfants de milieu supérieur des Coryphées se saisissent du repas et des discussions qu'il suscite pour se démarquer de leurs camarades en mettant en avant leurs connaissances et leurs préférences en matière d'alimentation. Les discours enfantins sur l'alimentation mettent aussi au jour le fait que ce répertoire alimentaire est

en construction, comme en attestent les méconnaissances et les problèmes de reconnaissance des aliments de nombreux élèves des trois écoles, pour tous les types d'aliments (et non seulement vis-à-vis de ceux qu'ils n'apprécient pas). Les pratiques, les connaissances et les préférences alimentaires transmises au sein des familles transparaissent ainsi lors du partage des repas avec les pairs. L'influence du groupe de pairs se donne également à voir au travers des comportements mimétiques et de contagion lorsqu'ils rejettent de manière collective certains plats ou aliments. Concernant l'étude surveillée, la donne est quelque peu différente puisque aux Coryphées et aux Opalines les parents sont tenus de fournir le goûter des enfants. De fait la façon dont sont composés les goûters nous renseigne sur la conception qu'en ont les parents. Les parents des milieux les plus favorisés (aux Coryphées mais aussi les familles plus aisées des Opalines) exercent un contrôle important sur la prise alimentaire : ils semblent chercher à équilibrer les goûters par le choix de produits qu'ils considèrent plus sains. Les parents d'origine populaire et/ou étrangère des Opalines rencontrés en entretien accordent davantage de liberté à leurs enfants dans la gestion du goûter, plus souvent composé de produits riches en sucres et en graisses. La composition des goûters est ainsi fortement liée aux choix d'approvisionnement et aux ressources économiques des familles. En demandant aux parents de fournir le goûter à l'étude, l'institution scolaire donne en un sens une visibilité aux inégalités sociales. Nous pouvons faire l'hypothèse que si les enfants des Coryphées et des Opalines étaient réunis dans la même cour de récréation pour le goûter, le clivage social se lirait clairement au travers de la quantité, de la qualité et de la diversité des produits consommés par les uns et les autres. Ainsi bien que les parents ne soient pas physiquement présents lors du déjeuner à la cantine et lors du goûter à l'étude, les dispositions sociales transmises par la famille en matière d'alimentation transparaissent de diverses façons dans les discours et les pratiques des enfants. Alors qu'ils partagent un repas avec leurs pairs dans le cadre scolaire, ils sont soumis à une pluralité de normes émanant d'acteurs présents de manière symbolique. À l'image de leur rapport à l'énergie et aux préoccupations environnementales, les enfants sont pris dans leur rapport à l'alimentation « entre des injonctions venant de différents canaux légitimes d'émission de règles, constituant leurs agents de socialisation primaire : l'école et les médias spécialisés qui disent leur donner du pouvoir et leurs parents qui tentent de gérer

l'autonomie/responsabilité progressive de leurs enfants en même temps que les contraintes domestiques et familiales » (Garabuau-Moussaoui, 2011 : 85-86). Les modes de socialisation familiale et scolaire se rencontrent finalement de manière indirecte par l'intermédiaire des repas à l'école.

Conclusion de la première partie

La socialisation familiale est déterminante dans la construction des goûts, des normes et des valeurs en matière d'alimentation. Les parents transmettent à leurs enfants un modèle alimentaire s'inscrivant plus largement dans un modèle éducatif socialement situé. Les parents des classes supérieures, et notamment parmi celles-ci ceux des fractions intellectuelles, disposent d'une légitimité culturelle leur permettant de porter un regard critique sur l'alimentation à l'école. S'ils nourrissent des attentes et expriment des exigences envers l'institution scolaire quant aux repas servis à leurs enfants, ils nuancent également le rôle de celle-ci : l'éducation alimentaire est du ressort des familles. À l'image de leur rapport à l'institution scolaire, ils entretiennent un rapport critique mais distancié envers l'alimentation à l'école. Les parents de milieux moins favorisés à l'inverse reconnaissent le rôle éducatif de l'école y compris en matière d'alimentation. Ils sont dans une posture de confiance envers l'institution et valorisent la dimension tant nutritive que pédagogique que les repas à l'école peuvent apporter en complément de l'éducation parentale.

De manière transversale à cette partie, c'est la question de l'autonomie de l'enfant et de la place qui lui est accordée au sein de la famille qui nous a permis de mettre en lumière le poids des dispositions familiales dans la socialisation primaire : l'autonomie qui est octroyée à l'enfant lors des repas à la maison ; la valeur accordée à sa parole à table mais aussi par rapport à ce qu'il a à dire des repas à l'école ; la place enfin qu'il occupe dans les décisions relatives à son alimentation comme lors de la composition du goûter. Nous avons constaté que les enfants de milieu populaire sont un peu plus tôt autonomisés que ceux des classes moyennes et supérieures. Également, les parents octroient un peu plus de liberté aux garçons qu'aux filles, notamment dans les familles d'origine étrangère où nous avons pu remarquer, au travers de la transmission de pratiques et de savoirs domestiques, qu'une différenciation s'opère selon le sexe de l'enfant. Au-delà de l'influence des déterminants socioculturels, l'emploi de la notion d'autonomie permet de dessiner diverses « temporalités du grandir », variables selon la situation familiale, le rang occupé dans la fratrie, l'âge et le sexe des enfants. Ainsi l'intériorisation des goûts et des pratiques alimentaires familiales s'opère différemment

selon que l'enfant est une fille ou un garçon, âgé de six ou dix ans, selon qu'il grandisse au sein d'une famille mono- ou biparentale, dans un milieu plus ou moins favorisé.

Que fait l'enfant des normes, des valeurs et des pratiques familiales lorsqu'il prend ses repas en dehors du cadre domestique ? Quel sens donne-t-il à cette transmission verticale lorsqu'il quitte le domicile familial pour intégrer un autre espace de socialisation, lui aussi régi par des règles et des contraintes ? Dans quelle mesure prend-il part à sa socialisation lorsqu'il peut mettre à l'épreuve, au contact de ses pairs, ce qu'il a intériorisé auprès de sa famille depuis la prime enfance ?

Deuxième partie

La socialisation horizontale à l'école.

Le rôle des pairs dans la construction sociale enfantine

Introduction de la deuxième partie

Si l'alimentation est une pratique associée à l'univers domestique, les rythmes et les horaires des repas sont hérités du système scolaire monastique médiéval (Grignon, 1993). Le modèle français des repas s'est construit historiquement sur la base d'un ensemble de normes, sociales, morales et corporelles (Elias, 1939), définissant « les manières de table, l'organisation des services et les rythmes des repas » (Régnier, Lhuissier et Gojard, 2006 : 38). Ainsi le modèle du repas français, caractérisé par le maintien d'un synchronisme des prises alimentaires autour de la norme des trois repas par jour (Larmet, 2002 ; de Saint Pol, 2006), régule fortement les temps alimentaires : les repas se prennent le plus souvent à table, à des horaires réguliers, dans le respect des règles de bienséance. Le repas français constitue en ce sens une institution (Herpin, 1988). Avec l'institutionnalisation des repas dans le cadre de l'école, ce poids du modèle alimentaire français est renforcé : en plus des normes intériorisées au sein de leur famille, les enfants sont confrontés à de nouvelles règles et injonctions propres à l'alimentation en cadre scolaire. Comment s'exprime cette pluralité de contraintes : des normes familiales, du modèle français des repas, de l'institution scolaire ? La prédominance du mode scolaire de socialisation s'observe-t-elle lors des repas à l'école ?

Cette deuxième partie pose la question de l'influence conjointe de deux instances socialisatrices – l'école et les pairs – en s'intéressant aux repas consommés entre enfants lors de deux temps *périscolaires*. Ni tout à fait scolaires, ni extrascolaires, les repas étudiés (déjeuner et goûter) ont lieu dans l'enceinte des établissements lors des temps de pause des écoliers : il s'agit de temps libres insérés dans le cadre institutionnel de l'école. Cette position d'entre-deux confère au déjeuner à la cantine et au goûter à l'étude un caractère singulier. C'est au regard de cette hybridité des prises alimentaires que nous observons les relations entre pairs : quel sens les enfants donnent-ils à ces temps alimentaires ? Que signifie partager son repas avec ses pairs lorsque l'on est élève à l'école élémentaire ? Comment se conjuguent lors des repas la multiplicité des normes et le développement d'un entre-enfants régi par ses propres règles ?

C'est ce à quoi nous nous intéressons dans le chapitre 4 en étudiant les façons dont les enfants s'approprient les temps et les espaces alimentaires scolaires pour les intégrer à

leurs pratiques enfantines. Les relations que construisent les enfants sont conditionnées par le moment et le lieu dans lesquels ils se trouvent. Le temps studieux passé en classe les définit en tant qu'élèves appartenant à un même groupe-classe ; le temps ludique de la cour de récréation les mêle aux élèves des autres classes, ils font partie d'un groupe social plus étendu : celui des élèves de leur école élémentaire. Qu'en est-il lors des repas ? Le déjeuner au restaurant scolaire et le goûter dans la cour de récréation constituent des espaces et des temps singuliers dans la mesure où ils obligent les enfants à opérer des choix : avec qui et de quelle façon souhaitent-ils partager ces repas ? Les chapitres 5 et 6 portent tous deux sur un aspect singulier du repas au restaurant scolaire. Celui du placement à table des élèves pour le chapitre 5, celui des usages du jeu à la cantine pour le chapitre 6. L'observation des stratégies et des choix de placement des élèves permet de mettre en lumière les mécanismes de sélection des commensaux en fonction des affinités enfantines et des rapports de domination internes au groupe de pairs et entre les groupes de pairs. La focale sur le jeu permet quant à elle d'analyser les modalités d'expression de l'entre-enfants une fois les élèves installés à table. La cantine se transforme en un espace ludique où les enfants jouent avec ce qu'ils ont à disposition : ils manipulent et donnent une nouvelle fonction aux objets, aux places, aux contextes. À l'inverse, le chapitre 7 est exclusivement consacré au goûter à l'étude surveillée, une prise alimentaire moins contrôlée par les adultes que les repas au restaurant scolaire. L'analyse des transactions de goûters que nous proposons dans ce chapitre porte sur la valeur du partage pour les enfants et s'intéresse aux conditions d'échange des produits alimentaires dans la cour de récréation.

CHAPITRE QUATRE.

S'APPROPRIER LES TEMPS ET LES ESPACES ALIMENTAIRES

Une première incursion dans le quotidien des groupes de pairs à l'école nous pousse à étudier les temps et les espaces occupés par les enfants lors des prises alimentaires. Appréhender la façon dont les élèves s'approprient d'une part les temps du déjeuner et du goûter, et d'autre part les espaces que constituent le restaurant scolaire et la cour de récréation devrait nous renseigner sur les relations horizontales qui se nouent lors des repas. Comment les enfants se répartissent-ils dans l'espace de la cour de récréation à l'heure du goûter ? Comment intègrent-ils les règles et participent-ils à la vie de la cantine ? De quelle façon gèrent-ils le temps pour manger, le temps pour jouer et le temps pour se reposer ? Une telle approche par les temporalités et les lieux permet de questionner les modalités d'expression de la culture enfantine (Corsaro et Eder, 1990), notamment lorsque celle-ci est contrainte de multiples façons : par des règles, des codes et des assignations d'âge, de genre ou de niveau de classe. Ces contraintes émanent tant de l'institution elle-même, que des adultes qui encadrent les enfants, que des membres de leur groupe d'appartenance. Elles prennent diverses formes : contrainte des corps par la fréquentation d'espaces restreints ou réservés (par l'occupation stratégique des « coins de récré » par exemple) ; contrainte des esprits également (contrôle de l'expression et de la parole, de la présentation de soi face aux autres, de l'imaginaire et de la créativité par l'imposition d'interdits) ; contrainte enfin des modalités d'expression « du grandir » dans la mesure où l'autonomie des enfants s'acquiert et se développe différemment selon la classe d'âge, le sexe, la place occupée dans le groupe de pairs ou encore le degré d'affirmation de soi face aux autres. Nous nous intéresserons dans un premier temps à l'espace-temps du goûter consommé quotidiennement à l'étude avant de nous attarder plus longuement sur les temporalités des repas à la cantine et sur la façon dont les enfants intériorisent les codes du restaurant scolaire. La question du genre et de l'appartenance des élèves à un niveau de classe sont interrogées au regard de l'autonomie qui leur est accordée. L'enjeu transversal à ce chapitre est ainsi de comprendre dans quelle mesure la responsabilisation précoce des élèves et diverse selon les écoles a des effets sur leur appropriation des temps de repas.

I. L'espace des goûters

Nous choisissons volontairement d'employer le terme « goûters » au pluriel plutôt qu'au singulier dans la mesure où, à l'inverse du petit déjeuner, du déjeuner et du dîner – qui renvoient chacun à une prise alimentaire identifiée et instituée dans le modèle des repas français – il n'existe pas un type idéal de goûter. Entendu au sens large, ce que l'on nomme couramment « goûter » peut prendre diverses formes et se dérouler à divers moments de la journée, y compris dans le cadre scolaire pourtant très strict sur la question des prises alimentaires. En effet, à l'école, les élèves ne sont pas autorisés à manger entre les repas. Ils sont supposés avoir pris un petit déjeuner avant d'arriver le matin afin de tenir jusqu'au déjeuner à la cantine. Les collations sont interdites au cours de la journée (notamment lors des récréations du matin et de l'après-midi). Pour autant, certaines prises alimentaires, que nous qualifierons de « goûters d'exception », ont pu être observées dans les établissements scolaires. Ces goûters méritent d'être distingués du goûter de 16h30 dans la mesure où ils s'inscrivent dans des contextes particuliers et servent un but bien précis. C'est par exemple le cas du « petit goûter » consommé parfois à l'école lorsque les enfants rentrent de la piscine. Aux Coryphées par exemple, les élèves de CM2 ont piscine le mardi matin. Ils rentrent à l'école vers 10h40. Mme D., leur institutrice, les autorise à apporter un « petit goûter » qu'ils consomment sous le préau – ou directement dans la classe s'il fait froid – avant de retourner travailler avant le déjeuner à 11h30. Ce petit encas a pour but de favoriser la concentration des enfants alors qu'il reste encore une heure de travail avant la pause méridienne. Une autre forme de goûter d'exception est celle qui a trait aux anniversaires. Le goûter d'anniversaire, « rite de l'enfance » étudié par Régine Sirota, peut prendre trois formes : familial, copinal et scolaire (Sirota, 2006b : 54). À l'école il peut être fêté en classe mais aussi à la cantine avec les copains. Il est en effet fréquent que les enseignants regroupent les anniversaires du mois sur un même jour par exemple afin que les élèves fêtent leur anniversaire en classe. Les élèves concernés apportent alors un gâteau confectionné à la maison et des bonbons qu'ils partagent dans la classe avec leurs camarades mais aussi dans la cour de récréation lors du reste de la journée. À la cantine, les anniversaires du mois sont également fêtés lorsque l'équipe de cuisine ou d'encadrement instaure la pratique (voir chapitre ?). Ces goûters, dits d'exception par rapport à la routine du

goûter de 16h30, s'apparentent à des encas, occasionnel mais régulier dans le cas du goûter d'après piscine, plus rare et festif pour les goûters d'anniversaire. Ainsi, l'unique prise alimentaire complémentaire des trois repas quotidiens formalisée et autorisée à l'école est le goûter de 16h30. Le goûter, « le plus informel » des repas (Diasio, 2008 : 4), est à l'étude moins normé que le repas du midi à la cantine. D'une durée plus courte, moins sédentaire, dépourvu de manières de table à respecter, il se démarque par son apparente anomie. En ce sens, il est moins institué que le repas à la cantine et offre aux enfants de plus grandes possibilités d'appropriation de ce moment. En effet, lors du goûter les élèves doivent individuellement gérer la répartition de leur temps libre entre activités de détente et de jeu, et prise alimentaire. À la cantine, les adultes rythment l'organisation et le déroulement du repas : les encadrants décident à quel moment les enfants vont entrer et sortir du restaurant, les agents de restaurant influent sur la vitesse à laquelle les plats sont servis et la quantité de nourriture ingérée est contrôlée. Le contexte même du repas – assis à table – astreint théoriquement les enfants à une seule et unique tâche : celle de manger⁵⁵. Le goûter à l'étude s'oppose à ce cadre formel et très normé dans la mesure où l'acte alimentaire et le temps de repos se déroulent simultanément et non l'un après l'autre comme c'est le cas pour le temps méridien. Ainsi une analyse de l'occupation de l'espace de la cour de récréation lors du goûter à l'étude et du temps concédé à ce moment doit tenir compte à la fois du contexte dans lequel se déroule la prise alimentaire et de la manière dont les enfants s'en saisissent.

1. Le goûter au quotidien : à chacun son coin de « récré » et sa façon de goûter

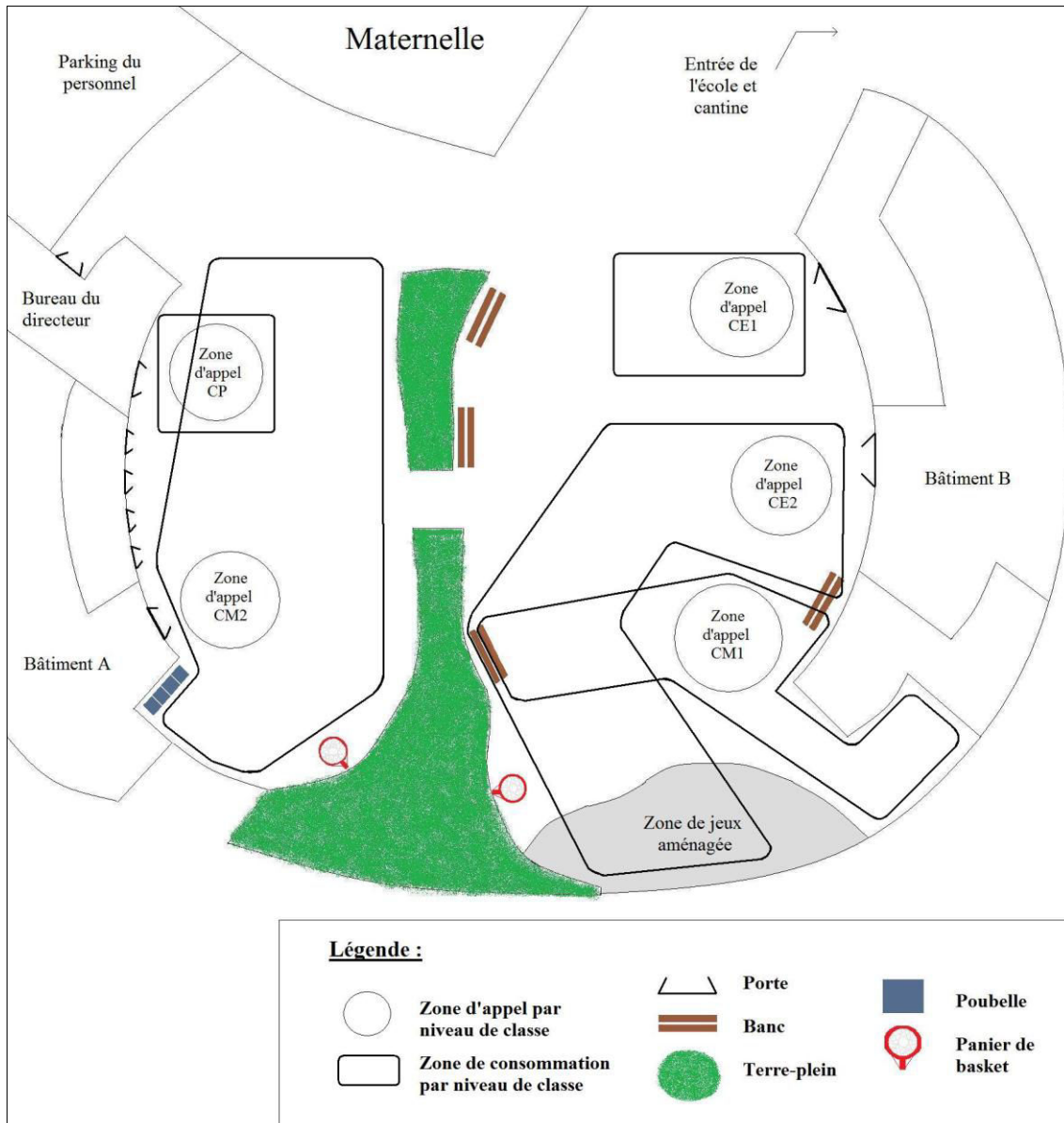
La façon dont les enfants se répartissent dans la cour à l'heure de la récréation est une question qui a d'ores et déjà retenu l'attention des sociologues et des anthropologues. Dans la littérature francophone, les recherches de Julie Delalande sur la cour de récréation constituent une référence majeure (Delalande, 2001, 2003, 2005), notamment parce qu'elles mettent au jour les mécanismes selon lesquels les cultures enfantines voient le jour durant ce temps de « l'entre-enfants ». Les travaux de Patrick Rayou (Rayou, 1999) sur l'école primaire ont également montré combien la cour de

⁵⁵ Théoriquement car nous verrons dans le chapitre suivant qu'en pratique le repas à la cantine est loin de ne constituer qu'un lieu de prise alimentaire pour les enfants.

récréation constitue un espace propice au développement d'une « société de cour » (Rayou, 2000). Du côté anglo-saxon, les observations de Barrie Thorne dans les cours de récréation des écoles primaires américaines ont permis de questionner les pratiques différenciées des filles et des garçons, notamment en matière d'activités ludiques (Thorne, 1993). Ces travaux appréhendent l'univers de l'enfance dans un espace qui lui est réservé, où les activités qui s'y déroulent, essentiellement ludiques, lui sont dédiées. À l'appui de ces travaux, notre propos consiste à s'intéresser à ce même espace – la cour – mais lors d'un temps de pause particulier, qui diffère des récréations classiques observées par ces auteurs. Le temps de récréation offert aux élèves à 16h30 se singularise parce qu'il cumule deux fonctions : l'une distractive et de détente, l'autre alimentaire. Concernant l'occupation et l'appropriation de la cour par les élèves lors des temps de récréations, il semble alors pertinent de comparer nos observations à celles recueillies lors des recherches précitées : le fait qu'une prise alimentaire s'ajoute au temps de repos modifie-t-il la façon dont les enfants se l'approprient ? Le goûter consommé dans le cadre de l'étude du soir chaque jour après la classe est marqué par son caractère quotidien et répétitif. Les élèves qui sont inscrits à l'étude surveillée, de une à quatre fois par semaine, ont pris l'habitude de consommer leur goûter, généralement dans la cour de récréation, lors de la demi-heure dédiée à ce moment. Malgré cette routine, le goûter répond à des modes de fonctionnement différents selon les écoles. Le chapitre préliminaire nous a permis de préciser dans quel contexte s'organise la prise alimentaire dans les trois établissements enquêtés : alors que les élèves des Coryphées et des Opalines préparent leur goûter à la maison et l'apportent chaque jour à l'école, ceux des Primevères reçoivent le leur par la Société de Restauration Collective (SRC) qui fournit aussi le déjeuner. Ainsi l'analyse de l'espace de la cour que nous proposons pour les Coryphées et les Opalines n'a pas été réalisée aux Primevères dans la mesure où nous souhaitions prioritairement observer les transactions de goûter entre enfants. Les quelques séances d'observation réalisées aux Primevères montrent toutefois que l'occupation de l'espace par les groupes de pairs selon le niveau de classe et le sexe répond aux grandes tendances que nous allons esquisser⁵⁶

⁵⁶ Ainsi que nos expériences passées dans les autres écoles élémentaires de la commune.

Si dans certains établissements les enfants sont libres de prendre leur goûter où ils le souhaitent dans la cour de récréation comme c'est le cas aux Coryphées, dans d'autres écoles certains espaces leur sont théoriquement interdits, comme nous allons le voir avec l'exemple des Opalines. Des contraintes institutionnelles de fonctionnement définissent en amont les possibilités d'appropriation du temps et de l'espace du goûter par les enfants. À l'étude surveillée le goûter se déroule sur une plage horaire restreinte, entre 16h30 et 17h. Hormis lors des froides journées d'hiver, le goûter est le plus souvent possible consommé à l'extérieur, dans la cour ou sous le préau, afin de permettre aux enfants de s'aérer, de se défouler et de jouer avant de retourner en classe. Lorsqu'ils ont la possibilité de prendre leur goûter où ils le souhaitent dans la cour de récréation comme aux Coryphées, les enfants peuvent ainsi manger et jouer en même temps, avec les élèves de leur choix. La durée et le lieu de la prise alimentaire ne sont pas conditionnés par des règles spatio-temporelles définies par les adultes. À l'inverse, dans une école qui fonctionne comme aux Opalines, les écoliers sont tenus de ne pas occuper certains espaces de la cour de récréation. Il leur est en effet interdit de prendre leur goûter à l'endroit où ils se réunissent lorsqu'ils sortent de la classe, là où ils attendent l'enseignant ou le surveillant chargé de faire l'appel pour l'étude. Cette décision émane de la direction puisque Mr R. ne souhaite pas que les élèves restent assis devant les portes des bâtiments lors du goûter. Comme nous pouvons le voir sur le plan de la cour de récréation reproduit ci-dessous, chaque classe dispose d'une zone restreinte, accolée aux bâtiments, qui lui est réservée pour l'appel et de laquelle les élèves doivent normalement s'éloigner pour goûter. Nous avons également représenté sur le plan les zones de consommation approximatives des différentes classes afin d'identifier des grandes tendances de circulation des élèves lors du goûter.



Zones d'appel et de consommation des goûters selon le niveau de classe dans la cour de récréation des Opalines

Alors que les élèves des Opalines sont supposés occuper le centre de la cour de récréation lors du goûter afin de ne pas bloquer l'accès à l'intérieur des bâtiments, nos observations montrent que, dans la pratique, les enfants ne respectent pas toujours cette contrainte spatiale, comme en témoigne cet extrait de journal de terrain recueilli le deuxième jour de notre présence aux Opalines :

Une surveillante reprend un groupe d'élèves de CP en leur disant que le goûter ne se prend pas devant les bâtiments. Mr R. l'a rappelé. Une fois la surveillante

partie, je demande aux élèves pourquoi il ne faut pas manger de ce côté-là de la cour. Ma question fait automatiquement fuir le groupe d'élèves. L'une d'entre eux, pensant que je la disputais à mon tour et me dit :

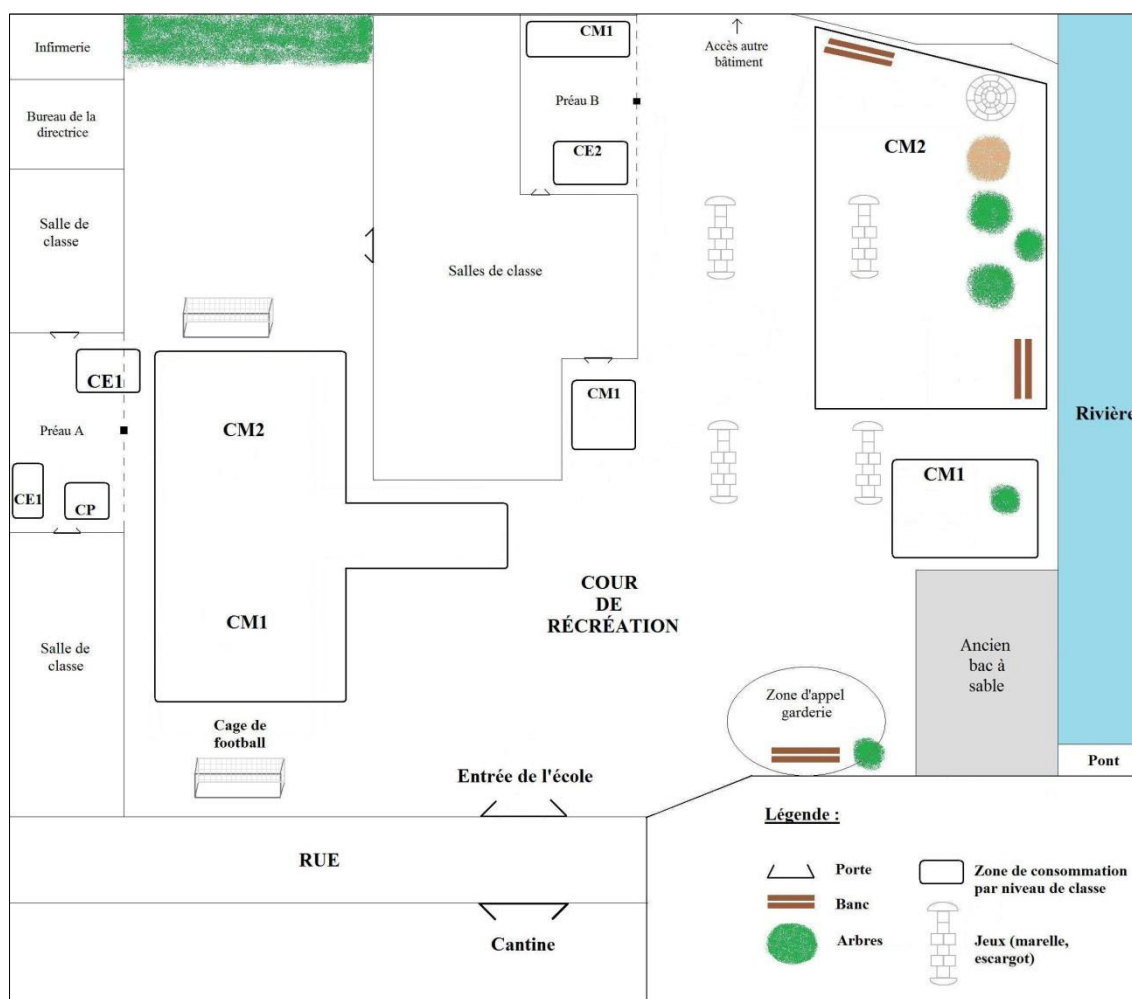
- J'avais oublié moi qu'il fallait pas !

École Les Opalines, Goûter 2, 24/11/09

En effet, les élèves ont pris l'habitude de commencer à goûter devant les bâtiments en attendant que les surveillants viennent faire l'appel. Par conséquent, une fois celui-ci réalisé, ils ne se déplacent pas toujours vers un autre endroit de la cour de récréation. C'est particulièrement le cas des enfants des petites classes : les élèves de CP et de CE1 sont les plus sédentaires. Ils ont tendance à terminer leur goûter là où ils l'ont commencé, assis devant les portes et à proximité de leur cartable qui contient leur collation. Le rayon de leur zone de consommation est légèrement supérieur à celui de leur zone d'appel. À l'inverse, les élèves des grandes classes sont moins enclins à la sédentarité. Une fois l'appel réalisé, ils se montrent plus mobiles, occupent un plus grand espace, à l'image des élèves de CE2 qui investissent la zone de jeux aménagée ou des CM1 qui se déplacent vers les bancs situés le long du terre-plein. Les plus grands choisissent aussi dans la cour des zones moins exposées au regard des autres enfants et des adultes chargés de leur surveillance. Ainsi les CM1 et les CM2 ont chacun fait leur un renforcement de la cour de récréation, situé pour les premiers derrière la zone de jeux aménagée, pour les seconds à l'extrémité du bâtiment A, à côté des poubelles. De plus, la géographie de la cour, séparée en deux par un terre-plein central, cloisonne davantage encore les espaces dédiés aux différentes classes : la partie de la cour située du côté du bâtiment B, plus grande, accueille pratiquement tous les élèves du CE1 au CM1 ; du côté du bâtiment A, les CM2 occupent massivement l'espace face à des CP plus en retrait à l'extrémité du bâtiment. Si les CM1 et les CM2 franchissent régulièrement le terre-plein pour rejoindre l'autre côté de la cour, il est plus rare de voir des élèves des petites classes en faire de même. Pour la plupart des classes donc, les espaces où sont consommés les goûters se superposent aux zones d'appel élargies, à l'exception des CM2 qui investissent un territoire bien plus conséquent. Ainsi aux Opalines le mode d'organisation choisi pour faire l'appel à l'étude renforce les regroupements affinitaires en maintenant une séparation entre les classes et en attribuant à chacune d'elle une zone géographique particulière. Sortis de la salle de classe, les

élèves restent groupés par niveau de classe pour l'appel et maintiennent pour la plupart cet entre-soi lors du goûter alors que, dans la cour, toutes les classes sont réunies. Le lieu choisi dans les écoles pour réaliser l'appel des enfants inscrits à l'étude n'est donc pas anodin : la contrainte institutionnelle définit en un sens les modalités de la prise alimentaire puisqu'elle en détermine le point de départ. La composition et la dynamique des groupes de pairs interviennent ensuite pour tracer le chemin que prennent les goûters dans l'espace de la cour (voir chapitre 7).

Pourtant, lorsqu'une telle contrainte spatiale n'est pas imposée aux enfants, la même tendance au regroupement par classe s'opère dans la cour de récréation à l'heure du goûter (voir plan ci-après).



Zones de consommation des goûters selon le niveau de classe dans la cour de récréation des Coryphées

Aux Coryphées l'appel est généralement réalisé à proximité du préau A pour tous les enfants allant à l'étude. Ces derniers savent qu'ils doivent se rassembler lorsqu'ils sortent de la classe afin de se faire appeler, puis, ils se dispersent pour aller prendre leur goûter. Comme aux Opalines, les élèves des Coryphées le partagent pour la plupart avec des enfants de leur classe et plus encore, au sein du groupe-classe, avec des élèves appartenant à leur groupe de pairs restreint. C'est ainsi qu'une fois l'appel terminé, les élèves de CE1 choisissent souvent de s'installer sous le préau A alors que les CE2 privilégient le préau B et les plus grands de CM1 et de CM2 optent pour divers recoins de la cour. Tout comme aux Opalines, les élèves les plus jeunes des Coryphées s'éloignent peu du lieu où l'appel est réalisé. Cette zone de la cour de récréation est également la plus proche du bureau de la directrice ; à l'image de la zone d'appel des CP des Opalines, située juste à côté du bureau du directeur. Pour les élèves plus âgés des deux écoles, mettre de la distance entre eux et les surveillants et l'équipe de direction dans la cour en s'éloignant du lieu d'appel et en privilégiant les recoins cachés permet de revendiquer un besoin grandissant d'autonomie et de liberté. S'éloigner pour prendre sa collation assure aussi de pouvoir transgresser les règles et les interdits, notamment lors des transactions des goûters. La distance physique s'accompagne ainsi d'une mise à distance symbolique de l'autorité des adultes qui prévaut lors de ce moment.

Comme Julie Delalande le montre dans son ouvrage *La cour de récréation*, les espaces centraux de la cour apparaissent trop dégagés et à la vue de tous pour être investis par les enfants. Ils sont donc souvent délaissés au profit d'espaces plus petits, de recoins dissimulés, permettant aux activités sociales et culturelles enfantines de trouver l'intimité dont elles ont besoin pour se développer (Delalande, 2001 : 67). La prise alimentaire et les échanges de goûters constituent l'une de ces activités. Ce constat est même d'autant plus probant lors de la récréation de 16h30 : bien que les goûters soient conditionnés de façon à rendre pratique leur consommation, la prise alimentaire nécessite théoriquement à un moment ou un autre plus de sédentarité qu'une récréation uniquement consacrée au jeu et à la détente, ne serait-ce qu'au moment de sortir le goûter du cartable. Le centre de la cour n'apparaît pas alors comme un espace adapté à cette action. Dans les faits toutefois, les élèves ne restent pas toujours sédentaires lorsqu'ils mangent leur goûter. Les espaces centraux sont évités aussi parce que les

échanges de goûters gagnent à se dérouler à l'abri des regards, tant des autres élèves qui pourraient vouloir profiter de l'échange que des adultes qui surveillent (les échanges de goûters étant interdits aux Opalines mais tolérés aux Coryphées). Dans l'école de milieu supérieur, une zone de la cour de récréation est presque toujours laissée vacante par les élèves : celle où se trouvait auparavant un bac à sable⁵⁷. Ce grand espace rectangulaire, situé à droite de l'entrée de l'école, est une zone particulièrement exposée puisque visible depuis n'importe quel endroit de la cour de récréation mais aussi depuis l'extérieur de l'école lorsque l'on traverse le pont qui surplombe la rivière. Ainsi dans les deux écoles les espaces centraux ou à découvert de la cour de récréation constituent rarement des zones où le goûter est consommé et échangé. Ils sont, au mieux, des zones de passage pour les enfants qui ont pour habitude de prendre leur collation en se déplaçant. Seuls les activités ludiques et les sports collectifs comme le football, le basketball ou les jeux d'attrape nécessitent l'usage des zones centrales (par ailleurs souvent dédiées à cet effet). Pour la plupart des enfants, les côtés, les renforcements et la périphérie de la cour sont privilégiés.

La répétition des observations dans la cour de récréation à l'heure du goûter nous permet de confirmer que malgré la forte interconnaissance qui caractérise les relations à l'école élémentaire, les affinités enfantines restent profondément liées au groupe-classe. Pour les petits comme pour les grands, les sédentaires et les plus mobiles, le goûter se partage avant tout avec ses camarades de classe. De plus, les groupes d'enfants détournent les contraintes spatiales imposées par les adultes afin de développer leurs préférences géographiques quant à l'emplacement qui accueille la prise alimentaire. Ils choisissent collectivement un espace et se l'approprient en l'investissant chaque jour, jusqu'à en faire « leur coin de récré ». Toutefois, si le clivage entre les classes est flagrant dans les deux écoles, cette répartition des enfants dans l'espace de la cour ne dépend pas uniquement de l'âge ou du niveau de classe des élèves. Nous allons voir que le sexe constitue également un facteur déterminant dans l'occupation de l'espace, notamment sur la question de la mobilité dans la cour de récréation à l'heure du goûter.

⁵⁷ Nous faisons référence au bac à sable que nous avons connu lorsque nous étions élève aux Coryphées. Contrairement à aujourd'hui, ce coin de la cour de récréation était il y a une vingtaine d'années un espace très prisé par les élèves pour les jeux de sable mais aussi car les buissons qui longeaient le mur de l'école constituaient des lieux de cachette privilégiés.

2. Une occupation genrée de l'espace

La répartition sexuée des élèves dans la cour de récréation au moment du goûter mérite de retenir notre attention dans la mesure où elle nous renseigne sur la place de chacun au sein des groupes de pairs mais aussi sur la dynamique des groupes masculins, féminins ou mixtes à l'heure du goûter. Les travaux existants sur les jeux dans les cours d'école (Zaidman, 1996 ; Rayou, 1999 ; Delalande, 2001) ainsi que la diversité des cours de récréation que nous avons pu observer dans le cadre de cette recherche mais aussi par le passé font état d'un même constat quant à l'occupation de l'espace : pour reprendre l'expression employée par Barrie Thorne, garçons et filles sont ensemble mais la plupart du temps séparés⁵⁸ (Thorne, 1993). En effet, si les élèves des deux sexes sont réunis dans le même espace de la cour de récréation, garçons et filles jouent, se déplacent et mangent différemment et, le plus souvent, séparément les uns des autres.

Les élèves se répartissent dans la vaste cour et sous les préaux : j'observe des groupes de filles et des groupes de garçons. Ils sont assez dispersés car la cour est grande. Les filles dansent, chantent, dessinent, sont assises par groupe. Les garçons jouent au ballon ou sont regroupés sur les côtés. Il y a peu d'enfants au centre.

École Les Coryphées, Goûter 1, 08/03/10

Si le centre de la cour est globalement peu investi, il l'est toutefois davantage par les garçons. La façon dont les filles et les garçons occupent les différentes zones de la cour de récréation pour le goûter s'explique en partie par la dichotomie sédentarité/mobilité. Les garçons sont en effet plus nombreux que les filles à pratiquer une activité collective au centre de la cour, notamment le football, pour les garçons les plus âgés (CM1 et CM2). Ils sont plus mobiles, occupent de plus larges surfaces et, ne souhaitant pas perdre une minute sur leur temps de jeu, ils ont tendance à manger leur goûter en même temps qu'ils pratiquent leur activité ludique, généralement sportive. Les garçons plus jeunes, parce qu'ils n'ont en général pas l'autorisation des plus âgés pour jouer avec eux, pratiquent parfois le football de leur côté. Si les garçons du cours préparatoire (CP)

⁵⁸ Notre traduction du titre du chapitre 3 « Boys and girls together... but mostly apart » de l'ouvrage *Gender Play. Girls and Boys in School*, 1993.

et du cours élémentaire (CE1 et CE2) apparaissent tout de même moins mobiles que les garçons des grandes classes, ils sont aussi moins sédentaires que les filles à l'heure du goûter. Comme le remarquait déjà Claude Zaidman en 1996 dans son étude sur *La mixité à l'école primaire*, les filles semblent dans leurs jeux toujours « moins » que les garçons : moins mobiles, moins visibles (Zaidman, 1996 : 57). Elles font preuve d'une occupation plus réduite de l'espace (Delalande, 2001 : 153). Nous constatons que c'est également le cas dans leur mode de consommation du goûter. Comparativement aux garçons, il est un peu moins fréquent que les activités ludiques des filles se chevauchent avec l'acte alimentaire. La récréation semble davantage scindée en deux temps chez les filles : un temps pour manger puis un temps pour jouer, surtout lorsque leurs activités ludiques les amènent à se déplacer. Dans les petites et moyennes classes (jusqu'au CE2) les filles jouent à chat, à la corde à sauter ; elles dansent et chantent en mimant leurs émissions télévisuelles favorites. À l'image de ce que montre Martine Court dans ses recherches sur la construction de dispositions corporelles sexuées pendant l'enfance, on constate que les jeux des filles tournent autour du travail de l'apparence alors que les garçons pratiquent davantage des jeux sportifs (Court, 2010). Aux Coryphées les filles de CM1 pratiquent encore certains jeux faisant appel à l'imaginaire en début d'année, elles jouent notamment « à cheval »⁵⁹. Mais en fin d'année de CM1 et en CM2, les jeux se font plus rares dans les pratiques récréatives des filles. Aux Opalines, dès le CE2 les filles se promènent « bras-dessus bras-dessous » dans la cour de récréation en longeant les bâtiments ou le terre plein central. Elles occupent aussi davantage les bancs alors que les garçons jouent plus facilement au football ou dans la zone de jeux aménagée. Ainsi aux Opalines comme aux Coryphées, les récréations deviennent surtout l'occasion pour les plus grandes de discuter entre copines. Comme chez les garçons, le temps des activités ludiques se confond alors avec l'acte alimentaire. La différence entre les deux sexes tient alors à la nature même des activités que chaque sexe mène en parallèle. Les filles optent pour des activités plus discrètes que celles des garçons, nécessitant une moindre occupation de l'espace et un plus faible nombre de partenaires.

⁵⁹ De nombreuses élèves de l'école Les Coryphées pratiquent l'équitation. « Jouer à cheval », selon leur propre expression, consiste à mimer une scène dans laquelle chaque élève s' imagine monter, soigner et dresser son cheval.

En retraçant l'ordre dans lequel les recensions de goûter ont été réalisées dans les deux cours de récréation, il nous est possible de proposer une lecture spatiale des préférences genrées des lieux de consommation des goûters. En effet, les déplacements opérés chaque jour d'observation par l'enquêtrice pour recueillir la composition des goûters auprès des enfants permettent d'esquisser une trame générale d'occupation de l'espace de la cour par les différents groupes. Si l'enquêtrice disposait d'une liste d'enfants à enquêter en priorité (car présents quatre jours par semaine à l'étude), les recensions se faisaient de manière aléatoire en commençant par un coin de la cour et par déplacement de l'observatrice d'enfant à enfant, en fonction de leur proximité géographique. Les recensions inscrites sur le journal de terrain séparent ainsi les élèves presque quotidiennement selon la même répartition, par classe d'abord, puis par sexe au sein du groupe-classe comme le montre la reproduction ci-dessous d'une recension de goûters aux Opalines.

21/03/2011 Opalines - Séance 15		
Naïs CE2	1 pom'potes 1 actimel fraise 1 barre de céréales chocolat Carrefour	Sœur de Wassim Barre de céréales donnée par Salma un autre jour
Wassim CP	1 pom'potes 1 actimel fraise	Frère de Naïs
Joris CE1	1 jus multifruits 1 mix max choco 1 mini roll choco 2 pépito choco pépites à Sam*	
Sam CE1		Pas faim, a donné son goûter à Joris
Henri CE1	1 pom'potes 1 jus de pomme Bio 1 crêpe chocolat wahou 1/2 barre de twix à Evan	Frère de Tiffany
Sally CE1	1 sucette avec du sucre dans le paquet	
Evan CE1	1 lait chocolaté 1 brownie 1 barre et demie de twix	
Ludo CE1	1 jus d'orange 2 mars 1 barre m&m's 1 kinder bueno à Sami	Sac

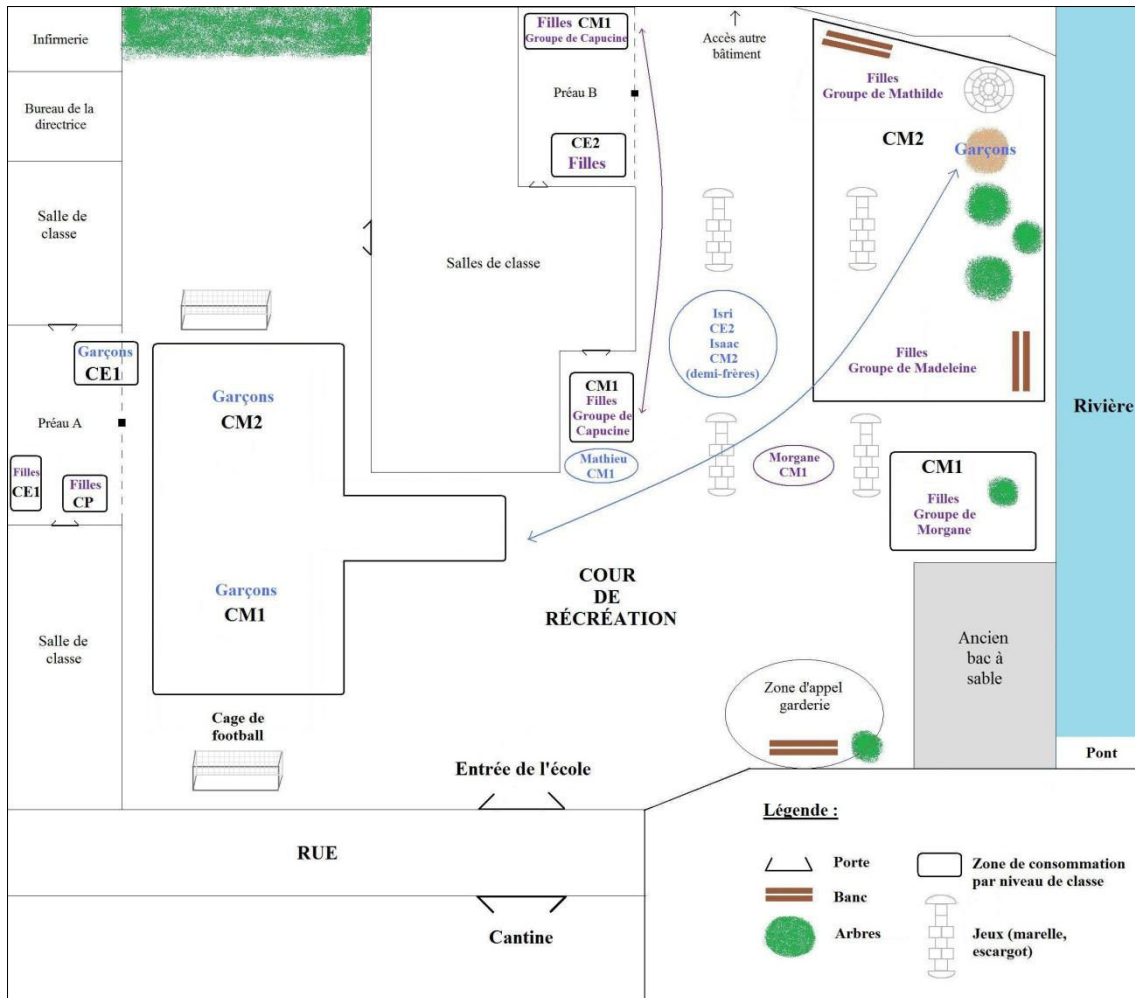
Sami CE1	1 pitch fourré chocolat 1 goûter moelleux choco Carrefour à Ludo	
Maxime CE1	1 pitch fourré abricot 6 barquettes fraise Malabars	Etude 4 jours/semaine Son père prépare son goûter
Soumia CE1	1 pom'potes Mickey Carrefour Kids Cookies au chocolat faits maison 1 mini roulé framboise à Lise	Cookies faits par sa mère
Lise CE1	1 pom'potes 1 gourde de grenadine 2 galettes genre St Michel 1 gâteau nature Cookies à Soumia	
Adila CP	1 crêpe maison au nutella	
Anaëlle CP	1 jus de pomme 2 prince	
Emie CP	1 barre de céréales chocolat banane 1 barre de céréales chocolat	
Melyssa CE2	1 jus d'orange 1 pain au chocolat (industriel) 1 sablé au chocolat maison	Sœur jumelle de Jessanna Sablés faits le dimanche avec Jessanna
Jessanna CM1	1 jus d'orange 1 pain au chocolat (industriel) 1 sablé au chocolat maison	Sœur jumelle de Melyssa
Imène CM1	1 jus de pomme 3 gâteaux au chocolat	
Amar CM2	1 jus de pomme 1 crêpe chocolat 1 paquet de chips 3 délichoc à Coralie	
Sakina CM2	1 pim's orange à Melody	1 pomme dans son sac mais n'a pas faim
Helena CM2	1 jus d'orange à Melody Pim's orange à Melody	Demi-sœur de Melody
Melody CP	1 jus d'orange 1 paquet de pim's orange	Demi-sœur de Helena
Junelle CM2	1 jus d'orange 1 croissant (industriel)	
Coralie CM1	1 jus d'orange 1 paquet de délichoc chocolat au lait 6 gâteaux hello kitty fraise 1 doo wap pépites	

Karima CM1	1 jus multifruits 2 pains au chocolat 2 gâteaux à la fraise	
Tiffany CP	1 jus d'orange Bio 1 pom'potes fraise 1 crêpe au chocolat	Sœur d'Henri
Sofiane CM2	1 pain au chocolat 1 gaufre à Katia 2 délichoc à Coralie	
Ana CM2	1 pom'potes 1 pépitos 2 oursons chocolat	Sœur de Yann
Yann CM2	1 jus de pomme 4 cookies 1 pépitos	Frère d'Ana
Malik CM2	1 jus de raisin à Sofiane	Pas de goûter

* La formulation "à tel élève" reprend tel quel le langage employé par les élèves lorsqu'ils nous dictaient la composition de leur goûter. Cela signifie que lors de cette séance n°15, Sam a donné 2 pépito choco pépites à Joris.

Nous constatons que la recension commence, comme souvent aux Opalines, par Naïs, une élève de CE2 qui a endossé le rôle d'informateur privilégié ou d'assistante de recherche à nos côtés et dont nous avons rencontré la mère en entretien. À la suite du sien, nous prenions régulièrement en notes le goûter de son frère, soit parce que Wassim se trouve souvent à proximité de sa sœur lors du goûter, soit parce que celle-ci nous le dictait, étant elle-même en charge de le préparer à la maison (voir chapitre 3). Les recensions suivent ensuite le cheminement de l'enquêtrice dans la cour, en commençant par les CE1, regroupés devant la première porte du bâtiment B. Puis s'enchaînent ceux de trois filles de CP, puis les CM1 et enfin les CM2. On remarque que les frères et sœurs se trouvent souvent à proximité les uns des autres lors des recensions, à l'image de Naïs et Wassim, Jessanna et Melyssa ou Melody et Helena.

À l'image de ce que l'on observe aux Opalines, à l'école Les Coryphées les groupes d'enfants se répartissent avant tout dans les recoins de la cour et sous les préaux. Les groupes de garçons des grandes classes occupent davantage de place que les filles et surtout un espace central, celui du terrain de football. Le schéma ci-dessous représente les emplacements privilégiés par les groupes de pairs selon le sexe.



Répartition des élèves selon le niveau de classe et le sexe dans la cour de récréation des Coryphées

Une séparation sexuée s'opère en matière d'occupation de la cour. La répartition des filles et des garçons en témoigne : les groupes sexués se mélangent peu lors du goûter. Pour autant, ils ne sont jamais bien loin les uns des autres. Aux Coryphées, les garçons et les filles de la classe de CE1 se retrouvent souvent sous le même préau mais à l'opposé les uns des autres. Aux Opalines aussi filles et garçons des petites classes, qui nous l'avons vu ont tendance à oublier qu'ils n'ont pas le droit de goûter devant les portes des bâtiments, goûtent côte à côte mais séparément. À partir du CE2, les relations entre filles et garçons évoluent. Elles deviennent plus souvent teintées de sentiments amoureux, qu'il n'est pas toujours bon d'exposer aux yeux des pairs. Le caractère privé des histoires d'amour est peu présent à l'école élémentaire, rarement elles ne concernent que deux enfants. Dans les grandes classes, être amoureux est mal perçu par les pairs

(Delalande, 2001 : 168). Le goûter constitue alors le moyen d'entrer en contact avec l'autre sexe sans attirer les railleries des camarades. Lorsqu'il y a rencontre entre les sexes, il s'agit rarement d'une interaction entre deux enfants seulement mais presque toujours entre deux groupes de pairs. Aux Coryphées, les garçons du groupe de Léo donnent régulièrement une partie de leur goûter aux filles du groupe de Mathilde et vice versa. Lorsqu'ils ne jouent pas au football, le groupe de garçons de CM2 choisit toujours de s'installer à proximité de l'escargot tracé au sol où sont assises Mathilde et ses copines. Les deux groupes d'élèves interagissent régulièrement et toujours collectivement en échangeant leur goûter sans pour autant partager totalement ce moment.

Ainsi l'occupation de l'espace de la cour lors du goûter à l'étude permet aux élèves d'exprimer leur volonté de se mêler ou non aux enfants du sexe opposé, aux enfants plus jeunes ou plus âgés. Le goûter est un vecteur d'interactions, choisies et provoquées par les élèves, entre les sexes et entre les classes d'âge. Du rapprochement physique dans l'espace de la cour au choix de donner une partie de son goûter à l'autre, les enfants sont seuls décisionnaires de leurs actions. Comparativement aux travaux de référence sur la cour de récréation, ce « lieu commun remarquable » (Delalande, 2005), l'étude des logiques spatiales enfantines à l'heure du goûter permet de montrer comment les élèves conjuguent deux activités parallèles : le jeu et l'acte alimentaire. La circulation des élèves dans la cour permet alors de lire les relations enfantines, des plus affinitaires aux plus clivantes, au regard de la singularité de la pratique alimentaire. Contrairement au repas à la cantine qui, nous le verrons dans la seconde partie de ce chapitre, reste fortement contraint par l'intervention des adultes, le goûter constitue un espace et un temps que les enfants peuvent plus aisément s'approprier.

II. Le temps de la cantine

À l'image de l'analyse précédente sur l'occupation spatiale de la cour de récréation lors du goûter, nous nous intéresserons dans les chapitres 5 et 6 aux façons dont les enfants s'approprient et transforment le restaurant scolaire pour servir leurs pratiques. Mais,

avant cela, il nous faut considérer le temps du repas à la cantine pour ce qu'il est en premier lieu : un temps alimentaire normé et contraint lors duquel les élèves doivent apprendre à manger en collectivité. Ils sont moins libres que dans la cour de récréation de prendre leur repas avec les camarades où ils le souhaitent et avec qui ils le souhaitent. À l'image du dîner familial, le déjeuner à la cantine s'inscrit dans des rythmes et des temporalités, il repose sur un ensemble de règles et de codes que les enfants intériorisent progressivement du CP au CM2.

1. Temporalité(s) des repas

Dans les grandes lignes, les temporalités des repas à la cantine sont semblables d'une école élémentaire à l'autre. Comme nous l'avons vu dans le chapitre préliminaire, la pause méridienne ne peut être inférieure à une heure trente (*Journal officiel de la République Française*, 2013) et s'étend bien souvent de 11h30 ou 12h à 13h30 ou 14h. Que la cantine se situe à proximité directe de l'école ou non, que le restaurant scolaire fonctionne en service à table ou en self, en gestion directe ou en délégation de service à un prestataire privé, le temps du midi offre toujours aux enfants un temps libre pour se reposer, se détendre, jouer, et un temps pour se restaurer. Ce qui distingue ensuite les établissements les uns des autres en termes d'organisation du temps méridien est à rechercher dans les contextes locaux et notamment dans les modes de fonctionnement des équipes d'encadrement et de cuisine.

1.1 Service à table : premier ou deuxième service ?

Nous avons présenté dans le chapitre préliminaire le fonctionnement de chacun des restaurants scolaires : les écoles des Coryphées et des Opalines offrent un service à table aux élèves alors que l'école des Primevères propose un self-service. Dans le premier cas, ce mode d'organisation implique pour les deux établissements – où deux services sont organisés – une même répartition entre temps de repos et temps de repas. Si l'on considère que le premier et le dernier quarts d'heure de la pause méridienne sont consacrés à l'appel et à la passation d'autorité (de l'enseignant à l'encadrant pour le premier et de l'encadrant à l'enseignant pour le second), il reste approximativement aux

élèves quarante-cinq minutes de temps libre ou d'activités dans la cour et quarante-cinq minutes de repas dans son acception globale (mise en rang dans la cour, entrée dans la cantine, lavage des mains, placement à table, service, prise alimentaire, débarrassage, sortie de la cantine, retour dans la cour). La répartition des élèves entre les deux services est basée sur un critère institutionnel, celui de l'appartenance à un niveau de classe (cours préparatoire, cours élémentaire ou cours moyen). Les « petits », élèves de CP et de CE1, sont séparés des « grands » du cours moyen (CM1 et CM2). Les CE2 sont scindés en deux groupes répartis aléatoirement entre les deux services. Il semble pertinent d'interroger cette pratique de séparation selon le niveau scolaire, qui diffère par ailleurs du critère biologique de l'âge puisque certains enfants peuvent être en avance ou en retard scolairement. Cette façon de répartir les élèves entre les deux services se justifie tout d'abord par son aspect pratique : il est plus simple pour les encadrants de gérer des groupes d'élèves déjà constitués, aisément repérables et pour lesquels il sera plus facile de contrôler s'ils ont ou non mangé⁶⁰. Pour autant, cette répartition des demi-pensionnaires montre à nouveau que bien qu'il soit périscolaire, le temps de la cantine reste, comme le goûter, fortement dominé par la forme scolaire (Vincent, 1994 ; Thin, 1998). Les enfants sont maintenus lors des repas dans leur statut d'élève, appartenant à une classe scolaire. Ainsi même si des élèves ayant plus de deux ans d'écart, ou plus exactement plus de deux niveaux de classe d'écart, souhaitaient manger ensemble, cela leur serait impossible.

Le mode de fonctionnement en service à table apparaît plus structuré qu'une organisation en self. Il impose une contrainte des corps enfantins plus forte puisque les élèves doivent restés immobiles et assis plus longtemps. Le rôle des encadrants est tout à fait différent dans les deux situations. Au self des Primevères les adultes en charge de la surveillance s'assurent avant tout que chaque enfant passe à la cantine pour qu'aucun élève ne manque le déjeuner. Aux Coryphées et aux Opalines les encadrants répartissent les élèves entre les deux services mais ils décident également de l'ordre de ceux-ci. Dans les deux écoles les élèves des grandes classes mangent plus rapidement que les

⁶⁰ Si ce modèle de répartition des élèves par niveau est, sur nos terrains, propre aux restaurants scolaires offrant un service à table, il nous faut préciser qu'il est aussi parfois pratiqué dans les écoles élémentaires proposant un self-service. C'est aussi et surtout le mode d'organisation retenu dans de nombreux collèges et lycées.

plus jeunes. Nous reviendrons sur ce point mais nous émettons ici l'hypothèse que cet écart entre les élèves des petites et des grandes classes s'explique par le degré d'intériorisation des codes du repas au restaurant scolaire diversifié selon l'âge des enfants. Lorsque le repas des petits nécessite l'heure entière prévue pour leur service, les grands ont souvent terminé le leur en quarante-cinq ou cinquante minutes. Ainsi aux Opalines le deuxième service, celui des grands, se termine à 13h20 alors que les petits sortent rarement du restaurant avant 12h30. Aux Coryphées, le fonctionnement était le même que dans l'école de milieu populaire au début de notre enquête puis, au mois d'avril 2010, de concert avec les dames de cantine, les encadrants ont décidé d'invertir les deux services et de faire manger les grands en premier. Ayant eux aussi constaté que ces derniers mangent plus rapidement que les petits, les encadrants ont trouvé judicieux de les faire passer d'abord afin qu'ils libèrent plus vite le restaurant. Cette interversion a permis d'offrir plus de temps aux dames de cantine entre les deux services, au moment du « coup de feu » où elles doivent dresser de nouvelles tables tout en assurant le second service. Le temps de la cantine dans les restaurants fonctionnant en service à table apparaît donc comme un temps long, organisé et minuté de près par les adultes encadrant la prise alimentaire et laissant peu de liberté d'appropriation aux enfants.

1.2 Des repas à durée variable au self-service

Au self-service des Primevères, il n'y a pas comme dans les deux autres écoles d'horaires fixes de passage à la cantine. Les élèves sont libres de choisir à quel moment de la pause méridienne ils souhaitent manger parmi les six grandes vagues d'envoi dans la cantine orchestrées par les encadrants, peu importe la classe à laquelle ils appartiennent. Cela implique que des élèves de tous âges et de toutes classes sont réunis dans le restaurant tout au long du service qui s'étend en règle générale de 12h à 13h20. Le maintien d'une séparation entre les classes de niveau dont nous venons de faire état ne s'opère donc pas dans cette école, offrant de plus grandes possibilités de rencontres interclasses entre les élèves – sans pour autant que ceux-ci ne s'en saisissent.

Dans le cas d'une organisation comme celle des Primevères, nous pouvons réellement parler de temporalités des repas au pluriel. Non seulement les enfants

peuvent choisir à quel moment de la pause méridienne ils préfèrent déjeuner mais ils peuvent aussi, dans une certaine mesure, décider du temps qu'ils passent à table. Contrairement au service à table où une fois assis les élèves sont tenus de manger au même rythme que tous les demi-pensionnaires présents dans la cantine (entrée et sortie collective de la cantine, enchaînement des plats), les élèves des Primevères organisent leur temps de repas en fonction du groupe de pairs avec qui ils choisissent de manger. Ainsi bien que les encadrants envoient les élèves dans la cantine par vagues de trente environ, une fois leurs plateaux composés, les enfants se redéployent en petits groupes de trois ou quatre élèves pour ceux qui préfèrent manger dans la salle jaune, en plus grands groupes pour ceux qui choisissent la salle bleue (où se trouvent les grandes tablées). Le temps passé dans la cantine se gère collectivement au sein du groupe restreint des convives partageant la même table voire une partie seulement de celle-ci. Chaque tablée conduit son repas selon sa propre temporalité, multipliant l'expérience du repas à la cantine par le nombre de tables présentes. L'appropriation du temps de la cantine par les élèves fréquentant le self des Primevères est rendue possible à plusieurs échelles : ils peuvent moduler leur temps de présence dans le restaurant, à table mais aussi le temps qu'ils consacrent à manger chacune des composantes de leur plateau sans attendre que les autres élèves en soient au même point. Toutefois, s'ils semblent avoir davantage de prise sur la temporalité de leur repas que les enfants des Coryphées et des Opalines, les élèves des Primevères n'en restent pas moins sous le contrôle des encadrants à qui reviennent les principales décisions, notamment celle de les autoriser à quitter la cantine lorsqu'ils ont fini de manger.

Partant de cette pluralité des temporalités à l'œuvre lors des repas aux Primevères, nous constatons qu'ici aussi les élèves les plus jeunes restent plus longtemps que les grands dans la cantine. Les petits mettent plus de temps à choisir leur table, à s'installer et à manger. Les grands à l'inverse dressent leur plateau très rapidement et vont directement s'asseoir à la table où ils ont l'habitude de prendre leur déjeuner. Sans trop anticiper sur ce que nous aborderons dans la suite de ce chapitre, nous pouvons souligner que la gestion du temps de la cantine diffère selon l'âge et le sexe des enfants. Les plus jeunes tâtonnent encore, n'ayant pas encore totalement pris leurs marques dans le restaurant fonctionnant en self alors que les plus grands ont appris à gérer la pause méridienne comme ils le souhaitent. Les filles et les garçons n'accordent pas non plus le

même temps aux différentes activités du temps du midi. Pour les filles, le déjeuner est l'occasion de continuer autour de la table les discussions entamées entre copines dans la cour de récréation. Elles passent de plus longs moments à table que leurs homologues masculins. Mais le groupe d'élèves dont la temporalité des repas se démarque réellement de celle des autres est celui des garçons de la classe de CM2. Leur déjeuner se prend chaque jour en toute fin de service et dans la précipitation. Ils ont pour habitude de venir manger au tout dernier moment. Ils arrivent en trombe dans la cantine et dressent leur plateau très rapidement. La durée de leur repas excède rarement vingt minutes. Deux raisons expliquent cette précipitation : ces élèves souhaitent d'une part jouer le plus longtemps possible au football dans la cour de récréation avant de venir déjeuner ; d'autre part un passage en fin de service leur permet de demander du « rab » de nourriture.

Finalement, nous constatons que les enfants les plus mobiles dans la cour de récréation lors du temps du midi et lors du goûter sont aussi ceux qui passent le moins de temps en situation de sédentarité à table à la cantine lorsqu'ils ont la possibilité d'agir sur ce critère temporel. Les élèves des plus grandes classes et les garçons semblent s'inscrire d'une manière générale dans un rapport à l'alimentation à l'école plus rythmé que les enfants les plus jeunes et les filles.

La question des temporalités des repas à la cantine nous confirme que les enfants n'abordent pas tous la pause méridienne de la même façon. Qu'ils aient ou non la possibilité d'agir sur le moment où ils vont manger et sur le temps qu'ils passent à manger, l'expérience du repas à la cantine revêt diverses formes selon le statut de chaque enfant : fille, garçon, élève de CP, de CE2 ou de CM2. Nous retrouvons ainsi une différenciation dans la gestion du temps de la cantine selon la classe et le sexe des enfants semblable à celle de la gestion de l'espace de la cour de récréation, c'est-à-dire une appropriation des lieux et des temps de repas variable selon les élèves, selon les écoles et selon les contextes. Il est plus difficile de saisir les effets de l'appartenance sociale des enfants sur la façon dont ils s'approprient les temps de repas à la cantine, notamment car l'école qui accueille des enfants issus de milieux sociaux hétérogènes est aussi celle dont la cantine fonctionne en self-service. De fait, l'origine sociale n'est pas apparue comme une variable déterminante dans la gestion du temps de repas à table. À

l'inverse, la manière dont les élèves intériorisent les codes du restaurant scolaire en fonction de la marge de manœuvre dont ils disposent nous permet davantage de poser la question de la différenciation sociale des pratiques enfantines à la cantine.

2. Intérioriser les codes du restaurant scolaire et du repas en collectivité

Au-delà du cadre spatio-temporel dans lequel se déroulent les repas, être demi-pensionnaire implique pour les élèves d'approprier les codes du restaurant scolaire, nécessairement différents de ceux du repas à la maison. Il s'agit tout d'abord d'intérioriser les règles de fonctionnement de la cantine. Au self, comment les enfants apprennent-ils à composer, à porter et à débarrasser leur plateau ? Qui leur apprend à se servir dans le plat collectif et à le partager de manière équitable lors d'un service à table ? Manger à l'école, c'est aussi apprendre à manger en collectivité, en même temps et au même rythme que les autres élèves demi-pensionnaires. Comment être sûr que son voisin de table ne s'est pas davantage servi ou qu'il n'a pas vidé son verre d'eau dans le broc avant que tout le monde n'ait fini de boire ? Partager un repas à la cantine signifie respecter l'autre, de la file d'attente à la table, en passant pour certains restaurants par le rail du self. C'est aussi apprendre à respecter le personnel de cantine qui prépare et sert les repas et appliquer les recommandations des encadrants à qui revient la gestion de la prise alimentaire. Dans les trois écoles élémentaires, les élèves apprennent très tôt à être acteur de leur propre repas : ils composent leur plateau au self ; ils participent au service, au débarrassage et au nettoyage des tables dans les restaurants fonctionnant en service à table. L'accent est mis sur la participation afin de rendre les élèves autonomes et responsables dès leur entrée au cours préparatoire. Comment les enfants intègrent-ils ces codes propres au restaurant scolaire ? Se les réapproprient-ils ? Participent-ils tous de manière équivalente ? La comparaison des trois écoles élémentaires devrait nous permettre de saisir en quoi l'origine sociale des enfants, leur appartenance de sexe et d'âge mais aussi les objectifs pédagogiques des équipes d'encadrants interviennent dans l'intériorisation des codes du restaurant scolaire. Nous tenterons ainsi de répondre à la question suivante : de quelle(s) manière(s) les élèves participent-ils à la vie de la cantine ?

2.1 Dresser et composer son plateau aux Primevères

Dans notre démarche de comparaison entre les trois écoles, il nous faut une fois de plus distinguer ce qui se passe aux Primevères par rapport aux deux autres cantines. Le fonctionnement en self-service contraint les enfants à intégrer très rapidement les codes du repas au restaurant scolaire. Dès le CP ils doivent être capables de composer, dresser et porter leur plateau. Les encadrants sont présents le long de la ligne de self pour leur apprendre chacune de ces tâches jusqu'à ce qu'elles deviennent des habitudes incorporées. Nous avons varié les postes d'observation dans la cantine des Primevères mais le positionnement de l'enquêtrice au début de la ligne de self, près des plateaux, s'est révélé particulièrement révélateur. La préparation du plateau sur le rail du self s'apprend pour les élèves des Primevères dès la maternelle. Chaque année, au mois de juin, les enfants de grande section de l'école maternelle du groupe scolaire viennent déjeuner au self :

Les élèves de grande section sont là aujourd'hui, ils viennent se familiariser avec le self. Ils sont accompagnés par trois animateurs de l'école maternelle. Certains connaissent déjà le principe du self grâce à la cantine du centre de loisirs. On leur apprend à prendre plateau, fourchette, couteau, cuillère, verre et un morceau de pain ; puis à tout disposer sur le plateau et à se servir parmi les différentes composantes. Les 22 élèves portent ensuite leur plateau jusqu'aux tables n°1 et 2. Les élèves d'élémentaire les observent en entrant dans la cantine et saluent ceux qu'ils connaissent. Certains retrouvent leur frère ou leur sœur et sont autorisés à manger avec eux. Les grands sont fiers de pouvoir présenter leur petit frère ou leur petite sœur à leurs copains. Les animateurs leur apprennent enfin à débarrasser leur plateau.

École Les Primevères, Séance 10, 07/06/11

Lors de la rentrée en CP le self n'est donc pas totalement étranger aux élèves, tous l'ont déjà expérimenté. Pour autant, les encadrants doivent rappeler aux plus jeunes comment dresser leur plateau. L'observation des enfants sur la ligne de self durant tout un service témoigne de la force avec laquelle cet apprentissage imprègne les élèves. Les plateaux sont dressés de manière identique : la fourchette est placée à gauche, le couteau à droite, la petite cuillère en haut au milieu et le verre en haut à droite (voir annexe 16). Le pain

et la serviette en papier sont généralement pris en dernier et respectivement déposés en haut à gauche et au centre du plateau. Ainsi l'espace laissé vacant au milieu du plateau est clairement destiné à recevoir l'assiette du plat principal : il est d'ailleurs intéressant de constater que celle-ci constitue le seul élément du plateau qui n'est pas directement prélevé par les élèves puisque le plat chaud est servi et déposé sur le plateau par les dames de service. De plus, si le dressage n'est pas conforme du premier coup, les élèves repositionnent les éléments de leur plateau comme il se doit au fil de leur avancée sur le rail. Nous remarquons toutefois une différence lorsque l'on compare les plateaux des plus jeunes à ceux des élèves des grandes classes, notamment les CM2. Alors que les plus jeunes prennent soin de disposer les couverts comme on leur a appris, les grands sont nettement plus désordonnés. Les couverts sont déposés voire jetés au hasard sur le plateau. Les codes du dressage ne sont plus respectés. À mesure qu'ils grandissent et s'élèvent dans la hiérarchie scolaire, les enfants prennent de la distance avec les codes du repas à la cantine et se soucient moins d'être en conformité avec la norme édictée. Ce rapport à la norme selon l'âge des élèves pose à nouveau la question de l'autonomie à l'école élémentaire. Comme nous l'avons vu avec l'occupation de l'espace lors du goûter, les élèves des plus grandes classes cherchent à revendiquer leur position de « grands de l'école ». À l'aube de leur entrée au collège, les élèves de CM2 marquent ainsi leur volonté d'indépendance en s'affranchissant de certaines contraintes relatives à la scolarité primaire.

Une autre forme de conformisme semble finalement prendre le pas sur le respect de la norme institutionnelle : le mimétisme entre pairs. À l'école élémentaire, lorsque les élèves cherchent à se démarquer les uns des autres, il s'agit le plus souvent d'une transgression par rapport à l'ordre établi et face aux figures d'autorité. Les comportements déviants sont certes l'occasion de se mettre en valeur face aux pairs mais l'enjeu reste celui de l'acceptation par et parmi les siens. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3 avec la question des préférences et des rejets alimentaires enfantins, l'alimentation agit tel un vecteur d'intégration au groupe de pairs. Elle provoque des interactions, des échanges et des confrontations entre les élèves. En ce sens, manger à la cantine permet d'assurer le maintien de sa position au sein du groupe pendant les temps de pause – contrairement aux élèves externes par exemple qui ne disposent que des récréations pour asseoir leur position sociale. Au self des Primevères, le mimétisme se

donne à voir dans les comportements enfantins dès la composition des plateaux. Nous avons pu constater que de nombreux élèves composent leurs plateaux à l'identique, quitte à choisir des aliments qu'ils n'apprécient pas forcément. Effectivement, certains vont jusqu'à gommer leurs préférences alimentaires pour faire comme leurs copains :

Deux garçons composent leur plateau. Le premier sur le rail dit au second : « Allez tu manges comme moi ! ». Il prend des radis. « On va faire des tartines de beurre » mais son copain ne le suit pas et choisit les tomates. Le premier repose alors les radis et prend lui aussi des tomates.

École Les Primevères, Séance 4, 12/05/11

Selon la responsable de la restauration, *malheureusement ils choisissent plus souvent comme les copains, mais c'est normal* (Pascaline, responsable du self-service aux Primevères, Séance 2, 03/05/11). Ce mimétisme de composition du plateau s'observe à tous les âges, chez les filles comme chez les garçons. La présence sur une même table de deux, trois, voire quatre plateaux parfaitement identiques et assimilables à un groupe de pairs en témoigne. Le choix des diverses composantes du repas peut se faire sous l'impulsion d'un membre du groupe de pairs ou bien de façon collective, comme en atteste cet exemple :

Clara en tête de file : - Zoé, banane, banane !

Puis se tournant vers Emma : - On prend l'entrée ?

Emma acquiesce.

Clara : - Zoé, prend l'entrée aussi !

École Les Primevères, Séance 5, 19/05/11

En quelques instants, ces élèves s'accordent sur la composition de leur repas. Si Clara, en tête du rail, décide du dessert pour ses amies, le choix de prendre ou non une entrée revient à Emma. Seule Zoé, située en dernier, ne se positionne pas. Elle ne conteste pas non plus les décisions prises par ses copines et se sert une entrée puis une banane. Clara est-elle un membre dominant dans le groupe ? Zoé reste-elle habituellement en retrait ? Est-elle toujours la dernière à se servir sur le rail ou l'ordre de passage au sein du groupe de copines est-il variable selon les jours ? Nous ne disposons pas d'informations complémentaires sur ces élèves nous permettant de répondre à ces questions et de resituer la place occupée par chacune au sein du groupe. Il nous aurait fallu suivre au

quotidien un nombre restreint d'élèves ou quelques groupes de pairs en particulier alors que notre parti pris est celui de l'exhaustivité parmi les demi-pensionnaires.

Pour autant, ce type de situations, observées à de multiples reprises en notre présence, confirme que la composition des plateaux constitue une modalité d'expression de la culture enfantine. Par le choix – bien que restreint – qu'il confère aux élèves, le self rend visible les pratiques mimétiques encore très prégnantes à l'école élémentaire. Il rend compte également de la pluralité des influences qui interfèrent dans la composition des plateaux. L'élève n'est ni totalement seul, ni parfaitement libre dans ses choix puisqu'il doit tenir compte des normes de dressage et de composition que lui impose l'institution au travers des encadrants et des dames de service. Et, parce qu'il mange en collectivité, il doit aussi être attentif à ce qui se passe autour de lui et se conformer dans une certaine mesure aux comportements de ses pairs.

2.2 Manger en collectivité : partager et participer

Comme nous venons de le constater, le passage par le rail constitue un moment clé du repas au self. C'est à ce moment-là que les élèves opèrent une partie des choix décisifs pour la suite de leur repas⁶¹. Une fois assis à table, le plateau composé, la gestion du repas revient presque intégralement aux enfants puisqu'ils décident de l'ordre dans lequel ils mangent les plats et de la vitesse à laquelle ils le font. À l'inverse, lorsqu'un service à table est proposé, les élèves sont nettement moins seuls responsables du déroulement du repas. Aux Coryphées et aux Opalines, l'ensemble des acteurs interviennent dans la gestion du service : les dames de service, les encadrants, le groupe de pairs et l'enfant individuellement. En effet, la vitesse à laquelle les différentes composantes du repas (entrée, plat, fromage, dessert) s'enchaînent dépend du personnel de cuisine ; l'ordre dans lequel les plats sont servis est conditionné par ce qui se passe en cuisine mais il peut aussi être interverti sur décision des encadrants. Les pairs enfin interviennent dans la gestion collective du repas puisque, pour l'entrée et le plat principal, les enfants se servent eux-mêmes dans un unique plat déposé au centre de la table. Ainsi la quantité de nourriture dont chaque élève dispose au final dans son assiette

⁶¹ Un autre moment décisif étant le placement à table, dont nous traiterons dans le chapitre suivant.

n'est ni fixe ni calibrée comme au self-service, elle est dépendante de la façon dont les enfants se répartissent le contenu du plat collectif.

Pour les élèves, participer au service du repas peut se faire à deux niveaux : celui de la table et celui de la cantine. Au niveau de la table, les élèves doivent apprendre à partager leur déjeuner avec des personnes qui ne sont pas des membres de leur famille et avec des enfants qui ne sont pas des membres de leur fratrie. Ils se retrouvent dans une situation de face à face où leurs voisins de table n'ont pas reçu la même éducation et dont la façon de manger, les manières de table et les règles de bienséance peuvent être divergentes, d'autant plus lorsqu'ils sont issus de milieux socioculturels différents. Les élèves doivent alors incorporer les règles de fonctionnement de la cantine tout en confrontant leurs dispositions et habitus familiaux à ceux des autres enfants. La rencontre de normes multiples et de valeurs hétérogènes donne lieu à des interactions particulièrement intéressantes autour du repas. Il ne s'agit pas de déterminer ce que les enfants sont autorisés ou non à faire car le restaurant scolaire est un espace fortement normé : les élèves doivent demander la permission aux encadrants pour se lever ou pour arrêter de manger. Ce qui nous intéresse ici, c'est de comprendre comment les enfants négocient avec les autres convives présents à table le déroulement de la prise alimentaire.

En premier lieu, les pairs doivent s'accorder sur le rôle de chacun. Qui va chercher le pain, remplir le broc d'eau ? Qui se sert en premier ? Ils doivent aussi veiller à respecter une certaine équité dans la répartition de la nourriture : qui mange quoi et en quelle quantité ? Comment négocier le droit de se resservir ? Faut-il attendre que tout le monde ait terminé son assiette ? Bien souvent, le premier arrivé est le premier servi. Les élèves qui s'installent en premier à table s'emparent rapidement des grosses cuillères disposées sur la table – pour ne pas dire qu'ils se jettent dessus – car celui qui a en main les couverts de service s'assure d'être non seulement le premier mais aussi le mieux servi. Cette technique s'observe dans les deux écoles élémentaires fonctionnant en service à table, tant pour l'entrée déjà présente sur les tables quand les enfants arrivent que pour le plat principal distribué par les dames de service ou les encadrants. Ainsi bien que le menu soit unique, il arrive que les assiettes des enfants soient différemment composées, en fonction de l'ordre dans lequel ils se sont servis et de leurs préférences alimentaires.

Les enfants se servent l'entrée : salade verte et fruits. Selon leurs préférences, certains prennent plutôt de la salade, de la pomme, de l'orange ou... de la vinaigrette. Une élève se sert une feuille de salade et une dizaine de cuillères de sauce, l'assiette en est recouverte. Elle mange la sauce à la fourchette puis sauce avec du pain.

École Les Coryphées, Séance 3, 15/03/10

Aux Opalines, deux entrées sont souvent proposées, par exemple deux sortes de crudités. Les élèves peuvent alors choisir de manger celle qu'ils préfèrent ou mélanger les deux. Concernant le plat principal, lorsqu'il est aisément divisible par le nombre de convives, l'équité entre les élèves ne pose aucun problème. C'est notamment le cas pour les protéines : steak haché, nuggets, morceaux de poisson, pour lesquelles les portions sont individuelles et calibrées. S'agissant des accompagnements, les élèves se disputent rarement les couverts lorsqu'ils doivent se servir les légumes alors que les féculents font plus souvent l'objet de conflits. Lorsqu'il s'agit de pâtes ou de frites par exemple, les enfants ont bien souvent peur d'être lésés par rapport à leurs pairs au moment du service :

Je mange au 2^{ème} service, à la table n°3 avec des élèves de CE2 et de CM1 mais aussi avec deux élèves de CP qui étaient au soutien. Nolan veut se resservir des pâtes alors qu'il n'a pas terminé son assiette et qu'il n'a pas touché à son jambon (qu'il ne mangera pas du tout au final). Steven aussi souhaite se resservir. Romane le reprend : - Steven tu te ressers pas, t'en as pris trois fois déjà !

École Les Opalines, Séance 28, 29/03/11

Il y a des frites au menu aujourd'hui, source de conflits à table. Les enfants n'ont pas terminé leur assiette voire même pas commencé qu'ils veulent déjà du rab.

- Mais t'en as pris 300 000 ! Regarde ce qu'on a nous !

- Après nous on n'a plus rien !

- Je prends tout ce qui reste là hein ?

- Non !!!

École Les Coryphées, Séance 29, 21/10/10

Les règles du partage sont transmises aux élèves par les encadrants dès l'entrée au CP. Ils veillent à ce que les enfants comprennent et intègrent ces normes de comportement.

Geneviève déclare observer au fil des années l'évolution de cet apprentissage chez les enfants. *Le passage de la maternelle à l'élémentaire apporte beaucoup de changements* (Geneviève, encadrante à l'école Les Coryphées). Il faut souvent répéter aux plus jeunes les règles du repas collectif avant qu'elles ne soient totalement intériorisées :

Raphaël, élève en CE1, se sert beaucoup de pommes de terre. Il se fait reprendre par Geneviève et lui répond sur un ton insolent.

Geneviève le recadre : - J'aimerais que tu me parles autrement. On se sert une première fois et après, s'il en reste, on se ressert. On vous l'a déjà dit plusieurs fois il me semble.

École Les Coryphées, Séance 12, 09/09/10

L'apprentissage du repas en collectivité impose aux enfants d'apprendre à tenir compte de l'autre lors d'un moment où un besoin primaire et physiologique se fait sentir : celui de se nourrir. Les repas entre pairs poussent ainsi les élèves à se confronter à d'autres façons de penser, de concevoir et de pratiquer l'acte alimentaire.

À l'échelle plus globale de la cantine aussi le repas collectif est l'occasion d'apprendre aux enfants à participer et à s'entraider. Dans la mesure où aucune des deux écoles n'est équipée d'un self, les encadrants des Coryphées et des Opalines cherchent à rendre les élèves autonomes par d'autres moyens. Nous constatons cependant qu'aux Coryphées cette autonomisation reste limitée : elle passe essentiellement par une participation des enfants au débarrassage des tables ou par l'autorisation de se lever pour aller remplir la corbeille de pain. Davantage de responsabilités sont confiées aux élèves des Opalines dans la mesure où, tout au long du repas, les encadrants attribuent aux enfants volontaires diverses tâches. Ainsi ils sont parfois autorisés à se lever pour aller chercher sur le chariot les barquettes en plastique contenant le plat principal alors que celui-ci est exclusivement servi par les dames de cantine aux Coryphées. Ils sont également amenés à distribuer le fromage et le dessert à leurs camarades, sans toujours respecter les règles d'hygiène ou parvenir à se montrer convaincants pour que leurs camarades acceptent de manger l'aliment qu'ils distribuent :

En salle 2, deux garçons de CM2 distribuent le dessert (du fromage blanc et de la compote).

- Vas y tu veux ou tu veux pas ?

- C'est quoi ?

- Mais vas-y prend, c'est de la bouffe !

École Les Opalines, Séance 2, 13/11/09

Un garçon distribue le fromage. Un autre, distribue les demi-poires en les posant lourdement côté chair sur la table. Fromage et fruit sont distribués en même temps et à même les tables, déjà débarrassées.

École Les Opalines, Séance 20, 11/02/11

Lorsque les élèves se chargent de la distribution d'une composante du repas, comme ici d'un fruit prédécoupé en deux (certains encadrants des Opalines optent pour cette technique pour s'assurer que les enfants mangent au moins la moitié d'un fruit), ils ne se soucient guère des normes d'hygiène. Ainsi il arrive dans cette école que les aliments soient déposés directement sur la table alors qu'aux Coryphées les encadrants ne tolèrent pas une telle pratique par mesure d'hygiène. Les animateurs des Opalines quant à eux semblent moins attentifs à ces normes de propreté. D'après Éric, le référent de la cantine, cette façon de mobiliser les élèves lors des repas permet de les autonomiser. Dans cette école qui accueille des enfants parfois difficiles à canaliser, leur permettre de distribuer une partie du repas permet de les occuper lorsqu'ils peinent à rester en place pendant trois-quarts d'heure. Dans cette cantine, il arrive que les rôles s'inversent et que les élèves servent les encadrants, réunis à table pour partager le repas.

Au 2^{ème} service les encadrants de la salle 1, Fanny, Tim et Sylvie, mangent entre eux à la table n°11. Les trois animateurs discutent pendant tout le repas et se font servir par les enfants.

École Les Opalines, Séance 18, 25/01/11

Au 2^{ème} service, parmi les animateurs, seule Dieynaba mange à table avec les enfants. Lucile et Virginie mangent entre elles à une autre table. Les filles de CM2 leur demandent si elles peuvent distribuer les yaourts. En salle 1, Fanny est en train de finaliser le journal de la cantine : elle colle les photos, inscrit les légendes. Junelle (CM2) débarrasse l'assiette de Sira (encadrante).

École Les Opalines, Séance 21, 28/02/11

Ce type de situation, totalement inédite aux Coryphées, se donne à voir à plusieurs reprises au 2^{ème} service de l'école de milieu populaire. Les élèves des grandes classes y sont particulièrement mobiles et actifs, à l'image de leur comportement dans la cour de

récréation. Cette attitude est valorisée et encouragée par les encadrants qui exercent un moindre contrôle sur les grands que sur les petits pendant le repas et qui, comme nous pouvons le constater avec ces exemples, profitent parfois des avantages liés à l'autonomisation des élèves. En ce sens, l'autonomie accordée aux élèves lors du service à table est directement à relier aux méthodes d'encadrement divergentes des encadrants selon les écoles (sur lesquelles nous reviendrons dans la troisième partie de la thèse). Aux Opalines, l'équipe d'encadrants, sous l'impulsion d'Éric, multiplie les occasions permettant la participation active des enfants à la vie de la cantine. Les interactions entre les élèves des différentes classes, y compris avec ceux de maternelle, sont plus fréquentes qu'aux Coryphées car l'entraide est encouragée. Ainsi lorsque des élèves ont fait la demande à Éric de pouvoir aller de temps en temps aider les enfants de maternelle et manger avec eux, celui-ci a aussitôt soumis la proposition au conseil d'enfants de la cantine. À l'instar des Primevères où les maternelles viennent expérimenter le self pour gagner en autonomie, les élèves d'élémentaire des Opalines retournent en maternelle dans une perspective de responsabilisation d'une part et de rapprochement des fratries d'autre part.

Conseil du 17 janvier 2011

Après la demande du dernier conseil de décembre concernant les maternelles, Éric s'est renseigné auprès des Atsem et des responsables maternelles. Les enfants du conseil ont donc pu voir comment organiser cela. Un tableau dans lequel Éric note les noms des enfants voulant participer a été mis en place.

[...]

L'élève qui le souhaite va manger à une table de maternelle et les aider à débarrasser. Ce projet permet au plus grand de se responsabiliser en aidant les plus jeunes et de rapprocher les frères et sœurs.

Extrait du *Journal de la cantine des Opalines* n°2, année scolaire 2010/2011

Éric annonce que suite au conseil d'hier, il a été décidé que huit enfants iront aider les maternelles à manger et mangeront avec eux au 1^{er} service. Ceux qui sont intéressés devront s'inscrire du lundi au jeudi, et les noms seront affichés le vendredi pour la semaine suivante. Le référent passe entre les tables pour inscrire les enfants intéressés par l'initiative, des élèves de toutes classes sont volontaires.

École Les Opalines, Séance 15, 18/01/11

Nos observations de terrain nous conduisent à affirmer que le repas à la cantine des Opalines est plus bruyant que celui des Coryphées et qu'il semble par certains aspects moins normé et organisé. L'accent pédagogique y est mis sur l'autonomie des enfants et peut-être un peu moins sur le respect des manières et conventions de table. Néanmoins, les diverses initiatives de l'équipe d'encadrement révèlent que cette apparente anomie est aussi le signe d'une importante et précoce responsabilisation des élèves dans toutes les tâches qui ont trait au repas pris en collectivité.

2.3 Débarrasser la table

Dans les trois écoles les élèves débarrassent leur plateau ou la table sur laquelle ils ont mangé mais, là encore, leur participation se fait à des degrés divers. À l'image des tâches de service et de distribution, la cantine des Coryphées fait état d'une moindre participation des élèves que ceux des Opalines lorsqu'il s'agit de nettoyer et de desservir la table. L'école des Primevères se situe dans une position intermédiaire mais aussi singulière en raison de son fonctionnement en self-service. En effet, lorsque les élèves du self ont terminé de manger et qu'un encadrant leur a donné la permission de sortir de la cantine, ils sont tenus de débarrasser leur plateau et de suivre les diverses étapes décrites dans cet extrait du journal de terrain :

Quand ils ont fini de manger les élèves se dirigent vers les tables prévues à cet effet, il y en a une dans chaque salle (voir annexe 16). Ils doivent d'abord placer leur verre à l'envers dans le bac dédié et déposer leurs couverts dans le seau qui se trouve sur la première table ; puis vider leurs déchets dans la poubelle avant d'empiler assiettes, coupelles et plateaux sur les piles correspondantes sur une seconde table. Une dame de service débarrasse les tables au fur et à mesure à l'aide d'un chariot.

École Les Primevères, Séance 1, 28/04/11

Ces règles sont transmises aux enfants par les encadrants dans l'objectif de gagner du temps sur la pause méridienne mais aussi de les rendre très tôt autonomes comme nous avons pu le constater avec l'exemple des élèves de maternelle venant déjeuner au self. Le jour de la venue des élèves de grande section, une élève d'élémentaire s'est

d'ailleurs vue recadrée par un encadrant alors qu'elle voulait aider une élève à porter son plateau.

Une grande débarrasse le plateau d'une élève de maternelle, elle lui montre comment il faut faire pour vider son assiette, où mettre les couverts, etc. jusqu'à ce qu'un animateur la renvoie à sa place, lui disant que la petite doit apprendre toute seule. Vexée, la grande retourne s'asseoir.

École Les Primevères, Séance 10, 07/06/11

Pour les encadrants des Primevères, le fait de débarrasser son plateau fait partie des apprentissages. Lors de notre entretien, Geoffrey nous explique que les animateurs conseillent aux enfants d'anticiper leur « débarrassage » dès la table pour que ça ne soit pas la cohue dans le restaurant et que *ça soit pratique et rapide*. L'apprentissage est parfois laborieux et donne lieu à des situations cocasses mais cela fait partie selon l'animateur d'une éducation des enfants :

Ce qui disparaît le plus c'est les appareils dentaires. Les appareils dentaires c'est rigolo parce que le même faut qu'il enlève son appareil pour bouffer, il le met sur son plateau puis une fois qu'il débarrasse son plateau il jette le truc. En début d'année y'a un loulou pareil il avait jeté son appareil dans la poubelle, obligé d'y aller avec les gants. Alors tu vois ça par exemple, c'est pas les dames de service qui ont été fouiller dans la poubelle, c'est pas nous animateurs qui avons été fouiller dans la poubelle. « Écoute mon pote t'as perdu ton appareil dentaire, t'as pas fait attention ce sont des choses qui arrivent, c'est pas grave. Mais c'est toi qui va aller le chercher quoi ». Le même il a pas bronché, il a mis ses gants en plastique et puis hop il est allé fouiller, chercher et puis on a retrouvé l'appareil dentaire. C'est pas notre boulot de faire les choses à leur place, ça fait partie d'une éducation de dire à l'enfant « c'est toi qui va aller chercher ton appareil dentaire »

Geoffrey, 30 ans, encadrant aux Primevères, entretien du 20/06/11

Si elles permettent de responsabiliser les élèves, ces règles ont aussi été décidées de concert avec les dames de service afin de les soulager dans leur travail. D'ailleurs, celles-ci rappellent les enfants à l'ordre lorsqu'elles estiment qu'ils ne débarrassent pas correctement. Par exemple, il y a sur la première table où les élèves doivent débarrasser leur verre et leurs couverts un plateau de couleur bleu ; sur la seconde table un plateau

rouge, prévu pour recevoir les assiettes et les plateaux. Il arrive toutefois que certains enfants se trompent :

Une dame de service sur un ton agacé : - Ils respectent pas la couleur [des plateaux]. On leur apprend pourtant : bleu, blanc...

Simon (animateur) : - Rouge ! [Rires]

École Les Primevères, Séance 11, 16/06/11

Cet extrait illustre le rôle joué par les dames de cantine dans l'apprentissage des règles mais aussi l'entente qui règne entre ces agents et les encadrants. Comme nous le verrons dans la troisième partie de la thèse, au self, les agents de restaurant sont davantage au contact direct des enfants que dans le cadre d'un service à table, ne serait-ce que par leur présence derrière le rail pour le service du plat principal.

Dans les deux écoles qui fonctionnent en service à table, les enfants sont tenus à la fin du repas de vider leurs déchets dans le plat collectif, après s'être assuré que plus personne ne souhaitait se resservir. Pour ce faire, les enfants des Coryphées utilisent une formule bien précise :

Au deuxième service, à la table n°8, un garçon demande à Nathan :

- Nathan, tu veux dire stop les pommes de terre ?

Nathan fait non de la tête. Dire « stop les pommes de terre » signifie que plus personne n'en veut et qu'on peut jeter ses restes dans le plat collectif.

- Nathan ! Tu dis stop les pommes de terre ?

Nathan n'écoute pas.

Une animatrice : - Nathan !

Nathan : - Quoi ?! Oui stop ! »

École Les Coryphées, Séance 12, 09/09/10

Aux Opalines aussi les élèves sont supposés demander au reste de la table s'ils peuvent « rejeter » dans le plat. Mais au quotidien les enfants ne pensent pas toujours à demander à leurs camarades s'ils ont fini de manger. La même règle s'impose pour les brocs d'eau, dans lequel les enfants versent l'eau qui reste dans leur verre et qu'ils ne souhaitent pas terminer. Aux Coryphées ensuite les dames de service et les encadrants somment les enfants de ranger couteaux et fourchettes séparément dans les deux corbeilles de pain présentes sur la table. Il faut surtout leur rappeler de les ranger dans le même sens pour faciliter le travail des dames de cantine. Aux Opalines, les couverts

sont placés dans un bac en plastique prévu à cet effet. Dans les deux cantines enfin les assiettes, vidées, doivent être empilées puis placées au centre de la table.

Si l'on compare ensuite ce qui se passe dans les deux cantines à la toute fin du service, on constate que les élèves des Opalines se voient confier davantage de tâches que ceux des Coryphées. Dans l'école de milieu favorisé, la participation des élèves s'arrête normalement lorsqu'ils ont rassemblé assiettes, verres et couverts au centre de la table. Mais il est très fréquent que les animatrices et les dames de service demandent s'il y a des enfants volontaires pour rapporter les plats et les corbeilles sur les chariots. Les élèves sont pour la plupart contents de pouvoir se lever alors qu'ils sont à table depuis trois-quarts d'heure. Dans l'école de milieu populaire, non seulement les enfants débarrassent systématiquement mais ils sont aussi chargés de nettoyer les tables à l'aide des lavettes mises à disposition dans un seau. Par ailleurs, afin qu'il n'y ait pas la cohue dans le restaurant, le référent de la cantine a instauré le principe du chef de table. Aux deux services, un chef est nommé à chaque table. Contrairement à ce que l'appellation pourrait laisser penser, son rôle n'est pas de diriger et de répartir les tâches entre ses pairs. Le chef de table est lui-même chargé de débarrasser et de nettoyer la table. En principe, les enfants sont supposés décider collectivement qui endosse ce rôle mais dans les faits, rares sont les élèves qui ont envie d'être chef de table au regard des responsabilités que cela implique. Pour eux, cette fonction s'apparente à une corvée :

À ma table Aurore est le chef de table. C'est Fatima (encadrante) qui l'a désignée. Les filles me disent que « c'est nul » d'être chef de table.

Fatiha : - Quand on est chef de table on finit toujours en dernier et on sort tard dans la cour !

École Les Opalines, Séance 13, 11/01/11

Comme le montre cet exemple, lorsque les enfants ne parviennent pas à se mettre d'accord, les animateurs prennent les devants et choisissent pour eux. Mais lorsqu'un adulte n'intervient pas dans la décision, les élèves trouvent d'autres moyens de désignation. Ils pratiquent par exemple le jeu du « plouf-plouf » ou le jeu du « stop », deux procédés permettent soit la désignation directe d'un enfant, soit l'élimination progressive des élèves jusqu'à ce qu'il n'en reste plus qu'un (Delalande, 2001).

À la table n°12, un garçon – le plus grand – pointe du doigt un à un les membres de sa table (lui y compris) en faisant tourner son bras de gauche à droite au

dessus de la table jusqu'à ce qu'un autre élève dise « stop ». L'enfant ainsi désigné est nommé chef de table. Au bout d'une dizaine de fois, Tiffany est désignée chef de table.

École Les Opalines, Séance 14, 13/01/11

Une autre stratégie consiste à demander à l'un des convives – voire parfois à l'enquêtrice – de choisir un chiffre entre un et sept puis de compter quel élève se trouve assis à la place correspondant à ce chiffre, en partant de celui qui a initié le jeu. Ces astuces, supposées faire appel au hasard, révèlent des rapports de domination au sein des groupes de pairs. Lorsqu'il s'agit d'attribuer un rôle que personne ne souhaite tenir, toutes les stratégies, mêmes malhonnêtes, sont mobilisées. Cela est d'autant plus vrai lorsque tous les convives présents à table ne se sont pas choisis pour partager le repas. Comme en atteste les divers exemples ci-dessus, les plus jeunes ou les élèves du sexe opposé sont souvent désignés comme chef de table par des élèves plus grands qui imposent leur décision au reste du groupe.

On constate également que lorsque le chef de table rechigne à assumer son rôle ou s'il met trop de temps à débarrasser, les autres élèves finissent par l'aider afin de retourner au plus vite dans la cour de récréation. Cette forte implication des élèves dans le service et les nombreux déplacements qu'elle occasionne expliquent en partie l'état dans lequel se trouve la cantine à la fin du repas : les tables mais aussi le sol du restaurant sont sales, souillés et mouillés par la nourriture, l'eau et les nombreux allers et retours des enfants.

Une dame de service dit à Tim (animateur, adjoint du référent) que le sol des deux salles de la cantine est vraiment sale. Elles ne sont que trois en ce moment ce qui est peu pour débarrasser, nettoyer, ranger. « Les miettes je veux bien mais on trouve de tout, tu leurs dis aux enfants ! »

École Les Opalines, Séance 13, 11/01/11

Il y a de la semoule aujourd'hui au menu. Il y en a plein les tables et par terre. Beaucoup d'enfants vont rincer leur verre parce qu'ils ont de la semoule dedans. Quand ils se servent, les enfants ne rapprochent pas le plat de leur assiette, ils font traverser la cuillère de service au travers de la table.

École Les Opalines, Séance 26, 21/03/11

Ainsi la participation des élèves des Opalines au service, au débarrassage et au nettoyage des tables est conséquente. Les enfants peuvent, sur la base du volontariat, distribuer le fromage et le dessert et aller le temps d'un repas aider les maternelles ; ils désignent un chef de table, qu'ils aident à débarrasser (jusque sur le chariot) ; ils nettoient les tables en fin de service et replacent correctement les chaises autour des tables dressées pour le second service. Aux Coryphées il n'y a pas de chef de table. Les animatrices du service où déjeunent les CP et les CE1 rappellent quotidiennement aux élèves comment procéder au débarrassage. On fait participer les plus jeunes sur un mode ludique, en valorisant les volontaires :

Nathalie (encadrante) : - Qui a envie d'aider à débarrasser les verres ?

Les enfants lèvent la main et interpellent l'encadrante pour être choisis.

École Les Coryphées, Séance 2, 09/03/10

Nathalie : - Comme disent les parents, ils débarrassent ici mais jamais à la maison !

École Les Coryphées, Séance 4, 12/04/10

Au service des plus grands, les encadrantes estiment que les règles doivent être acquises désormais :

Les grands traînent à mettre de l'ordre sur leur table. On ne demande plus sur la base du volontariat, on estime que cela doit être acquis. Une animatrice dispute les élèves partis sans nettoyer leur table :

- Bon sang de bonsoir vous êtes pas en CP !

École Les Coryphées, Séance 3, 15/03/10

Dans cette cantine aussi on tente de sensibiliser les enfants aux notions de propre et de sale.

On reprend les enfants car ils salissent le sol.

Une animatrice : - Vous croyez qu'elles vont être contentes les dames ?

École Les Coryphées, Séance 3, 15/03/10).

Et, en effet, les dames de cantine grondent les enfants lorsqu'elles estiment qu'ils mangent trop salement, à l'image de Manuela. *C'est un vrai foutoir ici. Un cochon retrouverait pas ses p'tits !* (École Les Coryphées, Séance 21, 07/10/10).

Ainsi la question de la participation des élèves s'inscrit bien dans la continuité d'un raisonnement sur l'intériorisation des normes inhérentes au repas en collectivité. Les enfants doivent apprendre à laisser derrière eux une cantine propre et ordonnée. Débarrasser, nettoyer et ranger sont des actions qui font intégralement partie du rituel du repas à la cantine. Elles nous renseignent aussi plus largement sur le rapport que les enquêtés – enfants et encadrants – entretiennent avec l'expérience quotidienne de la saleté (Douglas, 2005 [1967]). Si la volonté d'autonomisation accrue des élèves des Opalines est clairement liée au positionnement pédagogique d'Éric, le référent de cantine, il nous semble que le profil des demi-pensionnaires des Opalines n'est pas sans lien avec ce choix de mobiliser les enfants. Confronté à un public difficile, la mission du référent consistant à maintenir plus de quatre-vingt enfants parfois très agités, à table pendant une heure, est ardue. Les divers choix opérés par l'équipe d'encadrants – désignation d'un chef de table mais aussi participation et responsabilisation de chacun – permettent de canaliser les énergies et les ardeurs des uns et des autres.

Au regard des observations réalisées à la cantine et au goûter, on s'aperçoit que les enfants ne s'approprient pas de la même façon les espaces et les temps alimentaires selon les écoles mais aussi au sein de chacune d'elles selon leur sexe, leur classe de niveau et le degré de liberté qui leur est accordé. L'école élémentaire constitue pour les élèves un chemin à emprunter vers l'autonomie, parsemé d'autant d'étapes à franchir que sont les niveaux de classe. En CP, les enfants découvrent la « grande école », son fonctionnement et ses règles institutionnelles mais aussi les codes propres à leur nouveau groupe d'appartenance, celui des élèves de l'élémentaire. Afin de se faire une place dans cet univers où les plus grands sont déjà établis, les élèves des petites classes (CP, CE1) se plient encore aisément aux nouvelles règles. Ils investissent le temps des repas comme les adultes le leur permettent – par exemple en prenant un temps pour manger puis un temps pour jouer à l'étude. Ils occupent également l'espace que les plus grands acceptent de leur céder, bien souvent les endroits les plus exposés. Pour ces derniers (les CM1 et les CM2), déjà familiarisés depuis quelques années avec

l'organisation de l'école élémentaire, il est moins question d'adaptation que d'appropriation. Ils ont d'ores et déjà pris leurs marques et façonné leurs habitudes. En tant que « grands » de l'école, ils se situent dans un rapport de domination institutionnellement, symboliquement et physiquement établi vis-à-vis des plus jeunes. Plus confiants, ils sont plus mobiles et expansifs. L'occupation de l'espace de la cour de récréation à l'étude et lors de la pause méridienne en témoigne : leurs territoires sont clairement identifiés par tous les élèves et bien plus étendus que ceux des élèves des petites classes. Les CE2 constituent une classe intermédiaire, un âge charnière où les enfants sont dans un entre-deux : ils ne sont ni les plus petits, ni les plus grands de l'école. La répartition des élèves entre les deux services de restauration aux Coryphées et aux Opalines le confirme puisque dans les deux cantines des élèves de CE2 mangent au premier comme au second service. À huit ans, les CE2 souhaitent se démarquer des élèves plus jeunes en s'éloignant des pratiques enfantines traditionnellement associées à l'enfance comme certains jeux, sans pour autant être prêts à les abandonner totalement au profit d'activités de grands. Le rapport à l'autre sexe est particulièrement révélateur de cette période transitionnelle : alors que la mixité sexuelle est encore de mise à six ou sept ans et qu'elle devient, à neuf ou dix ans, si ce n'est inenvisageable en tout cas controversée, en classe de CE2 filles et garçons oscillent encore entre sentiments amicaux et amoureux, entre rapprochement et mise à distance du sexe opposé. Ainsi ce chapitre sur la façon dont les enfants s'approprient les temps et les espaces alimentaires à l'école s'inscrit pleinement dans la problématique de l'autonomie enfantine, déjà soulevée dans la première partie de cette thèse. Nous constatons que la différenciation des temporalités du grandir, au-delà de l'impact des différents modèles éducatifs familiaux, s'exprime avec d'autant plus de force dans le cadre de l'institution scolaire que celle-ci établit et ne cesse de reproduire les clivages entre les classes d'âges. Les temps des repas à l'école, en tant que moments de pause dans la journée studieuse des élèves, ne constituent finalement pas une parenthèse, et encore moins une rupture, vis-à-vis des règles et des codes purement scolaires. Les temps alimentaires étudiés, pourtant périscolaires, restent fortement dominés par la forme scolaire. C'est donc sur la base de cette séparation entre les classes de niveau et entre les âges que les enfants construisent leurs réseaux de relations dès le CP et qu'ils négocient leur place au sein de leur groupe de référence, celui du groupe de pairs.

CHAPITRE CINQ.

LE PLACEMENT À TABLE À LA CANTINE : MIROIR DES RELATIONS SOCIALES ENFANTINES

Le chapitre précédent nous a permis d'introduire la seconde partie de cette thèse portant spécifiquement sur la socialisation horizontale en montrant comment les enfants s'approprient les espaces et les temps alimentaires à l'école mais surtout comment ils se les partagent selon leur appartenance de genre, de classe scolaire et de classe sociale. Nous nous sommes toutefois bornée jusque là à l'étude de groupes d'enfants caractérisés comme celui du groupe-classe. Nous avons également proposé dans le cadre de certaines analyses le regroupement des enfants par tranche d'âges en évoquant d'un côté les élèves des petites classes (CP, CE1) et de l'autre ceux des grandes classes (CM1, CM2), avec la présentation de la classe de CE2 comme un moment charnière. De fait, le rôle joué par le groupe de pairs restreint, formé par une partie seulement des élèves d'une classe, a été jusque là simplement souligné. Si ce chapitre vise à prolonger l'analyse amorcée précédemment sur les rapports enfantins de genre et de classes (scolaire et sociale), nous resserrerons aussi le propos sur les relations horizontales réunissant moins d'enfants mais témoignant d'un lien amical et affectif privilégié.

Pour ce faire, nous avons choisi de consacrer un chapitre à part entière à l'étude d'un moment particulier du temps du midi : celui du placement à table à la cantine. La place que chaque individu occupe à table influe indiscutablement sur la façon dont se déroule le repas. En effet, la position des différents convives autour de la table répond bien souvent à des choix et à des logiques de placement spécifiques au cadre dans lequel se déroule la prise alimentaire. Ainsi il peut s'agir, en famille, de séparer les fratries ou d'occuper une place stratégique proche de la cuisine comme nous l'avons vu dans le chapitre 1. Entre collègues, au restaurant d'entreprise, il est fréquent d'occuper les places vacantes dans l'ordre d'arrivée à la table afin de ne pas laisser de siège vide. Le placement des convives autour de la table du repas relève donc selon les contextes de choix : rationnels (occupation optimale de l'espace), stratégiques (évitement ou rapprochement de certains individus), individuels ou collectifs. Il constitue un moment clé du passage à table car « le repas est vécu le plus souvent comme un fait social, un

acte de commensalité, un lieu de cohésion où se partagent nourritures et valeurs sociales » (Flandrin et Cobbi, 1999 : 15). En somme, choisir sa place, c'est choisir de « partager ou non sa table avec d'autres convives ». Telle est la définition de la commensalité (Larmet, 2002 : 192 ; de Saint Pol, 2005 : 67) dont nous traiterons en deux temps dans ce chapitre. Quelles sont les conditions d'expression de la commensalité à la cantine et en quoi est-elle spécifique ? Quels sont les effets de cette forme particulière de commensalité sur les relations sociales entre enfants ?

I. Choisir ou ne pas choisir son voisin de table : les conditions d'expression de la commensalité

Concernant les repas à l'école, la question de la commensalité – ce choix de partager ou non sa table – se pose quelque peu différemment d'un repas à la maison ou au restaurant. Dans la mesure où les tables peuvent accueillir en moyenne une dizaine d'élèves (jusqu'à seize aux Primevères), les enfants n'ont pas réellement le choix : les tables doivent être remplies. La question n'est alors pas de savoir s'ils vont ou non choisir de manger avec d'autres élèves mais plutôt lesquels ils vont choisir parmi leurs pairs. Leur marge de manœuvre se situe ainsi dans le choix même des commensaux. Selon quels critères choisissent-ils leurs voisins de table ? Dans quelle mesure les adultes interviennent-ils dans ce choix ? Nous nous intéresserons dans ce chapitre à ce que Claude Grignon nomme la « commensalité institutionnelle », celle qui « résulte de la confrontation entre, d'une part, des classifications hiérarchiques et des contraintes imposées par l'institution (durée et organisation du travail, emplois du temps) et, d'autre part, des attentes et des coutumes populaires⁶² » (Grignon, 2001 : 26). Selon l'auteur, ce type de commensalité institutionnelle (par opposition à la commensalité domestique ou festive) renforce les hiérarchisations entre les individus selon leur sexe, leur âge, leur rang et leur statut (*ibid.*). Avant d'explorer cette théorie dans la seconde partie du chapitre, nous proposons tout d'abord d'interroger cette tension entre les normes institutionnelles et les choix de placement des enfants en analysant la façon dont ils

⁶² Notre traduction.

choisissent collectivement la table à laquelle ils vont déjeuner puis, individuellement, la place où ils souhaitent s'asseoir.

1. Choisir sa place : l'ostentation des liens amicaux les plus forts

Les choix de placement à la cantine constituent un précieux indicateur des relations entre pairs. La façon dont sont composées les tablées par les élèves lorsqu'ils sont totalement libres de leur placement nous renseigne sur les liens qui les unissent aux autres convives. Le repas au restaurant scolaire permet avant tout de partager un moment avec ses camarades les plus proches, le groupe de pairs restreint formé par « les amis de cœur [qui] se recrutent essentiellement parmi les camarades de classe et/ou les voisins de quartier et d'immeuble » (Montandon, 1997 : 147). Il s'agit du groupe d'appartenance dans lequel on retrouve les meilleurs copains et copines, ceux à qui l'on veut à tout prix ressembler. Mais manger avec ses amis, c'est aussi mettre à l'écart ceux qui ne font pas partie de ce groupe restreint et, de fait, mettre en place des stratégies pour éloigner ceux qui ne sont pas désirés à la même table.

1.1 Stratégies et conflits autour du placement

Trouver sa place à table – au sens physique du terme – est l'une des étapes les plus importantes du moment de cantine. Les élèves privilégiés sont ceux qui parviennent à entrer en premier dans le restaurant scolaire afin de choisir ce qu'ils considèrent comme la meilleure table. Toutefois, en amont du choix de la table qui accueillera la prise alimentaire, il faut décider avec qui celle-ci sera partagée. Aux Opalines et aux Coryphées, si les enfants ne choisissent pas à quel service ils déjeunent, ils ont la possibilité d'agir sur leur placement à table en fonction de l'ordre dans lequel ils s'insèrent dans la file d'attente à l'extérieur de la cantine. La plupart du temps, les tablées sont composées bien avant d'entrer dans le réfectoire, dès la cour de récréation. Pour les élèves déjeunant au 1^{er} service, la formation des groupes de convives s'opèrent même dès la sortie de la classe, lorsqu'ils se rendent directement vers le point de rendez-vous où les attend un encadrant. Ils doivent alors se ranger deux par deux afin de se rendre calmement à la cantine. Il est ainsi fréquent de voir les élèves sortir de la salle

de classe en courant afin d'être rangé le plus en tête possible de la file d'attente. Pour les élèves qui mangent au second service, bien souvent le groupe de joueurs tel qu'il est formé dans la cour de récréation lors de la première heure de pause se transforme en groupe commensal au moment de se diriger vers la cantine. Au self des Primevères, la course à la « bonne place » dans la file d'attente est moins flagrante dans la mesure où les élèves ont une plus grande liberté dans le choix de leur horaire de déjeuner et du roulement permanent entre les tables opéré dans la cantine. Toutefois, nous réalisons lors de nos observations dans la cour le même constat sur la formation précoce des groupes. Lorsque les animateurs annoncent qu'une prochaine vague d'élèves va pouvoir aller manger, les groupes d'enfants rejoignent la porte d'entrée du restaurant par petits groupes déjà constitués de trois à cinq élèves en moyenne.

Une fois la tablée composée, les élèves peuvent procéder au choix de ce qu'ils considèrent comme « leur » table. Aux Opalines et aux Coryphées, le choix de la table s'opère souvent collectivement dès l'extérieur de la cantine, à travers les fenêtres et les portes du restaurant contre lesquelles ils s'agglutinent. Bien que les élèves du self aient à composer leur plateau avant d'aller s'asseoir, le choix de la table ne s'opère pas tellement plus tard que dans les deux autres écoles. La configuration du bâtiment des Primevères donne certes moins de visibilité pour anticiper ce choix en amont de l'entrée dans la cantine (passage par un couloir) mais une fois dans la file d'attente, les élèves ont très largement le temps de repérer les tables et les places encore disponibles. Dans les trois écoles, le moment d'attente qui précède l'installation physique à table est donc loin d'être superflu, il sert à anticiper le placement en choisissant une table.

Trouver sa place à table c'est ensuite réserver les chaises voisines pour ses camarades et de fait priver d'autres élèves de s'asseoir là où ils le voudraient. Les enfants mettent en place diverses techniques pour dissuader un autre élève de s'installer à la place qu'ils réservent à leur ami(e) : bloquer la chaise d'en face en l'agrippant sous la table avec ses pieds, écarter les bras pour bloquer les chaises situées de part et d'autre de la sienne ou plus simplement encore, crier haut et fort que la place est réservée « Non c'est Thomas ici ! ». Ainsi les conflits autour du placement à table ne sont pas rares. De nombreuses observations font état de disputes entre enfants dans la répartition des places dans la cantine. Très souvent le conflit naît de la crainte d'être séparé de celui ou de celle avec qui l'enfant veut à tout prix déjeuner :

Deux filles se disputent une place à côté de Coline. Aucune des deux ne veut céder. Au final, Jeanne, qui s'était assise en premier à côté de Coline, change de place.

École Les Coryphées, Séance 2, 09/03/10

Deux filles à la table n°1 veulent manger l'une à côté de l'autre mais elles sont en diagonale. L'une supplie sa voisine de changer de place pendant plusieurs minutes. Son obstination va jusqu'à encourager sa copine à venir s'asseoir à côté d'elle pendant que sa voisine part chercher de l'eau.

École Les Coryphées, Séance 12, 09/09/10

Problème de place entre les garçons à la table n°13. Ils sont trop nombreux et se disputent les places disponibles. Lucile (encadrante) intervient et change de place l'un des garçons, qui était arrivé dans les premiers mais qui restait debout sans chaise. Il se retrouve à la table n°1, avec six filles de CM2.

École Les Opalines, Séance 24, 11/03/11

Le choix de la table puis de la place de chacun à cette table dépend aussi des rapports internes au groupe de pairs. Certaines situations laissent ainsi penser qu'un élève domine plus que les autres dans le groupe de pairs restreint. Il endosse le rôle de leader et décide du placement de chacun des membres de son groupe :

À la table n°2 une fille décide de l'attribution des places à sa table. Elle place ses quatre copines.

École Les Primevères, Séance 8, 31/05/11

Trois garçons s'installent à la table n°2 et attendent leurs copains. Trois autres les rejoignent mais l'un des garçons impose qu'ils se mettent à la table n°3, pour pouvoir être tous ensemble. Tous les garçons se déplacent.

École Les Primevères, Séance 12, 20/06/11

Le rôle du leader dans le groupe de pairs se remarque davantage à la cantine des Primevères où les enfants ont la possibilité d'hésiter entre différentes tables et différentes places avant de s'installer, voire même de changer de table s'ils le souhaitent en demandant l'autorisation à un adulte si la table ne leur convient finalement pas. Dans les deux autres écoles à l'inverse le choix doit se faire bien plus rapidement sous peine de séparer les groupes.

Nous constatons finalement au travers de ces exemples que beaucoup d'enfants sont avant tout attachés à l'idée de manger avec certains élèves en particulier. Les « meilleurs copains » et les « meilleures copines » ne veulent surtout pas déjeuner l'un sans l'autre. Ce qui importe le plus dans le choix de sa place à la cantine, c'est d'être au plus près de ceux que l'on apprécie et à qui l'on s'identifie.

1.2 Mimétisme de table

Ces démonstrations d'attachement envers un enfant en particulier apparaissent dans les trois écoles. Elles conduisent à des situations de mimétisme entre les élèves dans la façon de choisir sa table, de s'asseoir et de manger. Contrairement à l'adolescence qui serait « la période de la découverte et de l'affirmation d'un soi original » (Mardon, 2010 : 40), l'enfance se caractérise encore par l'importance de se conformer au groupe et aux ami-e-s les plus proches. Certains élèves veulent ainsi affirmer leur préférence pour telle autre personne du groupe pour renforcer le lien amical avec celle-ci, considérée comme le ou la meilleur(e) ami(e). Le placement à table permet une ostentation de ces forts liens amicaux : se montrer proche de l'autre, tant physiquement par sa place à table qu'émotionnellement par la complicité partagée. « Les affinités concernent autant le "faire" que l'"être" » (Montandon, 1997). Certains élèves multiplient même volontairement les comportements mimétiques afin de renforcer et d'exposer ces liens singuliers, comme en atteste l'exemple de ces deux meilleures amies des Coryphées :

Dès la porte, où elles attendent pour entrer dans la cantine, Mélodie et Julia repèrent où elles vont s'asseoir : la seule table de 4. Elles portent les mêmes chaussures – des Converse bleues, le même pantacourt dans les tons kaki et le même sweat zippé à capuche marron avec des étoiles noires. Je les observe foncer vers la petite table, où elles s'installent côte à côte.

École Les Coryphées, Séance 4, 12/04/10

Ce choix de placement à côté l'une de l'autre plutôt que face à face a été observé de façon récurrente, notamment au self des Primevères⁶³. Dans cette école, le mimétisme ne s'observe pas seulement lors de la composition des plateaux, on l'observe aussi dans le placement à table. Il s'agit d'une pratique volontairement recherchée par les élèves et non pas imposée par le contexte. En effet, les enfants choisissent de s'asseoir les uns à côté des autres, par deux voire trois, y compris lorsque la table est vide et qu'ils ont l'embarras du choix pour se placer. Aux Primevères, nous avons observé cette façon de se placer à table presque quotidiennement, chez les filles comme chez les garçons, à tous âges :

À la table n°3, trois filles s'assoient côte à côte tout le long de la table.

École Les Primevères, Séance 2, 03/05/11

À la table n°3, trois filles s'assoient à côté l'une de l'autre, comme les garçons à la table n°1.

École Les Primevères, Séance 6, 24/05/11

Trois garçons s'installent côte à côte à la table n°2. La pratique n'est pas seulement féminine.

École Les Primevères, Séance 12, 20/06/11

Si cette pratique apparaît incontournable aux Primevères, cela est principalement dû à la disposition des tables dans la cantine et notamment à la présence des trois grandes tables de la salle bleue. Celles-ci pouvant accueillir jusqu'à seize élèves, les enfants ont la possibilité de s'aligner tant que les tables ne sont pas encore remplies. Dans les deux autres écoles, il nous semble que les élèves privilégient également les places côte à côte en premier lieu lorsqu'ils entrent dans la cantine mais le placement à table est si rapide que nous ne pouvons l'affirmer avec certitude. Dans tous les cas, dans la mesure où à l'inverse des Primevères aucun roulement n'est opéré à table parmi les convives pendant le repas, si les élèves des deux autres écoles faisaient état d'une telle préférence en termes d'occupation des places, il leur serait plus difficile de l'exprimer d'une part et elle serait moins flagrante d'autre part, d'autant plus aux Opalines où les tables sont rondes.

⁶³ Mais aussi lors de précédentes recherches. Nous faisons déjà ce constat en 2008 lors de notre terrain de master à l'école Les Roses, située dans la même commune que l'école Les Primevères.

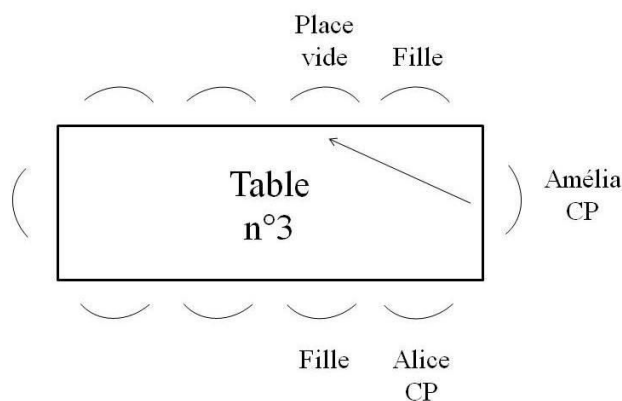
S'asseoir à la même table que ses ami(e)s proches revêt une telle importance que les enfants hésitent parfois un long moment avant de trouver la table qui pourra accueillir le groupe entier. Il est alors fréquent de voir les enfants déambuler dans la cantine, plateau à la main pour les Primevères, afin de trouver la table idéale. Mais si une telle hésitation s'avère peu problématique au self où les enfants finissent la plupart du temps par trouver une table qui leur convient, dans les deux autres écoles attendre trop longtemps est beaucoup plus risqué car une fois les portes de la cantine ouvertes, les places restent très peu de temps inoccupées. De fait, lorsque certains enfants se retrouvent lésés et que les préférences de placement sont contrariées, la situation peut rapidement prendre des proportions démesurées.

En début de service, Audrey pleure car elle est seule à une table sans ses copines.

Je lui laisse ma place, elle retrouve des filles de sa classe de CM2.

École Les Coryphées, Séance 4, 12/04/10

Des filles de CP tournent autour des tables avant de trouver une place qui convient à chacune. Amélia, assise en bout de table est à côté de sa copine Alice mais une dame de service lui demande de changer de place afin de libérer le passage. Ne voulant pas être séparée d'Alice, Amélia se met à pleurer. On la laisse finalement se remettre en bout de table.



Composition de la table n°3, 2^{ème} service, salle de gauche

École Les Coryphées, Séance 18, 27/09/10

Lorsque les conflits de placement prennent trop d'ampleur ou que les séparations semblent insurmontables, les encadrants interviennent et tentent dans la mesure du possible de regrouper les élèves.

Au deuxième service, du côté droit de la cantine, plusieurs filles ne trouvent pas de place. Amélia pleure car elle ne peut manger avec ses copines. Renée demande aux garçons de la table n°14 de se décaler de quelques places pour que les trois filles de CP puissent manger ensemble mais ils refusent. Renée n'insiste pas. Peu après, Florence, voyant Amélia pleurer, insiste à son tour auprès des garçons :

- Y'en a vraiment pas un qui veut faire l'effort de se décaler pour qu'Amélia puisse manger avec ses copines ?

Deux garçons, contraints, finissent par accepter. Amélia retrouve le sourire.

École Les Coryphées, Séance 40, 03/12/10

Les deux derniers extraits de terrain présentent volontairement une même situation lors de laquelle une élève de CP, Amélia, se trouve séparée de ses amies pour le déjeuner et pour laquelle un adulte finit par intervenir pour régler le problème de placement. Le fait que la situation se répète à trois mois d'écart n'est pas lié selon nous à la personnalité de l'élève (en l'occurrence une fille plutôt bien intégrée dans sa classe, dans son groupe de pairs et plus largement dans l'école puisque sa sœur Juliette est en CM2) mais plutôt à son statut d'élève de CP. À cet âge les enfants sont encore hésitants à la cantine et peinent parfois à s'imposer dans leurs choix de placement. Bien que ce type de situation se rencontre aussi parmi les élèves des grandes classes – comme le montre l'exemple précité d'Audrey – les plus jeunes restent un peu plus souvent « sur la touche » que les autres.

Ces exemples nous permettent également de poser la question de l'intervention des adultes lorsque les enfants rencontrent de telles difficultés de placement à table. Nous pouvons constater que les dames de service comme les encadrantes des Coryphées adaptent leur réponse au problème de placement en fonction de la situation et des élèves concernés. De plus, la réponse apportée diffère d'un encadrant à l'autre : dans le dernier exemple, Florence s'est montrée plus persuasive que Renée. Comment interpréter ces différences de traitement des conflits et des tensions autour du placement à la cantine ? À quel moment les encadrants interviennent-ils et pour quelles raisons le font-ils ? Et surtout, l'intervention des adultes dans le placement à table est-elle équivalente dans les trois établissements scolaires ?

2. Ne pas choisir sa place : quand les adultes interviennent

Comme son nom l'indique, la commensalité institutionnelle renvoie en partie aux règles et aux normes que l'institution scolaire qui accueille la prise alimentaire impose à ses commensaux. Nous traiterons dans cette sous-partie d'une forme de commensalité que l'on peut qualifier de contrainte ou d'imposée. Il s'agit de situations où les encadrants interviennent dans le placement des élèves à la cantine et, de fait, imposent d'autres commensaux aux élèves qui se sont choisis pour partager le repas. L'intervention des adultes est de deux ordres : le premier est purement pragmatique, il est nécessaire de remplir toutes les tables ; le second relève d'une démarche plus pédagogique visant à maintenir le calme et l'ordre dans le restaurant scolaire.

2.1 Visée pragmatique, la gestion des élèves « en carafe »

La première des raisons poussant les encadrants à intervenir dans le placement à table des élèves est logistique. Tous les enfants doivent déjeuner, alors dans les deux écoles ne fonctionnant pas en self, les tables sont dressées en fonction du nombre de demi-pensionnaires inscrits chaque jour. Les places sont donc comptées et toutes doivent être occupées.

Les enfants s'installent où ils veulent mais les animatrices comblent les places vides quand il y a des enfants non assis. Elles veillent dans la mesure du possible à ne pas séparer les copains et les copines.

École Les Coryphées, Séance 19, 28/09/10

Comme nous l'avons vu jusqu'ici, lorsqu'ils le peuvent les adultes tentent de satisfaire les enfants en séparant le moins possible les groupes de pairs. Les encadrants considèrent qu'il est important de laisser les élèves manger avec qui ils le souhaitent. Nathalie, encadrante aux Coryphées, explique en entretien qu'elle tient particulièrement à ce que les enfants choisissent avec qui ils déjeunent.

C'est vrai que y'a des écoles où les animateurs placent les gamins. Moi j'veux pas. Je veux que le gamin se mette là où il a envie de manger et selon son état d'esprit du jour, d'être tranquille ou d'être avec un pote pour s'amuser ou avec une

animatrice qui s'occupe de lui ou pas et je pense que le temps de repas il faut laisser le gamin libre... à lui de se mettre avec qui il a envie au maximum.

Nathalie, encadrante aux Coryphées, entretien du 08/11/10

L'animatrice exprime dans son discours en quoi c'est essentiel selon elle d'offrir aux enfants la liberté de choisir comment et avec qui vivre leur repas, tout en ayant conscience que les encadrants ne peuvent pas contenter tout le monde et que parfois, leur rôle consiste à arbitrer le placement à table.

C'est évident que le même qui arrive en dernier il va se retrouver sur une table qui va pas lui plaire mais là par exemple Adriana quand elle est arrivée elle a commencé à dire aux enfants : « Bon toi tu te mets avec toi, toi avec lui ». J'ai dit : « Non Adriana ils se mettent avec qui ils veulent ». Dans la salle d'à côté, dans notre salle, avec Pierre-Paul-Jacques, mais ils se mettent avec qui ils veulent. Parce que au même titre que nous je veux dire tu vas t'asseoir, tu vas te mettre avec une affinité, avec une personne que t'apprécie ou au contraire qui parle pas beaucoup donc tu sais que tu vas être tranquille, tu le fais selon ton moment et les gamins c'est pareil. Ils ont besoin de ça, ils ont besoin pendant le temps du repas ou de s'exprimer ou de pas s'exprimer, ou qu'on leur foute la paix ou qu'on s'occupe d'eux, mais ils ont besoin d'être selon leurs moments là où ils ont envie. Moi je veux pas les placer sauf s'il y a punition.

Nathalie, encadrante aux Coryphées, entretien du 08/11/10

Malgré cette volonté des adultes de ne pas séparer les copains, les tables ne se remplissent pas toujours comme le souhaiteraient les enfants. Il reste bien souvent une ou deux places vacantes qu'il faut combler et pour ce faire, séparer certains groupes de pairs. Comme nous l'explique Florence, elle aussi animatrice à l'école Les Coryphées :

On essaye de faire en sorte que ça ne soit pas tout le temps les mêmes enfants. Par exemple quand je les place et que je vois que c'est tout le temps les mêmes qui sont séparés, je leur dis « bon demain vous venez en premier pour pas séparer les copains ».

Florence, encadrante aux Coryphées, entretien du 29/11/10

Car Florence comme Nathalie constatent que ce sont souvent les mêmes enfants qui se retrouvent en « *carafe* », sans place assise, à attendre que les animatrices les aident à se trouver une table.

T'as des enfants si tu regardes bien qui se trouveront toujours être en dernier à s'asseoir et qui sera toujours entre guillemets « le bouche trou de la table ». Le même qui va pas savoir avec qui s'asseoir parce que... timidité et qui sera quasiment, alors je vais pas dire systématiquement mais en tout cas régulièrement le p'tit bout que tu vas placer en dernier à table. Parce qu'il ose pas s'asseoir, parce qu'il est trop timide ou parce qu'il attend que l'adulte le place parce que sa personnalité fait que... mais c'est souvent les mêmes ouais.

Nathalie, encadrante aux Coryphées, entretien du 08/11/10

À l'inverse, certains élèves sont plus aisément choisis par les encadrants pour combler les places vides, en fonction des amitiés et des affinités que les adultes leur connaissent :

On propose à Flora de se mettre à la table n°14, composée de 9 garçons, pour boucher un trou.

École Les Coryphées, Séance 34, 09/11/10

Tel est le cas de Flora, élève en CM1, qui joue régulièrement et indifféremment dans la cour avec des filles et des garçons de sa classe. Pour des élèves comme Flora ou son camarade de classe Mathieu, qui ont pour habitude de jouer dans la cour avec des élèves du sexe opposé, intégrer une table mixte ou totalement composée d'enfants de l'autre sexe à la demande des encadrants ne soulève pas de rejet. Les encadrants apprennent donc à observer les relations sociales des enfants et à cerner où se situent leurs affinités afin d'intervenir le moins possible dans le placement à table.

Tous ces exemples renvoient à ce qui se passe dans l'école de milieu supérieur. Qu'en est-il dans les deux autres établissements ? L'intervention des encadrants des Primevères dans le placement à table est très limitée, une fois de plus en raison du fonctionnement en self-service de cette cantine : le roulement continu produit par les différentes vagues d'élèves qui viennent manger ne contraint pas les encadrants à remplir les tables. De plus, la présence des tables de quatre dans la salle jaune permet aux élèves de ne manger qu'entre eux lorsque le groupe de pairs n'excède pas quatre personnes. Ces deux aspects du repas au self influent très nettement sur la commensalité du repas à la cantine qui n'est alors ni contrainte ni imposée mais totalement choisie.

Nos observations de terrain montrent enfin qu'aux Opalines, les encadrants interviennent nettement moins souvent sur le placement à table des élèves dans une logique pragmatique que ceux des Coryphées. Nous faisons alors l'hypothèse que cet écart entre les deux écoles s'explique par le moment du placement à table auquel les adultes interviennent : si aux Coryphées les animatrices accordent un certain temps aux enfants afin qu'ils choisissent par eux-mêmes à quelle table ils souhaitent s'installer, les encadrants des Opalines interfèrent dans le placement à table bien plus souvent mais surtout *en amont*, dès l'entrée des élèves dans la cantine.

2.2 Visée pédagogique, gérer les conflits et séparer les agitateurs

La seconde raison pour laquelle les adultes sont amenés à intervenir dans le placement à table des élèves est liée au maintien de l'ordre et du calme dans la cantine. Le fait d'imposer une table et/ou une place aux écoliers est un choix qui émane de l'équipe éducative pour qui le contrôle du placement à table des enfants dans la cantine constitue une variable d'ajustement de l'autorité des animateurs. L'intervention des adultes peut alors prendre diverses formes : de l'isolement d'un élève à une table en guise de punition à la répartition arbitraire des enfants dans le restaurant pour séparer les groupes de pairs. De telles pratiques ne tiennent pas compte des affinités des uns et des autres et imposent aux enfants de déjeuner avec des commensaux qu'ils n'ont pas choisis. Aux Coryphées et aux Opalines les encadrants peuvent avoir recours au changement de place d'un élève en guise de punition lorsque celui-ci a commis une transgression. L'école des Primevères fait une fois de plus exception : les élèves ne passant qu'une vingtaine de minutes à table en moyenne, les animateurs punissent rarement les enfants qui transgressent une règle en les isolant de leurs camarades pour le reste du repas, ne serait-ce que parce qu'il est difficile de trouver une table où aucun autre élève n'est installé.

Les causes à l'origine de ce type de punitions sont diverses : jeu avec la nourriture, bagarre avec un camarade, insolence, etc. L'isolement à une table laissée vacante vise à faire comprendre à l'enfant qu'il a mal agi en le privant de la dimension conviviale de la prise alimentaire. Seul face à son assiette, l'élève est invité à réfléchir à ce qu'il a fait. Nous constatons que ce type de punitions est beaucoup plus fréquent dans

l'école de milieu populaire. Les élèves dont le comportement est jugé irrespectueux sont selon les cas déplacés à une table inoccupée, à la « table du pain »⁶⁴ ou directement à la table des encadrants lorsque ceux-ci déjeunent en même temps que les enfants.

Au début du 2^{ème} service, en salle 2, l'ambiance est tendue.

Sylvie (encadrante) amène dans la cantine cinq garçons qu'elle vient de punir dans la cour de récréation : - Ils se battaient comme des chiffonniers.

Éric (référent) installe les cinq élèves à la table n°4 et leur dit de ne pas dire un mot du repas mais, une fois le référent parti, les garçons restent très agités. Lucile les place séparément à des tables avant de retourner vers la porte d'entrée. Elle placera tout le monde dans la cantine aujourd'hui.

École Les Opalines, Séance 15, 18/01/11

On voit par cet exemple que l'action du référent de cantine n'a pas suffi à calmer les cinq élèves punis en les plaçant ensemble à la même table. Les encadrants ont besoin de séparer totalement les enfants agités pour rétablir le calme dans le restaurant. Cette pratique est très fréquente aux Opalines mais semble varier d'un animateur à l'autre, comme nous le confirme Lise (CM2) le même jour :

Je m'installe en salle 1, où je ne mange avec des élèves de CE2 et Lise (CM2). Elle m'explique qu'avant, de ce côté-là de la cantine, Fanny (encadrante) les plaçait : - Maintenant c'est de l'autre côté qu'on est placé, avant c'était ici. Ça dépend des animateurs.

École Les Opalines, Séance 15, 18/01/11

Afin d'anticiper et de contrôler l'apparition de telles situations conflictuelles, certains encadrants des Opalines comme Fanny ou Lucile agissent sur le placement des élèves dès leur entrée dans la cantine. En effet, contrairement à ce qui se passe aux Coryphées, nos observations de terrain font état d'une récurrence des interventions précoces des encadrants sur le placement, restreignant fortement la liberté des enfants dans le choix de leurs commensaux. L'accès aux deux côtés de la cantine des Opalines se faisant par un hall commun, les encadrants ont la possibilité de gérer le flux des élèves depuis cet espace en les répartissant par alternance dans les deux salles.

⁶⁴ Petite table située dans la cantine des Opalines, une dans chaque salle, où les élèves viennent se ravitailler en pain.

Meryem et Fatima ont défini les placements de table à l'entrée de la cantine. Meryem sépare les copains : un à gauche dans la salle 1, un à droite dans la salle 2.

École Les Opalines, Séance 21, 28/02/11

Cette division des groupes de pairs pourtant préconstitués devant l'entrée de la cantine recompose donc totalement les tablées. Si cette pratique de division des groupes permet effectivement de contrôler les excès et les ardeurs des élèves les plus perturbateurs, elle pénalise aussi les enfants les plus calmes en les privant de manger avec leurs camarades.

Nous n'avons pas pu aborder cette question de l'intervention des adultes dans le placement lors de nos discussions avec les encadrants des Opalines. Toutefois, la récurrence de cette pratique nous laisse penser que les encadrants adaptent leur dispositif pédagogique (et répressif) en fonction du public auquel ils sont confrontés. Interrogée sur cette méthode de placement à table contraint, Nathalie, animatrice aux Coryphées auprès d'élèves issus de milieux aisés, adopte un point de vue critique envers les encadrants qui la pratiquent :

Y'a aussi peut-être une facilité à placer les mômes parce qu'en général tu retrouves quand même des tables qui bougent [agitées]. Tu retrouves les mêmes potes, dans la même salle, qui font les mêmes bêtises... mais ça fait partie du moment aussi quoi, c'est leur temps de détente hein le repas c'est un temps où t'as besoin de te détendre. T'as besoin de passer à autre chose que l'école, les études, la réflexion... Donc c'est vrai qu'après nous on est là pour limiter, le vocabulaire et l'expression corporelle de l'enfant à ce moment-là. [Rires]

Nathalie, encadrante aux Coryphées, entretien du 08/11/10

Il semble moins problématique pour les encadrants des Coryphées de réguler les comportements des élèves, issus majoritairement des classes supérieures et dont les pratiques transgressives sont minoritaires comparativement aux situations déviantes observées à l'école Les Opalines, où les élèves sont issus de milieux populaires. Si le recours à l'imposition du placement à table par les encadrants du temps du midi sert parfois à des fins logistiques et pratiques, il apparaît également comme une pratique socialement diversifiée de contrôle des comportements enfantins.

II. Les effets de la commensalité institutionnelle

La première partie de ce chapitre nous a permis de saisir combien la tension entre les contraintes institutionnelles imposées par les adultes et les préférences amicales des enfants est palpable lors d'un moment clé tel que le placement à table à la cantine. Le choix et/ou l'imposition des commensaux conditionne la suite du repas et notamment les interactions sociales qui vont naître autour de la table. En tant que moment d'échange et de rencontre, il est compréhensible que les enfants souhaitent partager leur repas avec leurs camarades les plus proches : avec des pairs préalablement choisis, le repas se dote d'une dimension conviviale. À l'inverse, si les convives sont imposés à l'enfant, sur ordre d'un adulte pour des raisons logistiques ou pédagogiques, le repas peut se dérouler sans qu'aucune alchimie n'opère entre les élèves. La commensalité ne doit pas se confondre avec la convivialité, celle-ci étant plutôt une résultante de la première⁶⁵ (Grignon, 2001 : 24). Le placement à table peut aussi mettre au jour des rapports de force et des relations hiérarchiques entre les élèves. La distance qui sépare les pairs ou les groupes de pairs se donne d'autant plus à voir qu'ils sont présents dans l'espace restreint d'une table. Le choix du placement nous renseigne également sur les relations que les enfants entretiennent avec les adultes qui leur imposent les normes institutionnelles. En ce sens, nous intéresser au placement à table des encadrants constitue une source complémentaire d'informations pour comprendre les enjeux de ce moment de cantine dans la dynamique des relations horizontales.

1. Des logiques de placement affinitaires et hiérarchisantes

Nous l'avons vu jusqu'ici, les enfants choisissent leur table principalement sur des critères affectifs. Ils veulent avant tout manger avec les membres de leur groupe de pairs restreint, les copains et les copines avec qui ils s'entendent le mieux. Mais dans les cantines où de grandes tables sont dressées, les groupes de pairs restreints n'occupent pas toutes les places. Qu'en est-il du reste de la table ? Comment les enfants décident-ils

⁶⁵ Notre traduction

de donner ou non accès à « leur » table à d'autres enfants ? À l'image de ce qui se passe dans la cour de récréation lors du goûter, nos observations de terrain ont très tôt montré que deux critères semblent décisifs dans le choix des convives avec qui les enfants souhaitent et acceptent de déjeuner : le sexe et le niveau de classe. Dans une moindre mesure, la présence de fratries dans les écoles constitue aussi un élément pouvant exercer une influence sur le placement à table des élèves. Dans quelle mesure ces critères électifs maintiennent, reproduisent ou aplanissent les hiérarchies entre les groupes d'enfants ?

1.1 La mixité à table, jusqu'en CE2 seulement

L'un des premiers constats qui frappe l'observateur lors d'un repas à la cantine est la répartition des filles et des garçons depuis la cour de récréation jusqu'à leur installation à table. Les groupes de pairs sont d'ores et déjà formés depuis la cour et, bien souvent, ils sont composés d'enfants du même sexe. De fait, on retrouve assez peu de mixité entre les sexes une fois les élèves à table. Aux Opalines, dès notre deuxième jour d'observation, une élève de CE2 s'adresse à un garçon qui s'appête à s'asseoir à sa table :

- Hé ! C'est la table des filles là ! Non, tu manges pas là !

École Les Opalines, Séance 2, 13/11/09

Nous réalisons rapidement le même constat aux Coryphées, surtout au second service⁶⁶. Alors que les enfants des deux sexes déjeunent encore ensemble lors du 1^{er} service, la répartition est totalement différente au service des grands : les tables mixtes se raréfient pour laisser la place à de nombreuses tables exclusivement (ou presque) féminines et masculines.

On remarque vraiment une coupure dans le placement à table des grands. Les garçons et les filles sont séparés.

École Les Coryphées, Séance 3, 15/03/10

⁶⁶ Bien que les services aient été intervertis à un moment donné de l'année 2010-2011 aux Coryphées (ce faisant les grands mangeaient en 1^{er}), nous parlerons pour faciliter la lecture du 1^{er} service lorsqu'il s'agit des petits et du 2^{ème} service pour les plus grands. Nous avons tenu compte de ce paramètre pour l'ensemble des analyses et des calculs qui suivent.

Aux Primevères aussi si la mixité à table est visible chez les plus jeunes, elle l'est beaucoup moins aux tables des plus grands :

Dans la file d'attente, des filles de CM1 râlent après des garçons qui décident de s'installer à la table n°2.

Les garçons : - On se met là.

Les filles : - Ah nooon ! Vous faites exprès pour nous embêter. Allez à votre table !

École Les Primevères, Séance 5, 19/05/11

Cet emploi de la forme possessive pour désigner une table du restaurant scolaire est récurrent, nous l'avons observé dans les trois écoles. Les élèves repèrent la table où ils désirent manger en amont de leur entrée dans la cantine et réservent celle qu'ils désignent à voix haute comme « leur » table. Selon le groupe qui se l'attribue, la dite table devient alors *la* table des filles ou *la* table des garçons, exclusivement destinée à accueillir des élèves d'un seul sexe.

Un élève : - Là c'est la table des garçons.

École Les Coryphées, Séance 5, 15/04/10

La fréquence de ce type d'observations sur nos terrains nous laisse effectivement penser qu'il y a davantage de mixité à table chez les petits que chez les grands. De plus, l'idée déjà présentée dans le chapitre précédent selon laquelle la classe de CE2 constituerait un âge charnière semble se confirmer dans la mesure où les tables mixtes apparaissent moins nombreuses au service où déjeunent la plupart des élèves de CE2, soit le 2^{ème}.

Afin d'approfondir cette hypothèse nous avons transformé certaines de nos observations en données statistiques afin d'objectiver cette question de la mixité à table à la cantine. Ces calculs n'ont pu être réalisés qu'aux Coryphées et aux Opalines. Une telle opération de comptage aurait pris trop de temps aux Primevères où les tables se vident et se remplissent toutes les vingt minutes en moyenne. Pour procéder à ces comptages, nous avons relevé et consigné chaque jour la composition des tables selon le sexe des enfants ainsi que le placement à table des encadrants dans les deux écoles fonctionnant en service à table. Nous reproduisons dans l'encadré ci-dessous un exemple de recension de placement à table selon le sexe.

1 ^{er} service						
	♀	♂		♀	♂	
T1	9	0	+ Livia	T8	5	4 + Christine
T2	3	6	+ Martine	T9	2	8
T3	3	6		T10	0	0
T4	5	4	+ Enquêtrice	T11	0	0
T5	0	0		T12	7	1
T6	3	6		T13	4	6
T7	0	0		T14	4	4 + Geneviève
		♀ = 45			♂ = 45	Total = 90

Exemple de recension du placement à table des élèves selon le sexe
École Les Coryphées, Séance 7, 04/05/10

Afin de pouvoir cumuler les observations, les tables ont été numérotées (voir plans des cantines dans le chapitre préliminaire). Nous avons ensuite additionné le nombre total de tables recensées chaque jour d'observation (44 aux Coryphées, 31 aux Opalines) en tenant compte du nombre de filles et de garçons par table selon le service (et selon la salle dans le cas des Opalines). Nous obtenons pour chacune des deux cantines le nombre total de tables occupées et inoccupées sur la période d'observation.

Tableau n°7				
Répartition des tables occupées et inoccupées dans les deux restaurants scolaires				
	Les Coryphées		Les Opalines	
Nombre total de tables	1176	100%	1466	100%
dont tables occupées	796	68%	741	51%
dont tables inoccupées	380	32%	725	49%

Source : Observations de terrain recueillies entre novembre 2009 et avril 2011 dans les deux écoles.

Lecture : 68 % des tables étaient occupées aux Coryphées sur la période d'observation (44 séances).

Sur la période d'observation, 68 % des tables étaient occupées le midi aux Coryphées, 51 % aux Opalines. Ces taux s'expliquent par le roulement opéré dans les deux restaurants entre les deux services : environ une table dressée sur deux est occupée par les enfants à chaque service. Les analyses statistiques qui suivent portent donc uniquement sur les 796 et les 741 tables respectivement occupées aux Coryphées et aux Opalines. Cumuler ainsi la répartition genrée des élèves par table nous permet de

calculer pour chacune des deux écoles : la proportion de tables exclusivement genrées (composées uniquement de filles ou de garçons), de tables mixtes au moins aux trois-quarts composées d'élèves d'un même sexe (par exemple huit filles et deux garçons), de tables mixtes composées de plus de la moitié mais de moins des trois-quarts d'élèves d'un même sexe (par exemple quatre filles et six garçons), et de tables mixtes paritaires (exactement composées du même nombre de filles et de garçons). Nous obtenons le tableau synoptique suivant :

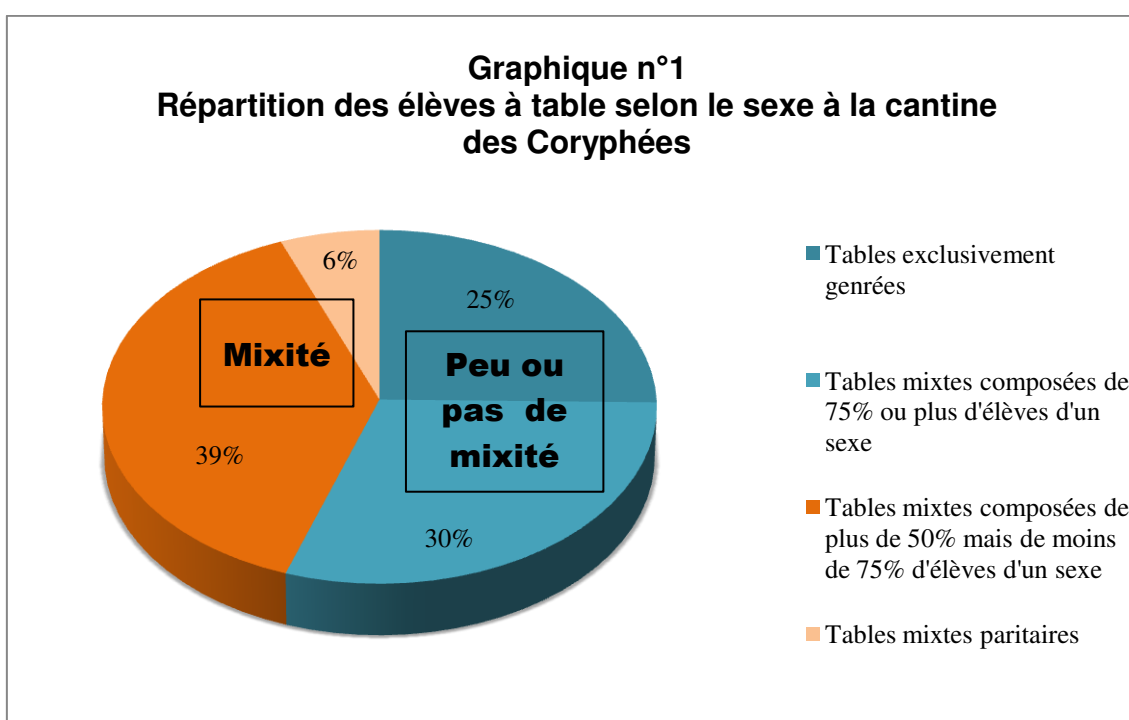
Tableau n°8 Comparaison des données sur la mixité à table aux Coryphées et aux Opalines				
	Les Coryphées		Les Opalines	
Tables exclusivement genrées (100 % d'élèves d'un sexe)	201	25 %	276	37 %
Tables mixtes composées de 75 % ou plus d'élèves d'un sexe	239	30 %	160	22 %
Tables mixtes composées de plus de 50 % mais de moins de 75 % d'élèves d'un sexe	308	39 %	267	36 %
Tables mixtes paritaires (50 % de filles et 50 % de garçons)	48	6 %	38	5 %
Total des tables occupées	796	100 %	741	100 %

Source : Observations de terrain recueillies entre novembre 2009 et avril 2011 dans les deux écoles.

Lecture : 25 % soit un quart des 796 tables occupées à la cantine des Coryphées sur la période d'observation sont exclusivement genrées, c'est-à-dire composées uniquement de filles ou de garçons.

Si l'on se concentre en premier lieu sur les cas de non mixité, nous constatons que la proportion de tables exclusivement genrées est loin d'être négligeable dans les deux écoles puisqu'elle s'élève à 25 % aux Coryphées et à 37 % aux Opalines. Cela signifie que respectivement un quart et plus d'un tiers des tables occupées sur toute la période d'observation étaient composées uniquement de filles ou de garçons. Ces données confirment ce que nous observons depuis plusieurs années dans les diverses écoles élémentaires où nous enquêtons : si la mixité à table ne constitue pas une exception, elle n'est pas non plus la norme. Par ailleurs, les taux de tables mixtes paritaires vont également dans le sens de cette interprétation : seules 6 % des tables aux Coryphées et 5 % de celles des Opalines accueillent exactement le même nombre de filles que de garçons ; soit entre deux et cinq élèves de chaque sexe aux Coryphées et trois ou quatre

élèves de chaque sexe aux Opalines⁶⁷. Ainsi, bien que le tableau n°7 démontre que 75 % des tables des Coryphées et 63 % des tables des Opalines sont mixtes⁶⁸, nous constatons que derrière cette apparente mixité se cachent une surreprésentation d'un sexe par rapport à l'autre et des configurations de tables sexuellement clivantes. En effet, dans 30 % des cas aux Coryphées et 22 % aux Opalines, les tables sont composées au moins aux trois-quarts par des élèves du même sexe. Cela signifie par exemple que sur une table accueillant dix élèves aux Coryphées, huit au minimum sont du même sexe ; six au minimum sur une table de sept aux Opalines.



Source : Traitement quantitatif des données recueillies par observation à l'école Les Coryphées entre novembre 2009 et avril 2011.

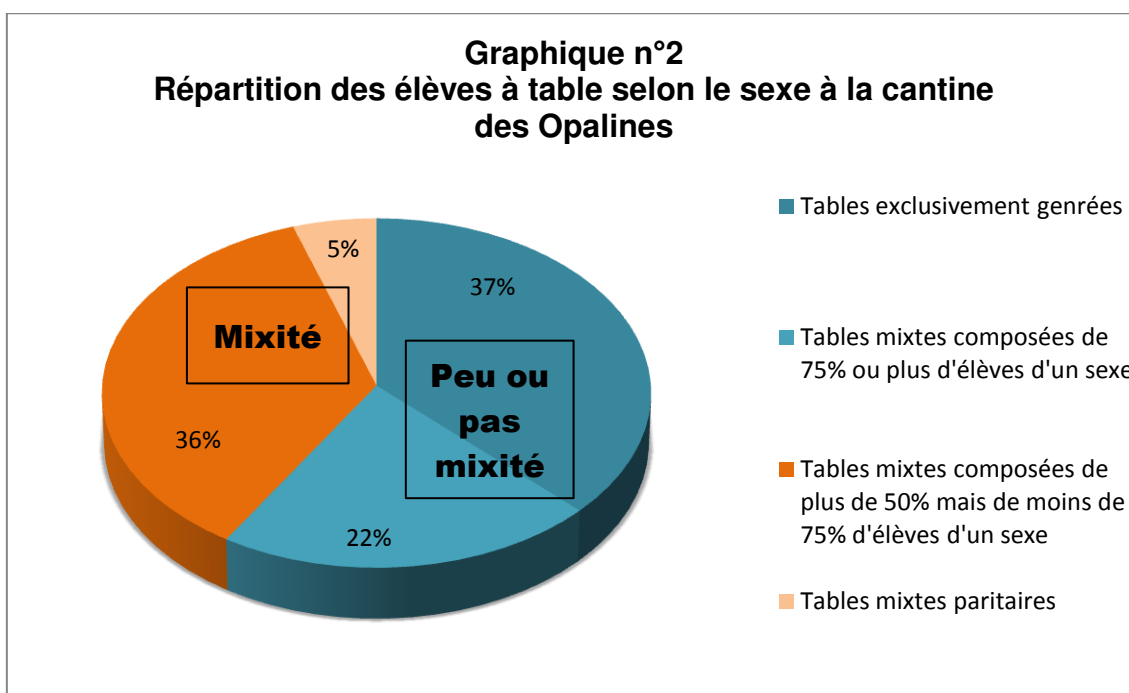
Lecture : 30 % des 796 tables occupées à la cantine des Coryphées sur la période d'observation sont composées au moins aux trois-quarts d'élèves du même sexe.

⁶⁷ Toutefois, il est plus difficile d'obtenir des tables permettant la parité sexuelle aux Opalines dans la mesure où les tables de cette cantine sont conçues pour accueillir sept élèves, soit un nombre impair. Les 5 % s'expliquent ici par les situations où les tables ne sont pas au complet (six élèves à table) ou lorsqu'un élève vient s'ajouter (huit élèves à table). Concernant les Coryphées, les tables mixtes paritaires accueillant deux filles et deux garçons correspondent aux tables de quatre présentes dans le restaurant scolaire (T7 et T10). Les tables mixtes paritaires accueillant trois filles et trois garçons font office d'exception (deux tables recensées). Enfin, les tables mixtes composées de quatre enfants de chaque sexe (soit huit élèves) correspondent aux situations où toutes les places n'étaient pas occupées, notamment parce qu'un animateur mangeait avec eux.

⁶⁸ Nous obtenons ces taux en additionnant les trois lignes de tables mixtes du tableau.

Nous proposons alors de regrouper dans une catégorie « peu ou pas de mixité » les tables dont les trois-quarts à la totalité des convives appartiennent à un sexe (représentée dans les tons bleus sur les graphiques ci-dessus) et dans une catégorie « mixité » les tables qui accueillent autant de filles que de garçons ou légèrement plus d'enfants d'un sexe (dans les tons orangés). D'après nos calculs, 55 % des tables des Coryphées ne sont pas ou que très faiblement composées d'élèves des deux sexes le midi à la cantine (contre 45 % des tables de la catégorie « mixité »).

Aux Opalines, l'écart entre les deux catégories est un peu plus prononcé. Comme le montre le graphique n°2, il y a une mixité sexuelle avérée dans 41 % des cas contre 59 % de situations de non (ou faible) mixité à table.



Source : Traitement quantitatif des données recueillies par observation à l'école Les Opalines entre novembre 2009 et avril 2011.

Lecture : 22 % des 741 tables occupées à la cantine des Opalines sur la période d'observation sont composées au moins aux trois-quarts d'élèves du même sexe.

La comparaison des deux graphiques montre que la mixité à table semble globalement un peu moins fréquente aux Opalines qu'aux Coryphées puisque les proportions sont inférieures dans l'école de milieu populaire pour chacun des trois secteurs ayant trait aux tables mixtes. L'absence de mixité à table (soit les tables exclusivement genrées) constitue donc l'unique modalité pour laquelle la cantine des Opalines devance

statistiquement celle des Coryphées (37 % contre 22 %). Nos observations confirment effectivement que lorsque les encadrants n'interviennent pas dans le placement des élèves, les tables mixtes sont un peu moins courantes dans l'école de milieu populaire.

Quand Éric régule l'accès dans la cantine en salle 1, il y a plus de mixité entre filles et garçons que d'habitude chez les grands puisqu'il remplit les places libres. En salle 2 à l'inverse, on retrouve peu de mixité à table puisque les enfants se sont placés comme ils voulaient.

École Les Opalines, Séance 10, 20/05/10

Une fois de plus le contexte dans lequel se déroulent les repas a son importance : les tables rondes des Opalines sont plus petites que celles des Coryphées. Elles permettent donc à un groupe de pairs de six ou sept élèves d'occuper la totalité de la table alors qu'il est plus rare qu'un groupe de pairs compte dix enfants.

En poussant un peu plus loin l'analyse des tables exclusivement genrées, nous obtenons des éléments de confirmation quant à notre hypothèse sur la plus grande propension à la mixité des élèves des petites classes. Dans la mesure où le recensement quotidien du placement à table n'était pas nominatif, nos données de terrain ne nous permettent pas de comparer la répartition par table des élèves selon leur niveau de classe⁶⁹. Toutefois, le regroupement des élèves en deux services en fonction de la classe scolaire nous permet de comparer le groupe du 1^{er} service formé par les CP, les CE1 et une partie des CE2 au groupe des CE2, CM1 et CM2 du second service et, ainsi, de proposer quelques résultats. Le tableau n°8 présente la répartition des tables exclusivement genrées selon le sexe et selon le service auquel déjeunent les élèves.

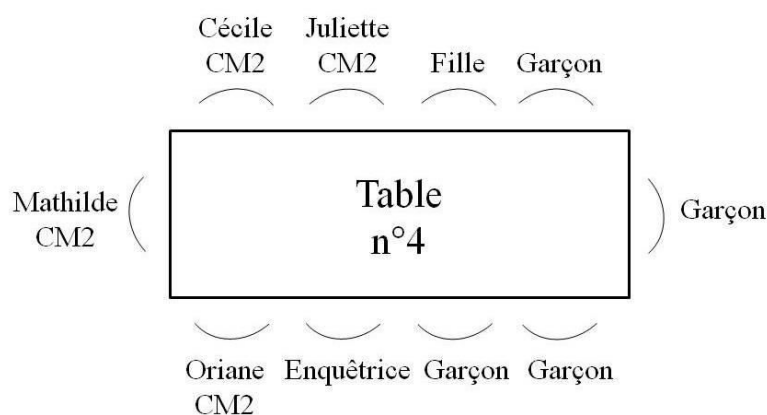
⁶⁹ Nous ne disposons pas pour chaque place du prénom, du sexe et de la classe de l'enfant mais seulement de la répartition pour chaque table du nombre de filles et de garçons.

Tableau n°9 Répartition des tables exclusivement genrées selon l'école et le service				
	Les Coryphées		Les Opalines	
Tables exclusivement féminines	118	15%	112	15%
dont au 1er service (CP, CE1, quelques CE2)	37	5%	46	6%
dont au 2ème service (CE2, CM1, CM2)	81	10%	66	9%
Tables exclusivement masculines	83	10%	164	22%
dont au 1er service (CP, CE1, quelques CE2)	32	4%	52	7%
dont au 2ème service (CE2, CM1, CM2)	51	6%	112	15%
Total tables genrées	201	25%	276	37%
dont tables genrées au 1er service	69	9%	98	13%
dont tables genrées au 2ème service	132	17%	178	24%

Source : Observations de terrain recueillies entre novembre 2009 et avril 2011 dans les deux écoles.

Lecture : 22 % des 741 tables occupées à la cantine des Opalines sur la période d'observation sont exclusivement masculines, c'est-à-dire uniquement composées de garçons.

Nous pouvons tout d'abord constater que la cantine des Coryphées compte davantage de tables exclusivement composées de filles (15 %) que de tables uniquement composées de garçons (10 %) ; le rapport s'inverse aux Opalines où l'on dénombre également 15 % de tables exclusivement féminines mais 22 % de tables totalement masculines. Cet écart s'explique par le sex ratio des élèves demi-pensionnaires des deux écoles : Les Coryphées compte davantage de filles inscrites à la restauration scolaire que de garçons (55 % contre 45 %) alors qu'aux Opalines les garçons demi-pensionnaires (52 %) sont un peu plus nombreux que les filles (48 %) (voir tableau annexe 20). Ce qui nous intéresse dans ce tableau n°8 concerne la répartition entre les deux services. Dans les deux écoles, les tables exclusivement genrées (sexes confondus) sont presque deux fois plus représentées au 2^{ème} service (17 % aux Coryphées, 24 % aux Opalines) qu'au 1^{er} (respectivement 9 % et 13 %). Ces données confirment bien que la mixité sexuelle à table est plus forte dans les petites classes : plus les élèves grandissent et plus ils ont tendance à partager leur table uniquement avec des élèves du même sexe. Par ailleurs, nous constatons que lorsqu'il y a mixité chez les grands, on observe tout de même un net clivage de genre dans le placement autour de la table : les filles mangent d'un côté, les garçons de l'autre comme le montre le croquis ci-dessous représentant la composition d'une table de grands aux Coryphées :



École Les Coryphées, Séance 7, 04/05/10

Lors de ce repas aux Coryphées, les filles parlent entre elles d'équitation, de gymnastique ou de leurs préférences alimentaires. Elles invitent l'enquêtrice à participer à leurs discussions mais à aucun moment elles n'échangent avec les garçons présents à table⁷⁰. Si dans les grandes classes les élèves des deux sexes sont amenés à déjeuner ensemble, ils veillent toutefois à rester séparés les uns des autres en maintenant une distance à la fois réelle et physique par leur placement que virtuelle par l'accès restrictif et genré à leurs conversations. Nous retrouvons l'idée évoquée précédemment selon laquelle les filles et les garçons peuvent être ensemble sans réellement se mélanger. À l'image de leur occupation de l'espace de la cour de récréation, leur placement dans la cantine révèle chez les plus âgés des rapports de sexe oscillant entre attraction et répulsion. Aux Primevères aussi nous retrouvons ces interactions ambivalentes entre filles et garçons :

Une élève (assez jeune) à la table n°3 fait une grimace quand elle réalise qu'elle doit s'asseoir avec un garçon à sa gauche.

École Les Primevères, Séance 6, 24/05/11

À la table n°2, Antoine est le seul garçon avec six filles (CM1). David, depuis la file d'attente :

David, sur un ton provoquant : - Antoine, t'essaye de te faire des meufs ?

⁷⁰ Ce croquis illustre par ailleurs combien il est plus aisé pour une enquêtrice de s'immiscer ou de se faire intégrer dans les conversations des filles que dans celles des garçons, avec qui nous n'avons pratiquement pas échangé durant ce repas, au point de ne pas avoir consigné leur prénom ou à quelle classe ils appartiennent. Il est donc probable que la distance instaurée entre les élèves de cette table soit non seulement due à leur sexe mais aussi à leur classe scolaire si les garçons étaient en CE2 ou en CM1.

Antoine : - Tu me cherches ?

Les filles rigolent.

École Les Primevères, Séance 9, 06/06/11

Je remarque souvent les mêmes jeux et chamailleries entre filles et garçons sur les amoureux, les petits copains/petites copines et pourtant ils mangent très peu ensemble.

École Les Primevères, Séance 11, 16/06/11

Dans les grandes classes, les élèves s'éloignent des enfants du sexe opposé pour éviter le type de railleries qu'Antoine subit dans l'exemple ci-dessus. Mais dans les petites classes et jusqu'en CE2, les histoires d'amour sont assumées et valorisées. Les tables mixtes sont ainsi plus fréquentes parce qu'elles permettent justement de manger avec son amoureux ou son amouruse.

Je déjeune au 2^{ème} service avec des élèves de CE2. Caroline m'explique qu'elle mange toujours du même côté de la cantine, le droit.

Caroline : - Y'a beaucoup de garçons de l'autre côté.

Enquêtrice : - Et tu préfères aller où y'a plus de filles ?

Caroline : - Oui.

Enquêtrice : - Et vous mangez avec des garçons des fois ?

Caroline : - Non jamais.

Enquêtrice : - Pourquoi ?

Helena : - Les garçons ils sont bêtes. Ils disent « Non ça c'est nos places » alors nous on fait pareil hein !

Caroline : - Des fois oui mais le plus souvent non. Quand je mange avec des garçons c'est qu'il y a mon amoureux.

Enquêtrice : - C'est qui ?

Caroline : - Christophe.

Enquêtrice : - Il est dans ta classe ?

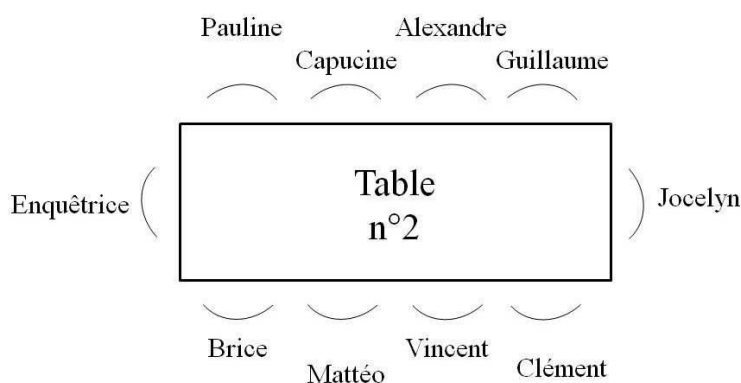
Caroline : - Non, plus maintenant.

École Les Coryphées, Séance 40, 03/12/10

Alors qu'elles choisissent le côté de la cantine où elles vont déjeuner de façon à pouvoir fuir les garçons, les deux filles de CE2 nous expliquent qu'elles font parfois une

exception pour que Caroline puisse manger avec son amoureux. On voit bien ici en quoi le CE2 constitue une période de transition entre deux modes d'expression des sentiments amoureux : l'attachement démonstratif et revendiqué chez les plus jeunes face à la séduction à distance et en apparence teintée de répulsion chez les grands. Un autre exemple, toujours à l'école Les Coryphées illustre ce basculement :

Je mange en bout de table n°2, avec des élèves de CE2. Chamaileries à ma table entre les deux filles assises à ma gauche et les deux garçons à ma droite.



Capucine m'explique que Clément, en bout de table, est son amoureux :

Capucine : - C'est mon chéri depuis le CP.

Pauline : - C'est le mien aussi, depuis avant les vacances !

Brice : - Nous on veut pas que les filles nous draguent, c'est nul.

Mattéo : - Les filles c'est nul, vous êtes moins intelligentes.

Tout le repas les quatre élèves échangent railleries et moqueries.

Mattéo à l'attention de Capucine : - Je suis sur que tu sais pas danser.

Brice : - Nous on fait pas de danse. On fait du sport.

Capucine : - Bah la danse c'est du sport hein !

École Les Coryphées, Séance 9, 17/05/10

L'année suivante, suite à leur passage en CM1, les quatre élèves ne déjeunent plus ensemble à la cantine. Capucine et Pauline ne parlent plus de leurs amoureux. Les relations amoureuses existent bien sur mais elles sont associées à la pudeur et à la discrétion. Les deux élèves rejettent les garçons et ne partagent leur repas qu'avec les filles de leur groupe restreint de pairs ou avec Mathieu, le seul garçon qui joue et mange régulièrement avec les filles de sa classe. À l'instar de Mathieu, ou de Flora dont nous

avons déjà parlé précédemment, nous remarquons que ce sont souvent les mêmes enfants qui, chez les plus grands, mangent avec des élèves du sexe opposé.

À la table n°11, Ludivine mange seule avec neuf garçons. Comme souvent.

École Les Coryphées, Séance 26, 15/10/10

Ces affinités particulières se retrouvent d'ailleurs à l'heure du goûter dans la cour de récréation. Il s'agit davantage de liens amicaux privilégiés que de sentiments amoureux.

Ces élèves aux amitiés atypiques pour leur classe d'âge se reconnaissent ainsi autant voire parfois davantage dans les pratiques et les discours des enfants du sexe opposé. Mathieu apprécie par exemple de rester assis à bavarder avec les filles de sa classe pendant les récréations et Flora participe de temps en temps aux parties de football avec les garçons. Comme le montre Martine Court dans sa recherche sur le sport et le travail de l'apparence pendant l'enfance, « l'analyse de ces cas atypiques revêt en effet un intérêt tout particulier pour l'étude des processus qui sont à l'œuvre dans la sexuation des corps » (Court, 2010 : 13). Plus qu'un trait de personnalité de l'enfant, ces pratiques atypiques nous renseignent sur la façon dont les enfants acquièrent et transforment des dispositions sexuellement différenciées. L'étude du placement à table des filles et des garçons à la cantine constitue, à l'image de l'enquête de Martine Court sur la construction sociale des corps enfantins, un objet de recherche éclairant les mécanismes à l'œuvre dans la socialisation de genre.

1.2 Les rapports de domination interclasses

Le sexe ne constitue pas le seul critère influençant les choix de placement des élèves à la cantine, la classe scolaire est également déterminante. Si les enfants souhaitent en priorité manger avec des élèves du même sexe, ils préfèrent aussi partager leur repas avec des convives du même groupe-classe qu'eux (et au sein de ce groupe avec les membres de leur groupe de pairs restreint comme nous l'avons vu précédemment). Ces préférences de placement s'expliquent par la proximité générationnelle entre les élèves d'une part et par les affinités particulières que crée une scolarité partagée d'autre part. En effet, les élèves d'une même classe partagent un quotidien, des centres d'intérêts et des préoccupations propres non seulement à leur classe d'âge mais aussi à leur appartenance commune à un groupe social institué. À

l'école élémentaire, les enfants se reconnaissent comme membres d'un établissement scolaire mais leur identité d'écolier se fonde surtout sur leur appartenance à une classe, chaque année renouvelée lors du passage dans le niveau supérieur. Les choix de placement se construisent donc souvent de manière interne au groupe-classe et de fait sur la base du rejet de ceux qui n'en font pas partie.

Des grands repèrent leur future table depuis la file :

Un élève de CMI : - Putain y'a des ptits qui s'y sont mis !

Un autre garçon : - Bah on se met là ! [désignant une autre table]

École Les Primevères, Séance 9, 06/06/11

Ce rejet des élèves des autres classes est particulièrement visible à la cantine des Primevères où des enfants de tous âges se côtoient. Les rapports de force entre les petits et les grands sont notamment très prégnants. Les élèves des grandes classes cherchent à asseoir leur position de dominants face aux plus jeunes en contrôlant l'accès ou la composition de certaines tables dans la cantine.

Les grands tentent de forcer les petits à se décaler pour qu'ils puissent manger ensemble avec ceux qui arrivent.

Un grand : - Allez décalez-vous !

Un petit : - C'est pas vous qui décidez.

Les grands attendent plusieurs minutes debout, font pression et finissent par demander à tous les animateurs d'intervenir. Chacun apporte une réponse différente aux enfants.

Alyssa : - Mangez ailleurs, pourquoi vous voulez qu'ils se décalent ?

Simon essaye de faire bouger les petits. Valérie quant à elle fait aller les grands à la table n°3, chassant plus ou moins les filles qui y finissaient leur repas.

École Les Primevères, Séance 6, 24/05/11

On voit bien ici que les plus jeunes ne se laissent pas intimider par les élèves des grandes classes. Lorsqu'ils sont en groupe, ils se sentent suffisamment forts pour résister aux pressions de leurs aînés. Cet exemple est également intéressant au regard des réactions contrastées des encadrants : Alyssa et Valérie (toutes deux âgées d'environ 50 ans) prennent plutôt le parti des élèves les plus jeunes en demandant aux grands de trouver une autre solution de placement alors que Simon, un jeune animateur d'une

vingtaine d'années, répond aux sollicitations des élèves plus âgés en tentant de faire déplacer les plus petits. Nous verrons dans le chapitre 8 que le profil des encadrants est déterminant dans l'analyse des relations qui se nouent à la cantine.

Si lorsqu'ils sont en groupe les plus jeunes élèves parviennent à s'opposer aux plus âgés, lorsqu'un enfant est isolé il peut s'avérer plus difficile pour lui de tenir tête à un élève plus grand et déterminé. L'exemple ci-dessous rend compte d'une situation où une élève de CE1 peine à s'imposer face à un élève de CM2 d'ores et déjà installé :

Maxence (élève de CM2) mange aujourd'hui au service des petits, il était au soutien lors du 1^{er} service. Il s'installe à la table n°1. Elsa (élève de CE1) s'approche de la table pour s'y installer, le garçon de CM2 lui dit qu'il ne veut pas qu'elle mange avec lui. La petite fille ne sait pas quoi faire et se tourne vers les autres tables. Maxence demande ensuite aux autres élèves qui viennent pour s'asseoir s'ils sont en CM1. Ils répondent que non, ils sont en CE2. Ils s'installent. Finalement Elsa mangera aussi à cette table.

École Les Coryphées, Séance 20, 05/10/10

Par cet exemple Maxence démontre sa volonté de tenir éloigné de lui des élèves plus jeunes mais peut-être aussi du sexe opposé : parfois le sexe et la classe constituent des arguments cumulatifs pour refuser la présence d'un élève à ses côtés. Assis en premier, le garçon considère qu'il a le droit d'accepter ou de refuser des convives à sa table. Pourtant, la situation se retourne contre lui puisque, malgré le fait qu'il soit plus âgé, l'élève n'est pas en position de force. Il mange au service des petits, par conséquent il se retrouve isolé et bien obligé d'accepter la présence d'élèves plus jeunes à sa table.

Au-delà de l'âge ou de la classe scolaire, nous constatons que le groupe-classe joue un rôle central dans la définition des relations enfantines. En effet, ce n'est pas parce que les élèves ont le même âge ni parce qu'ils appartiennent au même niveau de classe que des affinités se créent nécessairement. C'est bien la proximité et les interactions au quotidien au sein d'une entité restreinte comme la classe qui développent un lien particulier entre les enfants. Nous sommes en mesure de réaliser ce constat grâce à l'école des Opalines, la plus grande de nos trois structures. Cette école, qui accueille plus de 300 élèves, compte plusieurs classes du même niveau.

Jean et Evan sont copains et dans la même classe (CE1), ils parlent ensemble à table. Liam, Malou et Rémi font de même, ils sont aussi en CE1 mais dans une

autre classe. Estelle, élève de la CLIS assise à côté de moi, reste à l'écart pendant le repas.

École Les Opalines, Séance 21, 28/02/11

Je mange à la table n°11 avec cinq filles de deux classes de CP. Je réalise qu'elles n'échangent pas entre elles. Rebecca et Romane parlent toutes les deux de leurs amoureux respectifs. Ingrid, Alice et Lorie parlent entre elles pendant tout le repas également.

École Les Opalines, Séance 24, 11/03/11

Comme le montre ces exemples, des élèves d'une même classe scolaire mais inscrits dans deux classes différentes peuvent ne pas développer d'affinités particulières : on retrouve une scission des échanges et des discussions entre les convives de la table comme il peut y en avoir entre des filles et des garçons ou entre des élèves de niveaux différents. Ainsi, au sein même d'un niveau de classe se dessinent des sociabilités différentes, propres à chaque groupe-classe.

Malgré cette apparente tendance à l'entre-soi des groupes-classe, certaines situations poussent les élèves à s'ouvrir et à s'intéresser aux autres tranches d'âges, surtout lorsqu'il s'agit d'apporter son aide. Dans les trois écoles, alors que les élèves des grandes classes se montrent les plus réticents à l'idée de déjeuner avec des enfants plus jeunes, tous manifestent l'envie d'aider ponctuellement les petits à manger. Nous avons constaté dans le chapitre précédant que les élèves d'élémentaire entretiennent un rapport particulier aux élèves de maternelle (avec la venue des élèves de grande section au self des Primevères ou encore avec la demande des élèves des Opalines de se rendre eux-mêmes en maternelle). Il en est parfois de même envers les enfants du cours préparatoire ou élémentaire, comme nous l'explique une animatrice des Coryphées lors de notre entretien.

Mais c'est normal qu'ils se retrouvent entre potes et puis en plus des fois c'est des classes différentes. Ils se retrouvent au temps de repas avec des copains qui sont dans une autre classe. Ils ont pas beaucoup de temps dans la journée où ils peuvent s'exprimer comme ça entre eux. [...] C'est bien qu'un CP mange avec un CE2. Alors moi la marge c'est CP-CE2 mais c'est bien qu'il y ait des petits avec des grands. J'trouve ça super bien. Même les grands à la limite ils réclament des petits alors après y'a les ptits frères, les ptites sœurs et tout dont ils aiment bien

s'occuper parce qu'ils connaissent mais c'est bien pour un petit de CP de voir, de discuter avec un grand de CE2 ou de CM2. Même si parfois il peut y avoir des heurts de vocabulaire ou de langage ou de comportement. C'est toujours instructif pour un gamin de CP ou même pour un grand de CM2 de s'occuper d'un plus petit que soi, ou de l'aider, ou de le mater. L'autre fois, j'étais super surprise, j'ai eu des gamins d'aide aux devoirs qui mangeaient donc à mon service, les CM2 donc je crois qu'y avait Charlotte et on coupait la viande et les grandes ont vu qu'on était deux à couper la viande et qu'y avait beaucoup de CP, elles m'ont demandé si elles pouvaient m'aider. Je trouve ça extraordinaire. C'est là que tu te dis que l'interactivité entre les grands et les petits est super. C'est que la gamine impulsivement, j crois y'a Marie en 1er et puis après elle a été suivie par deux autres copines, s'est rendue compte qu'il y avait des petits qui savaient pas couper leur viande et qu'effectivement il fallait les aider. Donc la gamine m'a dit « tu veux qu't'aide ? ». J'ai dit « ah bah avec plaisir viens, je vais te donner un bon couteau et tu vas m'aider ». Elle était super contente de faire ça alors que c'est un truc qu'est rébarbatif, c'est un truc qu'est chiant de couper la viande aux autres et bah elle était contente comme tout d'aider les petits CP et l'animatrice du temps de repas à aider les CP. Et les petits ils sont contents. C'est des grands qui s'occupent d'eux donc c'est génial. C'est pour ça que c'est bien de temps en temps de mélanger les genres ouais. J'trouve que c'est important.

Nathalie, encadrante aux Coryphées, entretien du 08/11/10

S'ils ne souhaitent pas partager au quotidien leur table avec des élèves étrangers à leur groupe-classe, les grands sont prêts à montrer l'exemple et à servir de modèle aux plus jeunes. Ils sont à la fois conscients de leur position de force en tant que « grands de l'école » et reproduisent par leur refus de manger avec les petits la hiérarchie imposée par l'institution scolaire. Dans le même temps, ils endossent aussi volontiers le rôle de grand frère ou de grande sœur de substitution auprès des plus jeunes. Si « la position dans le cycle de vie est le plus important déterminant de la commensalité » (Larmet, 2002 : 196), on comprend aisément en quoi l'âge des élèves et leur appartenance à une classe scolaire constituent des éléments décisifs dans le choix des commensaux à la cantine.

1.3 La présence de la fratrie

Le choix du placement à table à la cantine permet aussi de réunir les fratries présentes dans l'école. Même si ce critère interfère dans une moindre mesure dans les choix des enfants, les frères et sœurs constituent des commensaux privilégiés. Alors qu'au domicile familial les membres de la fratrie ne semblent guère disposés à partager leur repas, obligeant dans bien des cas les parents à adapter le placement à table en fonction de l'état des relations fraternelles (voir chapitre 1), à la cantine les élèves cherchent au contraire à déjeuner avec leur frère ou leur sœur. Ainsi ce qui pèse au quotidien à la maison peut ponctuellement sembler attrayant à la cantine, surtout lorsqu'il s'agit de valoriser le lien familial aux yeux des pairs.

Les filles à la table n°13 en salle 2 ne mangent qu'entre filles. L'une d'elle voulait que son frère vienne manger avec elle mais il n'est pas venu et s'est finalement installé à la table n°2 où il y a deux autres garçons de sa classe (et quatre filles).

École Les Opalines, Séance 12, 06/01/11

Dans certaines écoles, la cantine permet aussi de réunir des membres plus éloignés d'une même famille, à l'image de Julian et Lise :

Je mange à la table n°1 en salle 1, au 2^{ème} service. Il n'y a que des CE2 à ma table, hormis Lise, élève en CM2. Je comprends au cours du repas la présence de la jeune fille à cette table : Julian et elle sont cousins, elle est venue à cette table pour pouvoir déjeuner à côté de lui.

École Les Opalines, Séance 15, 18/01/11

Bien que ces situations soient peu fréquentes, nous avons pu constater à la cantine comme au goûter que la fratrie est un gage de protection à l'école élémentaire (Montandon, 1997). Si un enfant se retrouve seul pour le déjeuner, un grand frère ou une grande sœur accueillera l'élève à sa table et vice versa. Bien souvent les cadets bénéficient du soutien de leurs aînés mais aussi des amis de ceux-ci. La fratrie constitue donc un vecteur d'intégration à la cantine dans la mesure où elle interfère dans le placement à table des élèves. Elle provoque des interactions entre les sexes et entre les classes d'âge qui ne se produiraient peut-être pas ailleurs.

2. Le placement à table des animateurs comme critère de choix de sa place

Nous choisissons volontairement d'aborder la question du placement à table des encadrants dans ce chapitre car leur positionnement dans le restaurant n'est pas sans effet sur les choix de placement des élèves. Dans les trois cantines, avant même de devoir choisir la table et la place à laquelle ils vont manger, les élèves doivent choisir dans quelle partie de la cantine ils souhaitent prendre leur repas : salle 1 ou 2 aux Opalines, côté gauche ou droit aux Coryphées, salle bleue ou jaune aux Primevères. Dans les deux premières, les enfants doivent se positionner en fonction de ce choix devant la bonne porte d'entrée dès leur arrivée devant le bâtiment du restaurant scolaire. Nous avons pu constater que dans les trois écoles les enfants ont des préférences quant au choix du côté de la cantine où ils vont déjeuner. Par exemple, aux Opalines, la salle 2 est légèrement plus grande que la salle 1. Comme nous l'a un jour expliqué Eva, *on se sent moins étriqué* (école Les Opalines, Séance 18, 25/01/11). Aux Primevères, la salle jaune propose des tables de quatre alors que le côté bleu ne compte que de grandes tablées très proches du rail de self. Aux Coryphées enfin, la salle de droite est plus proche de la cuisine, il y a plus de passage mais les plats sont aussi servis plus rapidement que dans la salle de gauche. Mais, au-delà de ces critères pratiques et ergonomiques, d'autres facteurs interfèrent dans les habitudes de placement d'un côté ou l'autre de la cantine et parmi ceux-ci, la présence de tel ou tel encadrant semble déterminante. Rappelons que les trois cantines fonctionnent différemment sur la question de la place des encadrants pendant le repas : aux Coryphées tous les animateurs déjeunent à table avec les enfants ; aux Opalines les encadrants mangent avec les élèves au 1^{er} service et en général entre eux à une table à part au second ; aux Primevères enfin il n'est pas prévu que les adultes partagent le repas des élèves mais leur répartition dans la cantine a aussi toute son importance.

2.1 Fuir l'autorité de certains encadrants

Dans les trois cantines la répartition des encadrants entre les services et entre les salles est plutôt stable et organisée. Comme nous le verrons dans le chapitre 8, les animateurs ont leurs préférences : certains préfèrent travailler avec des élèves plus

jeunes, d'autres sont plus à l'aise avec les grands ; certains choisissent d'être plutôt dehors dans la cour, d'autres apprécient d'être à l'intérieur de la cantine. Afin d'assurer un roulement entre les équipes, des plannings sont organisés aux Opalines et aux Primevères. Dans l'école de milieu populaire les animateurs sont répartis entre les deux services en fonction des activités qu'ils animent dans la cour. Le planning est modifié chaque semaine mais il évolue finalement peu car les encadrants restent en charge des animations qui leur correspondent. La photographie ci-dessous a été prise aux Opalines. Le planning des activités est affiché dans la cantine. Sur chaque étiquette rouge est indiqué le prénom de l'encadrant en charge de l'activité, les enfants peuvent ainsi se référer à ce planning pour savoir quelles activités sont proposées et par quels encadrants.

Activités 2ème service				
	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
foot	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]
danse	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]
jeux de société / kapla	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]
jeux d'oppositions / gym / boxe	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]
dessin / activités manuelles	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]
informatique / bibliothèque	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]
théâtre	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]
jeux libres / surveillance de la cour	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]
conseil d'enfant	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]
journal	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]
jonglage	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]	[red sticker]

Planning des activités proposées aux Opalines, photographie prise le 28/02/11

Aux Primevères le planning a été instauré pour pousser les encadrants à occuper à tour de rôle tous les postes de surveillance (à l'intérieur de la cantine, dans la petite ou dans la grande cour de récréation) et non seulement ceux qu'ils préfèrent. Dans les faits, les animateurs s'arrangent souvent entre eux. Aux Coryphées, cette idée de roulement a également été évoquée dans l'équipe de surveillance car les encadrantes déploraient de travailler toujours avec les mêmes collègues, au même service, avec les mêmes enfants. Elles ont finalement conservé leur répartition telle quelle entre les deux services pour

seulement intervertir leurs places entre les deux côtés de la cantine. Finalement, on constate qu'à l'image des élèves, les encadrants changent peu de service et qu'ils ont eux aussi leurs préférences de placement quant au côté de la cantine occupé.

Ces habitudes de placement des encadrants permettent aux élèves de choisir et d'adapter leur propre placement dans la cantine en fonction de la tonalité qu'ils veulent donner à leur repas. S'ils souhaitent déjeuner au calme et avec un adulte, ils choisiront une table où ils savent qu'un encadrant va s'installer. Si à l'inverse ils sont d'humeur à faire des pitreries avec leurs camarades, ils s'éloigneront le plus possible des encadrants les plus autoritaires. Car si les élèves ont repéré les préférences de placement des animateurs, ils savent également lesquels sont les plus permissifs, les plus joueurs ou les plus sévères. Ainsi dans les deux écoles fonctionnant en service à table, certains animateurs sont plus connus que d'autres pour leur fermeté et ce sont souvent ceux-là qui sont fuis par les enfants. Fatima, très autoritaire, est par exemple la surveillante la plus redoutée par les élèves des Opalines. De nombreux enfants inscrits au 1^{er} service évitent alors la salle n°1 afin de ne pas manger dans la même pièce que l'animatrice. Même les élèves plus grands, désormais passés au second service, se souviennent des éclats de voix de Fatima :

Émilie me demande : - T'es déjà allée au 1^{er} service ?

Enquêtrice : - Oui.

Émilie : - Fatima elle crie beaucoup.

Écoles Les Opalines, Séance 28, 29/03/11

À l'inverse certains animateurs sont moins dans le contrôle permanent des élèves et tolèrent davantage de bruit pendant le repas. C'est notamment le cas chez les encadrants les plus jeunes comme ceux de la salle 1, au second service des Opalines, qui ne perçoivent pas le temps de restauration de la même façon que les surveillantes plus âgées (voir chapitre 8).

Fanny, Tim et Sira sont beaucoup moins autoritaires que les autres animateurs.

C'est plus bruyant à ce service dans leur salle. Ils déjeunent tous les trois à une table et se soucient peu du bruit et de l'agitation autour d'eux.

Écoles Les Opalines, Séance 30,04/04/11

Contrairement à eux, Lucile et Deborah encadrent de manière stricte les élèves dans la salle 2 en plaçant les enfants à table comme nous l'avons vu précédemment mais aussi

en les rappelant à l'ordre pour le moindre comportement qu'elles jugent inadéquat ou déplacé.

Aux Coryphées aussi les élèves craignent davantage certaines animatrices. Ainsi au service des plus jeunes, Nathalie est perçue comme une animatrice exigeante, qui rappelle beaucoup à l'ordre les enfants et qui exigent qu'ils goûtent à tout ce qui se trouve dans leur assiette.

Moi je sais que y'a des gamins par exemple ils viendront pas à ma table parce qu'ils savent que je demande qu'on goûte à tout. Et le même va me fuir parce qu'il aime pas manger donc automatiquement il va aller à côté.

Nathalie, encadrante aux Coryphées, entretien du 08/11/10

Néanmoins, l'encadrante est très appréciée pour les nombreux jeux qu'elle instaure pendant le repas et par l'affection qu'elle manifeste envers les élèves. Ainsi Nathalie fait aussi partie des encadrants que les élèves, et plus particulièrement les plus jeunes et les filles, veulent à tout prix avoir à leur table lors du repas.

2.2 Manger avec ses animateurs préférés

Le placement à table permet l'ostentation des liens amicaux entre les élèves mais il permet également de mettre au jour les relations privilégiées qui se tissent entre les enfants et les encadrants. Si les élèves fuient les animateurs qu'ils craignent, ils ont aussi tendance à suivre les animateurs qu'ils apprécient dans leur salle et jusqu'à leur table. Nous prenions précédemment l'exemple de Nathalie. L'animatrice constitue l'un des piliers de l'équipe d'encadrement de l'école Les Coryphées. Très engagée et investie dans son travail, elle est très appréciée des enfants malgré sa réputation qu'elle qualifie elle-même de *stricte et sévère dans la tête des enfants*. Selon elle, les élèves adaptent bien leur choix de placement en fonction de leur état d'esprit du jour et de leur envie d'être ou non sous le contrôle rapproché d'un animateur.

Oui les gamins marchent automatiquement au feeling et à la correspondance qu'ils ont avec l'adulte par rapport au moment où ils sont, c'est évident. Les mêmes se placent selon leur envie.

Nathalie, encadrante aux Coryphées, entretien du 08/11/10

Dans ce choix de la table en fonction des affinités développées envers les encadrants, on remarque que le sexe joue là encore un rôle déterminant. Les enfants ont tendance à manger avec des animateurs du même sexe qu'eux :

Il n'y a toujours que des filles à la table de Nathalie (encadrante au service des petits) et se sont souvent les mêmes.

École Les Coryphées, Séance 24, 12/10/10

Ainsi lorsque Matthieu et Alban arrivent en cours d'année en remplacement aux Coryphées pour prêter main forte à l'équipe exclusivement féminine, une évolution se produit dans la répartition des élèves à table. Si jusqu'alors les garçons manifestaient peu l'envie de partager leur table avec un adulte, l'arrivée des deux animateurs a changé la donne. Nous constatons alors que les deux animateurs mangent la plupart du temps à des tables où une majorité de garçons sont présents. Cette évolution dans le rapport aux adultes des garçons se remarque surtout chez les élèves des plus grandes classes. Il arrive encore souvent que de jeunes garçons déjeunent à une table où se trouve une animatrice. Par contre, ce fait est beaucoup plus rare chez les garçons les plus âgés qui souhaitent s'éloigner par leur placement à table tant de l'autorité de l'adulte que d'éventuels rapports de sexe, y compris verticaux. À l'inverse, les filles des grandes classes apprécient de déjeuner tant avec des animateurs qu'avec des animatrices.

À la cantine, les élèves s'identifient finalement aux encadrants dont ils se sentent proches et avec qui ils partagent des centres d'intérêt communs. Le sexe biologique de l'animateur est moins la cause de ces rapprochements que la socialisation de genre qui s'opère chez les enfants et qui a opéré chez les encadrants. Ainsi nous constatons assez rapidement lors de nos observations aux Opalines, que lors du 2^{ème} service en salle 2, les tables sont régulièrement composées de plus de garçons que de filles.

Il y a très peu de filles dans cette salle c'est étrange, il n'y a quasiment que des tables de garçons.

2 ^{ème} service, salle 2						
	♀	♂		♀	♂	
T1	0	0		T8	0	0
T2	1	6		T9	0	0
T3	0	0		T10	0	7
T4	6	0	+ Sylvie et Virginie	T11	0	7
T5	0	0		T12	0	7
T6	0	6	+ Dieynaba	T13	2	5
T7	0	0		T14	0	0
		♀ = 9			♂ = 38	Total = 47

École Les Opalines, Séance 13, 11/01/11

Au fil des séances, nous constatons avec force que les garçons de CM1 et de CM2 des Opalines sont très proches de deux animatrices du second service, Virginie et Dieynaba.

En salle 2 lors du 2^{ème} service je discute un peu avec Romane, Amira et les autres filles de la table n°2. Elles m'expliquent qu'il y a beaucoup de garçons dans cette salle parce qu'il y a Dieynaba et que l'animatrice fait le foot et la danse alors les garçons la suivent dans cette salle pour manger avec elle tous les midis.

École Les Opalines, Séance 18, 25/01/11

Dieynaba mais aussi Virginie démontrent un intérêt pour les activités qui attirent les garçons comme le football ou le hip-hop. Leur style vestimentaire est plutôt masculin puisqu'elles s'habillent quotidiennement en survêtements, pantalons larges et baskets. Les deux animatrices sont ce que l'on qualifierait dans le sens commun des « garçons manqués ». Elles attirent ainsi à leurs côtés les garçons qui se reconnaissent dans leurs goûts et leurs pratiques. L'exploitation statistique de nos données qualitatives confirme ce constat.

Tableau n°10						
Répartition des filles et des garçons selon le service et la salle à la cantine des Opalines						
	Filles		Garçons		Total	
1^{er} service	1024	22 %	1076	23 %	2100	45 %
dont en salle 1	550	12 %	507	11 %	1057	23 %
dont en salle 2	474	10 %	569	12 %	1043	22 %
2^{ème} service	1224	26 %	1384	29 %	2608	55 %
dont en salle 1	740	16 %	555	12 %	1295	28 %
dont en salle 2	484	10 %	829	18 %	1313	28 %
Total	2248	48 %	2460	52 %	4708	100 %

Source : Observations de terrain recueillies entre novembre 2009 et avril 2011 à l'école Les Opalines.

Lecture : 18 % des garçons ont mangé au 2^{ème} service en salle n°2 à la cantine des Opalines durant la période d'observation.

Le tableau n°3 nous apprend que le second service compte un peu plus d'élèves que le 1^{er} (55 % contre 45 %). Il montre également que la répartition des élèves entre les deux services selon le sexe est à peu près équivalente (soit environ un quart de l'effectif total à chaque service pour chaque sexe) ; avec toutefois un léger avantage à la faveur des garçons, notamment au 2^{ème} service (29 % contre 26 % de filles), en raison de leur surreprésentation dans la population des demi-pensionnaires. Mais, l'enseignement principal de ce tableau est à lire dans la proportion de garçons prenant leur repas dans la salle n°2 lors du 2^{ème} service (18 %) comparativement à celle des filles (10 %). Si lors du 1^{er} service filles et garçons se répartissent équitablement dans les deux salles du restaurant, au service des grandes classes on constate que la salle n°1 accueille davantage de filles (16 % contre 12 % de garçons). Il y a bien une présence plus accrue des garçons dans la salle n°2, celle où travaille Dieynaba, l'animatrice qui mange très régulièrement avec des garçons. La grille ci-dessous recense le placement à table de l'animatrice à partir de la dixième séance d'observation aux Opalines⁷¹ ainsi que la répartition selon le sexe des élèves dans cette salle sur la même période.

⁷¹ Avant la séance 10, nous ne notions pas encore la place exacte des encadrants dans la cantine. Ce sont les habitudes de placement des élèves et des animateurs qui nous ont poussée à relever cette information.

Tableau n°11						
Recension du placement à table d'une animatrice de la cantine des Opalines, Séances 10 à 31						
Numéro de séance	Répartition des élèves selon le sexe dans la salle n°2			Répartition des élèves selon le sexe à la table de Dieynaba		
	Nombre de filles	Nombre de garçons	Total	Numéro de table	Nombre de filles	Nombre de garçons
S10	22	26	48	Animatrice absente		
S11	20	29	49	Repas entre animateurs		
S12	17	33	50	T7	0	4
S13	9	38	47	T6	0	6
S14	24	25	49	Repas entre animateurs		
S15	18	34	52	Animatrice absente		
S16	21	33	54	Animatrice absente		
S17	28	25	53	T6	1	5
S18	13	37	50	T8	1	5
S19	19	25	44	T6	0	5
S20	18	29	47	Repas entre animateurs		
S21	16	28	44	T8	0	5
S22	12	33	45	T7	0	5
S23	13	33	46	Repas entre animateurs		
S24	12	34	46	T7	0	5
S25	18	28	46	T7	0	5
S26	9	35	44	Repas entre animateurs		
S27	7	30	37	T7	0	6
S28	6	36	42	T6	0	6
S29	7	27	34	Repas entre animateurs		
S30	15	29	44	Repas entre animateurs		
S31	12	36	48	T4	4	2

Les cases grisées montrent la surreprésentation des garçons par rapport aux filles dans la salle n°2 de la cantine des Opalines ainsi qu'à la table de l'encadrante. On constate que Dieynaba mange effectivement seule avec des garçons de manière régulière. De plus, elle déjeune souvent aux tables n°6, 7 et 8, qui se situent au fond de la salle et avec la même bande de garçons de la classe de CM2, ceux qui s'inscrivent systématiquement en activité hip-hop avec l'animatrice.

L'exemple du placement à table des élèves et des encadrants montrent que les interactions verticales qui se produisent à la cantine participent à la socialisation de genre des enfants. Parce qu'ils s'identifient à ces adultes chargés de les encadrer durant la prise alimentaire, les élèves intègrent des goûts, des façons de penser et d'agir qui

émanent de ces adultes. Les effets de la commensalité institutionnelle se ressentent ainsi non seulement lors du partage des repas avec des pairs de sexe et de niveau de classe différents mais aussi dans le choix de manger ou non avec des adultes du même sexe ou du sexe opposé et appartenant à des générations diverses. La commensalité à la cantine révèle bien les hiérarchies et les affinités internes aux groupes sociaux dans la mesure où elle met en présence des individus d'âge, de sexe et de statut différents.

Ce chapitre sur le placement à table à la cantine aborde la thématique des relations horizontales enfantines sous un angle peu travaillé en sociologie. Les affinités électives qui dictent la composition des groupes de pairs pendant l'enfance ont déjà été soulignées dans de nombreux travaux sur la salle de classe ou la cour de récréation mais leur appréhension au travers d'un moment spécifique comme le placement dans la cantine, choix qui précède l'acte alimentaire, apporte un éclairage singulier sur les interactions entre pairs. En effet, le choix des commensaux ne revêt pas les mêmes implications que le choix des camarades de jeu par exemple. Dans la cour de récréation, les écoliers choisissent avec qui ils vont jouer sur des critères similaires à ceux du choix de leurs voisins de table : en priorité des élèves de leur groupe-classe et du même sexe, mais ils sont seuls décideurs. À l'inverse à la cantine, le placement à table reste conditionné par de nombreuses règles dont les élèves ne peuvent s'affranchir. Les contraintes liées au placement sont donc multiples : celles de l'institution scolaire d'abord qui oblige les élèves à manger selon une certaine organisation qui régule fortement le passage à table (durée des repas, type de services, intervention des adultes) ; celles de l'institution du repas occidental également qui impose l'usage d'une table et de chaises. Ainsi alors que notre volonté initiale était de partir des pratiques enfantines en nous immisçant dans leurs choix de placement et en participant à ceux-ci par notre présence à table avec eux, nous nous sommes rapidement aperçue qu'il nous fallait tenir compte du poids de ces contraintes. Toutefois, du point de vue des enfants, les enjeux du placement sont ailleurs. Nous avons vu que le choix de sa place à table permet l'ostentation des liens amicaux mais aussi des inimitiés et des rapports de force

entre les sexes et les niveaux de classe. Trouver sa place à la cantine, c'est avant tout s'assurer une place au sein de son groupe social d'appartenance. À une période où la conformité au groupe de pairs est essentielle, le placement à table constitue un vecteur d'intégration. Il n'est donc pas uniquement question de commensalité et du choix de ses convives. Le placement à table à la cantine dévoile les modes de construction et d'expression des sociabilités enfantines.

CHAPITRE SIX.

DES USAGES DU JEU À LA CANTINE

Une fois assis à table et s'ils ont pu se placer comme ils le souhaitaient, les élèves se retrouvent souvent avec les mêmes camarades de jeu que dans la cour de récréation. Ils ne cessent pas automatiquement leurs jeux à l'entrée dans la cantine. Ainsi bien que la cour de récréation constitue pour l'écolier le terrain de jeu par excellence, nos observations de terrain nous conduisent à penser que le restaurant scolaire constitue lui aussi un espace particulièrement propice au développement des activités de divertissement enfantines. Bien au-delà de son rôle premier – fournir un repas aux élèves – la cantine se révèle être, pour les enfants, un champ d'expérimentation ludique et, pour le chercheur, un riche observatoire des jeux enfantins. Mais qu'entendons-nous par l'idée de jeu à la cantine et quelles sont les activités qui entrent ou non dans cette définition ? Le jeu pendant les repas constitue-t-il une forme particulière de « jouer » ? Quels usages les enfants font-ils du jeu à la cantine ? Et comment conjuguent-ils le plaisir de jouer aux contraintes qui régissent le restaurant scolaire dont nous avons fait état dans les précédents chapitres ? Ce chapitre, au travers de la diversité des jeux rencontrés lors des observations dans les trois cantines, vise à mettre au jour le rôle social du jeu enfantin. Il interroge la place et l'importance des pratiques ludiques dans les relations entre pairs à l'école élémentaire. Les enfants parviennent à s'appropriier le temps, l'espace et les contraintes du restaurant scolaire pour y développer grâce au jeu leurs relations entre pairs. Tout comme le repas est source de commensalité, le jeu à la cantine prend tout son sens parce qu'il est partagé et qu'il s'inscrit de façon très prégnante dans les interactions enfantines. Afin de recenser les pratiques ludiques des enfants, nous avons considéré comme jeu toute activité observée de façon récurrente dans les trois cantines, entre plusieurs enfants, et relevant, tant par une pratique de labellisation explicite de la part des enquêtés (enfants ou encadrants) que par des manifestations non verbales (telles que sourires, rires, gestes et mimiques de satisfaction), du domaine du ludique et de l'amusement. L'ensemble des observations de terrain peuvent être analysées selon quatre catégories d'usages du jeu enfantin. Les deux premières mettent en lumière des situations de jeux spécifiques à la cantine lors

desquelles les enfants se réapproprient ce qui est mis à leur disposition par les adultes, à commencer par les jeux avec la nourriture, totalement proscrits et réprimandés. Un autre type de jeux propres au restaurant scolaire concerne les transformations ludiques que réalisent les élèves avec le matériel de la cantine : nous verrons comment les verres et les brocs d'eau sont détournés de leur fonction première pour servir les jeux enfantins. Les deux autres catégories renvoient quant à elles à des jeux que l'on rencontre habituellement dans la cour de récréation mais que les enfants importent dans le restaurant scolaire. La première regroupe des jeux que l'on qualifiera d'immatériels, ne nécessitant pas l'usage d'un objet mais plutôt la mobilisation du corps et de l'imaginaire enfantins. La dernière catégorie enfin fait état de l'introduction de jouets manufacturés au sein du restaurant scolaire.

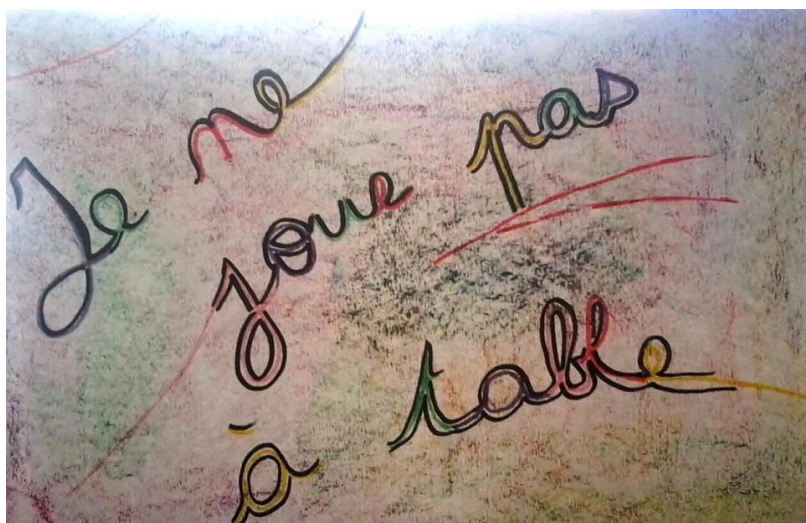
I. S'approprier ce qui est mis à disposition par les adultes

Le temps du repas à l'école est supposé se dérouler dans le calme, afin que les enfants se détendent suite à une matinée de travail, en compagnie de personnes qu'ils apprécient. La cantine n'est pas censée être un lieu où l'on joue, comme le rappellent les injonctions des encadrants et des dames de service lancées à tout va dans le restaurant scolaire : « On ne joue pas à table ! » ou encore « Vous jouerez dans la cour tout à l'heure ». Malgré tout, le jeu est très présent dans les restaurants scolaires. Selon les écoles et les équipes d'encadrement, il peut passer inaperçu, être plus ou moins toléré ou parfois voir le jour grâce à l'action d'un encadrant. On retrouve dans l'analyse des usages du jeu à la cantine le caractère hybride des temps périscolaires étudiés : alors qu'ils sortent de la salle de classe où ils ont passé plusieurs heures à se concentrer et qu'ils se défoulent dans la cour de récréation, les élèves sont sommés d'arrêter toutes leurs activités ludiques dès le moment où ils passent la porte du restaurant scolaire.

1. « On ne joue pas avec la nourriture ! »

Cette tension entre respect de la règle et transgression de l'interdit se manifeste particulièrement dans le premier type de jeu observé dans les trois cantines : ceux avec

la nourriture. Les jeux alimentaires constituent la forme de jeu la plus répandue dans les restaurants scolaires. Comme le montre la photographie ci-dessous mais aussi les chartes de bonne conduite disposées dans les différents restaurants, les jeux avec les aliments sont formellement interdits. Pourtant, l'usage ludique et transgressif de l'alimentation prend diverses formes : transformation de l'aliment pour le rendre plus attrayant, gestes rituels avec certains produits, compétitions ou encore transgressions volontaires visant à attirer l'attention.



Photographie d'une affiche réalisée par les élèves et les encadrants des Opalines

1.1 Transformation des aliments

Les premières analyses nous ont pendant un temps laissée penser que les jeux avec les aliments apparaissaient surtout lorsque des produits ou des plats particulièrement appréciés étaient au menu du jour, tels que les pommes de terre en forme de « smiley » [visage qui sourit] ou le poulet rôti : ces jeux seraient provoqués par la présence de produits non seulement très appréciés des enfants mais dont la dimension ludique permet également de prolonger le plaisir.

Les garçons de la salle de droite s'amuse avec leur cuisse de poulet à faire des catapultes, à tenter de scier leur os avec leur couteau ou à se battre avec comme s'ils tenaient un sabre.

École Les Coryphées, Séance 1, 08/03/10

On joue avec les frites : on mime le castor, des dents de vampire, on « déshabille » les frites en essayant de retirer la partie croustillante, on regarde lesquelles ont une forme spéciale.

École Les Opalines, Séance 20, 11/02/11

Mais, à bien y regarder, les enfants jouent tout autant avec leur fromage, leur pomme ou leurs courgettes, transgressant à chaque fois l'interdit du jeu avec la nourriture.

Léo découpe sa mimolette à même la table avec son couteau. Il se fait disputer par une encadrante.

Renée : - Ce n'est pas comme ça qu'on mange le fromage. Tu le manges en petits bouts si tu veux mais pas comme ça.

Léo : - Mais je fais du fromage râpé ! [Rires]

École Les Coryphées, Séance 33, 08/11/10

L'élève de CM2, pris sur le fait accompli, transgresse simultanément plusieurs règles que l'animatrice ne manque pas de lui rappeler : il enfreint tout d'abord les prescriptions d'hygiène en posant sa tranche de fromage directement sur la table puis il prend le risque de gâcher de la nourriture en transformant et manipulant l'aliment au point qu'il ne soit plus mangeable. Dernière transgression, pendant qu'il joue avec son fromage, Léo ne le mange pas. Le jeu avec les aliments serait-il alors plus fréquent lorsque les produits ne sont pas appréciés ? On pourrait imaginer que le jeu permet de détourner la fonction première du produit mal aimé, il ne serait plus seulement l'aliment que l'enfant est contraint de manger. Jouer quelque temps avec le dit-produit permettrait de repousser le moment fatidique où il devra être consommé.

Une élève de CM2 s'est fait un sandwich avec son beurre et sa mimolette.

Camille, à la table voisine, m'explique qu'ils font ça quand « c'est pas bon »

Camille : - On fait des bonhommes quand on n'aime pas.

Enquêtrice : - Et ça rend le plat meilleur ?

Camille : - Non mais c'est marrant.

Enquêtrice : - Et ça arrive souvent ?

Charlotte hoche la tête pour dire oui tout en levant les yeux au ciel.

École Les Primevères, Séance 12, 20/06/2011

Finalement, l'ensemble des observations réalisées dans les trois écoles ne semble pas révéler une tendance au jeu plus prononcée avec les aliments préférés ou détestés. Tous les types d'aliments sont concernés. Comme l'explique Nicoletta Diasio, même si les enfants aiment les aliments dits « fun », ils ne jouent pas nécessairement avec, « préférant le plus souvent utiliser des aliments conventionnels – purée, légumes, pain, fromages etc. – pour des activités ludiques qui sont à la fois formellement interdites, mais largement pratiquées » (Diasio, 2010 : 45).

1.2 Les jeux rituels

Il existe également des jeux avec l'aliment qui s'imposent, dans toutes les écoles et même au-delà de l'école élémentaire, comme un rite profane (Rivière, 1995), un acte ludique pour une majorité d'enfants⁷². Le pamplemousse par exemple, souvent servi en entrée dans les restaurants scolaires, est très rarement mangé tel quel. Il finit bien souvent en jus, pressé dans le verre. Certaines écoles ont investi dans des presse-agrumes manuels, peut-être pour s'assurer que les enfants mangeront leur pamplemousse, à la saveur encore trop acidulée pour leur jeune palais.

À chaque table, les enfants pressent leur pamplemousse dans leur verre pour en faire du jus. Il y a même plusieurs presse-agrumes qui circulent dans la salle, les « mixeurs » comme ils les appellent.

École Les Opalines, Séance 5, 19/03/10

Les oranges subissent souvent le même sort, à moins qu'un enfant ne trouve une utilisation plus ludique encore :

Les enfants jouent avec leurs quartiers d'orange. Ils placent la pelure du fruit dans leur bouche de façon afin de s'en faire un sourire. La table est remplie de sourires oranges, chose qui les amuse beaucoup.

École Les Opalines, Séance 12, 06/01/11

Transformer son orange ou son pamplemousse permet non seulement d'en atténuer la saveur acide en la mélangeant avec de l'eau et en n'en consommant que le jus, mais

⁷² Meriem Guetat réalisait le même constat au collège, lors de son travail de terrain sur les habitudes alimentaires adolescentes (Guetat, 2008).

c'est aussi le moyen de prendre activement part à l'élaboration de son repas en manipulant l'aliment qui va être ingéré. « C'est le fait d'agir sur l'aliment, de le transformer, de le préparer, de le cuisiner, de le détourner, qui est en soi réellement divertissant et ce ne sont pas les caractéristiques propres de l'aliment [...] qui le rendent à coup sûr amusant » (La Ville, 2011 : 10).

Dans les trois écoles, la pomme est à l'honneur dans les jeux enfantins. Les restaurants disposent de coupe-pommes manuels, permettant en un seul geste d'étrangler et de couper le fruit en huit quartiers. Une fois découpée, les enfants y voient une fleur en train d'éclorre et dont ils peuvent détacher les pétales un à un, ou simultanément. La « pomme en fleur » est bien plus pratique et agréable à manger que la pomme entière.

Concours entre garçons de celui qui referme sa pomme le plus vite : « Elle s'ouvre pas beaucoup ma fleur ». Soudain, les pommes intactes attaquent les pommes en fleur : « À l'attaque de la fleur ! »

École Les Coryphées, Séance 12, 09/09/10

Les filles de CM2 m'apprennent ce qu'elles nomment le « jeu de la pomme » : « Tu dois tourner la queue jusqu'à ce qu'elle cède, en comptant le nombre de tours. Selon le chiffre, on compte sur les doigts fille/garçon/fille... puis l'alphabet A, B, C... ». Ces trois informations réunies donnent le sexe de la pomme, son âge et la première lettre de son prénom, que l'enfant choisit. Mon fruit a fait sept tours. « Ta pomme c'est une fille, elle a sept ans et son prénom commence par un G ! Comme... Géraldine ! [Regards émerveillés à la table] ».

École Les Coryphées, Séance 18, 27/09/10

À la table n°1, deux garçons reconstituent leur pomme coupée au coupe-fruit. Ils font semblant qu'elle n'est pas coupée.

École Les Primevères, Séance 8, 31/05/11

Ainsi, de nombreux jeux se développent autour d'un simple fruit, qui devient l'objet de discussions, de jeux ritualisés ou de concours. Là encore, ce qui est central dans l'élaboration du jeu relève moins des propriétés de l'aliment en lui-même que des capacités de transformation et de créativité qu'il offre aux enfants. De plus, nous constatons que tous les jeux alimentaires n'ont pas la même valeur transgressive aux yeux des adultes : si faire des figurines avec son fromage est proscrit, le jeu de la

« pomme en fleur » est toléré et même suscité par les encadrants eux-mêmes lorsqu'ils utilisent le coupe-fruit. Les pratiques ludiques enfantines autour des aliments s'inscrivent bien dans un paradoxe où plaisir et interdit de jouer se conjuguent au rythme des décisions des adultes qui encadrent la prise alimentaire.

1.3 Les compétitions et les échanges alimentaires

Les compétitions, les joutes verbales et les concours entre enfants autour des aliments sont aussi très fréquents à la cantine. Les compétitions que l'on pourrait qualifier d'alimentaires engagent au minimum deux élèves, au plus toute la table et se déroulent autour d'un mets en particulier. Contrairement à ce que nous venons de constater sur la transformation ludique des aliments en jeux, dans le cadre d'un concours, les enfants ont tout intérêt à choisir un produit qu'ils aiment. En effet, le but est bien souvent de manger le plus rapidement possible ce qu'il y a dans son assiette. Il est par conséquent assez rare d'assister à une compétition alimentaire de chou-fleur.

À la table n°2, quatre filles jouent à celle qui se retiendra le plus longtemps de manger ses choux à la crème. Toutes les quatre fixent leur barquette et attendent que l'une d'entre elles craque. Mathilde, tout en se jetant sur ses choux : « Oh j'en peux plus ! ». Toutes rigolent car la crème sort du chou lorsqu'elle mord dedans.

École Les Coryphées, Séance 10, 21/05/10

Wassim et Nolan (CP), jouent avec leurs pâtes, ils les mangent avec les doigts et s'amuse à les aspirer entre les dents. Le jeu se transforme en concours : une pâte, puis deux en même temps dans la bouche, puis trois, etc. jusqu'à ce qu'ils ne puissent plus rien avaler tant ils rient.

École Les Opalines, Séance 28, 29/03/11

En général, on relève trois issues possibles au concours alimentaire : l'un des participants gagne la partie et une nouvelle peut commencer ; l'assiette est vide et il faut trouver un autre jeu ; un encadrant surprend les enfants et leur dit d'arrêter de jouer avec la nourriture. Dans les deux premiers cas l'expérience s'avère ludique et fait beaucoup rire les enfants ; dans la dernière configuration, le plaisir fugace provoqué par le jeu laisse place à la crainte de la punition et des remontrances.

Pourtant, les jeux avec les aliments semblent parfois volontairement provoqués dans le but de se faire remarquer, des adultes en transgressant les règles ou des pairs en faisant « son intéressant ».

À la table n°1, Nadège bombarde Sakina, qui se trouve à la table n°14, avec sa petite cuillère, juste dans le dos des encadrants. Au menu ce jour-là, des lasagnes à la bolognaise.

École Les Opalines, Séance 18, 25/01/11

Comme nous l'avons déjà souligné, le mimétisme entre enfants est très présent à l'école élémentaire, il suffit qu'un enfant commence un jeu pour que toute la table suive.

À la table n°1, une fille et trois garçons font des catapultes de pain avec leur grosse cuillère. Une élève va le dire à Dina (encadrante), qui la renvoie vers Vivien. Ce dernier punit les trois garçons à trois coins de la salle, la fille s'en sort sans punition.

École Les Opalines, Séance 19, 07/02/11

Les actes transgressifs des enfants mettent aussi au jour les différences de traitement des encadrants. Les animateurs ne réagissent pas tous de la même façon aux écarts de conduite des élèves. Dans cet exemple, Dina refuse de répondre aux sollicitations de l'élève venue lui rapporter les méfaits de ses camarades, elle se décharge en envoyant la fille s'adresser à Vivien, un encadrant craint par les élèves parce qu'il punit régulièrement. La réponse de l'animateur est elle aussi intéressante puisqu'il adapte sa sanction au sexe des élèves, ne punissant que les garçons alors qu'une fille était aussi impliquée. Nous verrons dans le chapitre 8 que le rapport à la règle et à la sanction des encadrants est variable selon les écoles et le sexe des animateurs. Les élèves savent ainsi à qui s'adresser selon la réponse qu'ils souhaitent voir apporter par les adultes qui les encadrent. Ils sont conscients que la punition n'est pas loin s'ils se font prendre par certains animateurs plus que d'autres. Toutefois, le plaisir ressenti dans l'interdit et la gloire auprès des pairs valent bien quelques risques comme l'illustre cet extrait de journal de terrain :

Mattéo et Benoît récoltent un avertissement. Je les observe depuis le début du repas, ils jouent avec la nourriture, s'amusant à mettre leurs moules dans la panière à pain et à lancer du blé à la petite cuillère à travers la table. Cela les

fait beaucoup rire, jusqu'à ce que Nathalie finisse par les surprendre et les punissent.

École Les Coryphées, Séance 28, 19/10/10

Les encadrants sont peu conciliants avec les enfants lorsqu'ils les surprennent en train de jouer avec la nourriture et notamment lorsqu'ils pratiquent « le « lancer », qui structure une bonne partie des jeux transgressifs » (Diasio et Mathiot, 2011 : 118). Malgré tout, il est rare que les enfants reçoivent un avertissement pour mauvaise conduite à la cantine des Coryphées⁷³, d'une part car les surveillants ne peuvent être omniprésents et parce que la plupart du temps les enfants savent évaluer leur marge de manœuvre dans la pratique transgressive ; d'autre part car la répression n'est pas, d'une manière générale, un choix pédagogique adopté par l'équipe d'encadrants des Coryphées, qui privilégient tant qu'ils le peuvent la discussion avec les élèves (voir chapitre 8).

Enfin, les jeux avec les aliments se donnent aussi à voir lorsque les enfants se donnent ou s'échangent un élément composant leur repas. Les dons et les échanges alimentaires se produisent rarement dans les cantines dans la mesure où le repas est le même pour tous les élèves. Seul le self, contrairement au service à table, propose souvent deux entrées et deux desserts au choix. Toutefois, chaque enfant a la possibilité de choisir son entrée et son dessert, ce qui laisse au final peu de place pour les échanges. Nous n'avons rencontré dans les cantines qu'un produit pouvant générer des échanges entre les enfants : le yaourt aromatisé aux fruits. Celui-ci est, selon les écoles, distribué par le personnel de cantine, par un enfant ou choisit directement sur le présentoir du self. À l'école Les Coryphées, lorsque les « dames de service » distribuent les yaourts, elles ont pris l'habitude de les déposer, par bloc de quatre, à l'envers sur la table afin d'éviter d'être mêlées aux conflits.

Ils se débrouillent après entre eux. Sinon ils me demandent « Manuela moi je veux ça ! Moi j'aime pas celui-là ! » alors je les mets à l'envers et ils se débrouillent !

École Les Coryphées, Séance 15, 21/09/10

⁷³ Par ailleurs ces avertissements, qui nécessitent de remplir une fiche que l'enfant et les parents doivent signer, n'est instauré que dans cette cantine. Un tel système n'est présent ni aux Opalines ni aux Primevères.

Une fois sur la table, les yaourts font l'objet de toutes sortes de techniques d'attribution : bond sur le centre de la table pour attraper son parfum préféré, échange classique, tentative de vol, blague...

À la T12, en salle 1, Tamara distribue les yaourts aromatisés. On veut échanger les parfums.

Un garçon : - Tu veux [échanger] ?

Un autre dit oui et lui donne son yaourt. Le premier mouline des bras avec les deux yaourts, en faisant semblant de les échanger et au final, garde le sien. Cela fait bien rire les deux garçons, qui s'empressent de faire la même blague à leurs autres voisins de table.

École Les Opalines, Séance 17, 24/01/11

Ainsi, il suffit qu'un produit rare ou différent de celui du voisin apparaisse dans la cantine pour que les enfants en jouent et trouvent le moyen de faire une blague, susciter la jalousie de l'autre ou tentent de voler le dit-produit. Cet exemple démontre également que bien qu'ils consomment le même repas, les élèves parviennent à provoquer des échanges alimentaires.

Les jeux avec la nourriture à la cantine apparaissent ainsi divers : certains sont récurrents voire ritualisés alors que d'autres sont éphémères. Mais le point commun à l'ensemble de ces pratiques ludiques autour des aliments est bien de goûter au plaisir de l'interdit qui grandit dans le regard de l'autre et se nourrit « du défi, de la complicité et de la transgression » (Guetat, 2008 : 45). Finalement, pour les enfants, l'enjeu est avant tout une question de dosage : apprendre à définir jusqu'à quel point l'on peut transgresser, tester ses propres limites et celles des adultes. En d'autres termes, il s'agit de « savoir jouer avec la règle du jeu jusqu'aux limites, voire jusqu'à la transgression, tout en restant en règle » (Bourdieu, 1987 : 97). Cet usage transgressif du jeu à la cantine est aussi rendu possible parce que les enfants s'appuient sur ce qu'ils ont à disposition : le contenu de leur assiette ou de leur plateau. Les jeux avec la nourriture présentent l'avantage de pouvoir être stoppés instantanément et de passer pratiquement inaperçus – à l'exception des jeux de lancer dont le résultat est difficilement masquable – en dissimulant ou en incorporant l'objet de la transgression.

2. Verre et broc d'eau, des jouets insolites

À l'image des jeux avec les aliments, entre les mains des enfants, de nombreux objets présents dans une cantine peuvent devenir un jeu. Puisque les jouets sont en théorie interdits, les enfants se rabattent sur ce que les adultes mettent à leur portée, à savoir les éléments constitutifs d'un repas en cantine : la nourriture, nous l'avons vu, mais aussi les couverts, verres et brocs d'eau. Les enfants parviennent à se réapproprier ces objets, en substituant une dimension ludique à leur usage initialement fonctionnel. Les jeux avec les objets de la cantine sont d'autant plus intéressants à étudier qu'ils sont fortement répandus et institués dans les écoles.

2.1 Des jeux universels ? L'exemple du verre Duralex

Certaines des pratiques ludiques observées dans les trois cantines ne sont pas nouvelles. Au contraire, elles sont inscrites dans la mémoire collective. Ainsi l'un des plus célèbres jeux de cantine⁷⁴, pratiqué par des générations d'écoliers depuis plus de soixante ans, consiste à regarder son âge dans le fond de son verre, où un numéro est inscrit. Ce verre culte porte un nom, le « Gigogne ». Né en 1946, il est à l'époque le premier succès de la marque *Duralex*. La véritable histoire des numéros gravés au fond du verre est qu'ils correspondent au numéro du moule employé pour fondre les verres, 48 au total, permettant ainsi au fabricant de repérer les éventuels défauts sur une série. *Duralex* utilisaient quarante-huit moules différents. Ainsi, les enfants l'ignorent mais ils ne peuvent avoir plus de 48 ans lorsqu'ils lisent leur âge dans le verre. Bien plus qu'un numéro, ce jeu constitue pour eux une ouverture sur le futur et l'imaginaire. Il leur permet de découvrir, le temps d'un jeu, leur âge fictif. Ils se voient vieillir ou rajeunir, font des concours du plus vieux au « bébé » de la table, voient dans ce chiffre de la chance ou son contraire et s'en servent de faire-valoir pour ne pas aller remplir le broc

⁷⁴ En attestent la campagne de publicité 2013 de la Région Centre, qui revendique la fabrication du verre et qui fait référence à ce jeu dans son affiche publicitaire : « Qui n'a pas lu son âge au fond de ce verre ? », ou le numéro de Janvier du magazine *Marianne* qui consacre un encart « à la star des tables de cantine depuis 1946 ». Sources : Campagne 2013 « Made in Région Centre », *20 minutes*, 18/02/2013 ; « Le verre Duralex, Made in France », *Marianne*, édition de janvier 2013 ; « Duralex, les déboires d'un verre culte », *Le devoir.com*, article mis en ligne le 29 octobre 2005, <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/93679/duralex-les-deboires-d-un-verre-culte>

d'eau par exemple. La série d'extraits d'observations présentée ci-dessous montre combien ce jeu est prégnant dans l'univers ludique enfantin.

École Les Coryphées : *L'un des jeux à table est de regarder son âge au fond de son verre (Séance 3, 15/03/10) ; À la table n°6, les enfants jouent à regarder leur âge au fond de leur verre et surenchérissent à celui qui sera le plus vieux. La table voisine copie aussitôt leur jeu. Quatre garçons et une fille jouent. « Moi je suis plus grande que vous quatre ! » leur dit-elle en les défiant (Séance 36, 19/11/10) ;*

École Les Opalines : *En salle 2, à la table n°1, les enfants ont regardé leur âge dans le fond de leur verre et l'ont comparé (Séance 8, 07/05/10) ; À la table n°12, on regarde maintenant son âge dans le fond de son verre (Séance 14, 13/01/11) ;*

École Les Primevères : *À la table n°13, des garçons regardent leur âge dans leur verre (Séance 3, 05/05/11) ; Une fillette regarde le numéro dans son verre avant de le poser sur son plateau (Séance 4, 12/05/11) ; Un jeune garçon : « J'ai un an ! » m'annonce-t-il fièrement en regardant dans son verre (Séance 8, 31/05/11) ; Le même garçon que l'autre jour regarde son âge dans son verre en le prenant dans le panier et me dit : « J'ai 30 ans ! » (Séance 9, 06/06/11).*

Ce jeu est l'occasion pour les enfants de s'imiter et/ou de s'affronter, des plus grands aux petits, entre filles et garçons, tout en laissant libre cours à leur imagination par l'invention de divers scénarii. Le jeu de l'âge s'étend également à d'autres éléments de la cantine disposant d'un numéro inscrit quelque part sur leur surface. C'est notamment le cas d'aliments comme les sachets de sauce vinaigrette ou de ketchup fournis lors de certains repas.

Nouveau jeu. Il y a des sachets individuels de ketchup « Heinz » sur les tables. La partie arrondie en haut à droite du sachet se déchire, un nombre est inscrit dessus. Les filles de la table n°11 lisent leur âge, comme dans les verres. Une élève a pour chiffre préféré le 9 or son sachet de ketchup indique le numéro 5. Elle tente de l'échanger avec les filles de sa table pour obtenir son chiffre fétiche.
Enquêtrice : - Pourquoi tu as échangé ton ketchup ?

Amy : - Parce que 9 c'est mon chiffre préféré. Quand j'étais petite mon chiffre préféré c'était mon âge mais j'en avais marre je voulais un chiffre qui ne change

pas tout le temps. Je suis née le 9 août mais c'est pas pour ça. Ma sœur avait 9 ans à l'époque alors j'ai choisi ça.

Elle m'annonce, satisfaite, qu'elle a 9 ans désormais et qu'aujourd'hui son verre lui donne l'âge de 9 ans et son sachet de ketchup aussi.

École Les Coryphées, Séance 13, 13/09/10

À la table n°3, Henri et ses copains (CP) regardent leur âge sur le ketchup et chantent : « On a 10 ans ! On a 10 ans ! ». Puis ils regardent leur âge dans leur verre.

École Les Opalines, Séance 20, 11/02/11

Les garçons regardent leur âge dans leur verre. Puis ils comparent la date de péremption sur leurs yaourts.

École Les Primevères, Séance 6, 24/05/11

On retrouve ainsi une même pratique de lecture de son âge sur un sachet de ketchup, sur un yaourt ou dans le fond d'un verre. L'objet ou l'aliment de la cantine, quel qu'il soit, est détourné de son usage premier et réapproprié par l'enfant pour l'intégrer à son histoire, son scénario : peu importe ce sur quoi ce chiffre est inscrit. S'il est différent de celui du voisin, les enfants parviennent à imaginer un jeu en lien avec ce chiffre qui fait sens pour eux le temps d'un repas. Comme Julie Delalande l'a montré dans ses travaux sur la cour de récréation, les enfants développent une faculté de réappropriation des territoires. « Quand ils cherchent à jouer, les enfants exploitent leur environnement pour qu'il serve leurs pratiques » (Delalande, 2001 : 67). En faisant leur un espace fortement institutionnalisé et réglementé comme la cantine, les enfants parviennent à détourner de manière ludique l'usage premier de ces objets.

2.2 Des pratiques héritées : l'exemple détourné du jeu de la bouteille

Certaines pratiques de réappropriation des objets de la cantine semblent s'inspirer de jeux propres à la culture adolescente, qui seraient importés dans les écoles primaires par l'intermédiaire des médias, des frères et sœurs ou des pairs plus âgés. « Si les jeux constituent une base structurant les pratiques récréatives, c'est d'abord qu'ils sont un héritage des aînés que les enfants reprennent et transmettent à leur tour. Les enfants

profitent d'une pratique ancestrale et la modifient pour mieux se l'approprier » (*ibid.* : 52). Le « jeu de la bouteille », repéré dans les trois écoles élémentaires, est réinventé à la cantine. Les filles comme les garçons y jouent. Toutefois, il reste davantage pratiqué par les élèves des grandes classes (CE2, CM1 et CM2).

Ce que les enfants nomment « jeu de la bouteille » est à l'origine une pratique adolescente, un jeu informel de la catégorie des « kissing games » (Sutton-Smith et Rosenberg, 1961 : 30) lors duquel les participants sont assis par terre, en cercle, autour d'une bouteille vide posée horizontalement sur le sol. Chacun à leur tour, les joueurs font tourner la bouteille sur elle-même afin qu'en s'arrêtant, elle désigne aléatoirement l'un des participants : les deux joueurs doivent alors s'embrasser. Ce « jeu de baisers » est parfois transformé au gré des règles définies par le groupe de joueurs : le baiser peut alors être remplacé par une action, un gage ou l'obligation de répondre à une « question vérité ». À la cantine, les enfants détournent cette pratique en remplaçant la bouteille par une cuillère à soupe, un couteau ou le broc d'eau. Les gages étant impossibles à réaliser dans le restaurant scolaire puisque les enfants n'ont pas le droit de se lever, ils sont remplacés par des concours. L'enfant désigné par l'objet est alors « le plus quelque chose » :

Des garçons jouent au jeu de la bouteille avec une cuillère :

- Qui est... le plus musulman ?

École Les Opalines, Séance 4, 16/03/10

À la table n°14, les filles jouent avec leur couteau à le faire tourner :

- Qui est amoureuse de... Simon ? ... de Tom ? ... du broc d'eau ? [Rires]

École Les Coryphées, Séance 42, 13/12/10

À la table n°3, les garçons jouent avec le broc d'eau en le faisant tourner :

- Qui sera... riche ? ... un gros porc ? [Éclats de rires]

École Les Primevères, Séance 6, 24/05/11

Au travers de ces jeux que les enfants s'approprient, transforment et adaptent à l'environnement de la cantine s'expriment des intérêts et des références situés selon leur appartenance de sexe ou de classe. Ainsi les jeux de filles sont plus souvent tournés vers l'apparence (Court, 2010) ou vers les rapports avec l'autre sexe avec des questions du type : « Qui est la plus belle ? », « Qui est la plus amoureuse ? ». On le constate avec

l'exemple des Opalines, le jeu de la bouteille réadapté permet aussi d'exprimer son appartenance culturelle ou religieuse.

Ces jeux pratiqués par les élèves plus âgés sont donc transformés afin de pouvoir être pratiqués à la cantine où les corps enfantins sont contraints de rester immobiles pendant le temps du repas. Selon les écoles, les élèves cherchent plus ou moins des raisons de se lever et de se déplacer dans le restaurant scolaire. Le broc d'eau sert alors à nouveau de support ludique et pratique.

2.3 Savoir être pragmatique, l'exemple du jeu du broc d'eau

Le dernier exemple de jeu par réappropriation d'un objet propre au restaurant scolaire a été observé de façon récurrente à l'école des Primevères en raison notamment de son fonctionnement en self-service. Il s'agit là aussi d'un jeu nécessitant le broc d'eau.

À la table n°1, trois filles jouent avec le broc. Elles comptent jusqu'à trois à voix haute et doivent poser leur main sur le broc le plus rapidement possible. Elles jouent plusieurs fois de suite puis commencent à manger.

École Les Primevères, Séance 2, 03/05/11

Il nous aura fallu plusieurs démonstrations de ce jeu de mains, à des jours et à des tables différentes, pour en saisir la finalité.

À la table n°8, les filles s'installent presque en courant à table et se battent pour poser en premier leur main sur le broc d'eau. La dernière, d'un ton plaintif : « Moi j'y vais tout le temps ! ».

École Les Primevères, Séance 2, 03/05/11

La dernière à poser sa main sur le broc se voit en réalité contrainte d'aller chercher de l'eau au distributeur situé quelques mètres plus loin. Ce qui apparaît comme une corvée pour les élèves est transformé en pratique ludique afin de se donner l'illusion d'échapper à cette contrainte supplémentaire instaurée par le restaurant scolaire. L'organisation en self apporte un début de réponse à la récurrence de ce jeu dans cette cantine. Sachant que les élèves de cette école restent en moyenne vingt minutes à table et qu'ils décident à quel moment ils vont se restaurer, se relever pour aller chercher de l'eau alors qu'ils viennent tout juste de s'asseoir ne les enchante guère. Dans les autres

écoles à l'inverse, les enfants n'ont pas le choix de leur heure de repas. Ils déjeunent tous les jours à la même heure et restent en moyenne trois-quarts d'heure à table. Comme nous l'avons vu précédemment, se lever pour aller chercher de l'eau ou du pain sont des pratiques plutôt valorisées dans les deux écoles en service à table. Les enfants ne se battent pas pour savoir qui sera de corvée mais plutôt qui sera le premier à se manifester pour endosser les diverses tâches collectives. Elles permettent de se déplacer dans la cantine, de parler à d'autres camarades et d'échapper un instant à la monotonie du repas. Aux Coryphées et aux Opalines, les élèves ont ainsi plutôt tendance à se jeter sur le broc d'eau pour être celui qui ira le remplir.

Que le jeu à la cantine apparaisse par effet de mimétisme, qu'il soit institué au fil des années ou qu'il vise à contourner de façon ludique les corvées liées au repas, c'est bien ici l'objet qui permet l'interaction. Tout comme l'enfant détourne les règles de la cantine en jouant de façon transgressive avec les aliments, il détourne les objets du restaurant scolaire. « Les objets physiques qui servent au jeu, qu'il s'agisse de jouets ou d'objets dont la destination principale était utilitaire, mais que l'enfant a investi dans son jeu, présentent eux-mêmes un caractère très largement social. Très tôt l'enfant intègre à ses jeux les objets qui se trouvent à sa portée ou que l'adulte lui procure » (Cartron et Winnykamen, 1995 : 107). Jouer avec un verre ou une fourchette sert le même intérêt qu'un jeu de cartes ou une devinette et permet aux élèves d'interagir lors des repas dans un cadre qu'ils modulent et transforment afin qu'il s'intègre parfaitement dans leur univers enfantin. Ce mode d'interaction met finalement en lumière la dimension sociale du jeu enfantin : les jeux de cantine permettent d'entretenir les relations amicales créées dans la cour de récréation.

II. Quand les jeux de la cour s'immiscent à la cantine

Les jeux avec la nourriture et les objets de la cantine sont des pratiques ludiques propres au restaurant scolaire que l'on ne retrouve pas sous cette forme dans la cour de récréation. Il arrive que les élèves sortent des éléments du repas hors du restaurant scolaire comme un morceau de pain non terminé ou, comme ce fut le cas aux Coryphées

à plusieurs reprises, un sachet de sauce vinaigrette individuel discrètement dissimulé dans la poche du manteau et que les enfants s’amusaient à éclater en sautant dessus à pieds joints. L’usage transgressif de la nourriture est dans ce cas transporté de l’intérieur de la cantine à la cour de récréation. À l’inverse, des jeux que l’on observe habituellement dans la cour sont intégrés au repas. C’est le cas des deux dernières catégories de jeux que nous présenterons dans ce chapitre : les jeux immatériels d’une part, qui mobilisent les corps et l’imaginaire enfantin ; les jeux avec des jouets manufacturés d’autre part introduits par les élèves dans les restaurants scolaires alors qu’ils sont interdits.

1. Les jeux immatériels

Si les enfants ont pris l’habitude de transformer les aliments et les objets de la cantine en jeux, ils sont également amateurs d’activités ludiques que l’on qualifiera d’immatérielles. Ce type de jeux ne nécessite pas la présence physique d’un objet mais repose sur la mobilisation du corps et sur la faculté d’imagination des enfants. Dans un espace restreint comme le restaurant scolaire où les jeux et les déplacements sont souvent proscrits, pouvoir jouer en ne faisant appel qu’à ses mains, sa voix et sa créativité offre une forme de liberté aux enfants.

1.1 Les jeux corporels

Les pratiques ludiques que nous regroupons sous la catégorie des jeux corporels peuvent être rapprochées des jeux historiquement associés au folklore enfantin (Baucomont, 1931 ; Van Gennep, 1932). Il s’agit de jeux de mains, souvent accompagnés de formulettes, de comptines ou de chansons. Ces jeux, pour la plupart tactiles, mettent en scène les corps des enfants au travers de formules ou de gestuels précis, nécessitant une certaine concentration de la part des élèves. Nous pouvons tout d’abord évoquer les jeux corporels rapides et cadencés comme les jeux de « tape-mains » (Chauvin-Payan, 2010). Ces jeux se pratiquent traditionnellement par deux, en face-à-face, mais il est tout à fait fréquent de voir des groupes restreints de quelques élèves y jouer en cercle dans la cour de récréation. Comme son nom l’indique, le tape-

mains consiste à frapper en rythme ses propres mains ou celles de son partenaire. Bien souvent, des « pas dansés ou sautés accompagnant les mélodies » (*ibid.* : 137) sont ajoutés aux gestes rythmiques. À la cantine, le tape-mains se pratique par deux, de manière discrète dans la file d'attente :

Jeux de mains des filles, en chantant dans la file d'attente : « Salama disco, salama disco disco, salama j'ai mal, salama j'ai très très mal, salama allo docteur... » etc.

École Les Primevères, Séance 8, 31/05/11

Tout en chantant une comptine ou une formulette, les élèves se tapent mutuellement dans les mains avec rapidité en alternant des combinaisons recherchées. Pour autant, « ce qui peut paraître très complexe à un observateur extérieur réside plus dans la rapidité d'exécution que dans la réalisation du geste lui-même » (*ibid.* : 146). Ce type de jeux de tape-mains est surtout pratiqué par les filles, notamment parce qu'il n'y a pas d'enjeu éliminatoire. En effet, comme le constate Carole Chauvin-Payan, les garçons sont davantage attirés par la pratique du tape-mains avec élimination. L'auteur cite par exemple « les tape-mains éliminatoires comme *Dam, dam, dé, dé* ou *Un éléphant sur une toile d'araignée*, pour lesquels filles et garçons jouent ensemble, avec au final un gagnant » (*ibid.* : 137). Ce type de tape-mains attire les garçons dans la mesure où il fait intervenir la notion de compétition, contrairement aux tape-mains sans élimination basés sur la coopération et la performance collective (*ibid.* : 149). Pour autant, comme le montre Martine Court, l'assignation sexuée à des jeux ou à des pratiques corporelles considérés comme féminins ou masculins n'est pas immuable. Des variations au sein de la « classe sexuelle », concept que Martine Court emprunte à Erving Goffman (Goffman, 1977), s'opèrent, chez les filles comme chez les garçons (Court, 2010 : 13).

Un autre jeu de mains nécessitant concentration et réactivité peut être aisément pratiqué dans la file d'attente de la cantine ou à table : le jeu « pierre-feuille-ciseaux ». Les joueurs choisissent, la main dans le dos, quel coup ils vont jouer : la pierre symbolisée par le poing fermé, la feuille par la main ouverte à plat ou les ciseaux par deux doigts formant un « V ». La pierre bat les ciseaux, les ciseaux battent la feuille et la feuille bat la pierre. Selon les versions, un puits peut également s'ajouter à la partie.

À ma table au premier service, Nicolas (CP) dit à Romane, sa voisine de table et camarade de classe :

- On joue à pierre papier ciseaux ?

Rebecca (CE1) s'empresse de copier son idée et propose le même jeu à Samira (CE1 également).

Deborah (encadrante) : - Vous voulez pas jouer à ça dans la cour ?

École Les Opalines, Séance 18, 25/01/11

Le jeu pierre-feuille-ciseaux est pratiqué par des filles comme par des garçons. Probablement car ce jeu de mains attise la compétition puisqu'il a pour issue la victoire d'un des participants. De plus, les règles du jeu sont simples et les parties sont courtes : deux critères permettant aux élèves d'intégrer facilement ce jeu à la temporalité du repas à la cantine. Toutefois, l'intervention de l'encadrants montre que lorsque presque tous les élèves d'une table se mettent à y jouer, par mimétisme des uns sur les autres notamment, ce jeu devient vite bruyant et dérangeant. Les joueurs sont alors sommés de s'arrêter. Si le corps peut à la cantine servir de support aux pratiques ludiques enfantines, les encadrants rappellent rapidement les élèves à l'ordre si les jeux deviennent trop visibles.

D'autres jeux observés dans les cantines font à l'inverse volontairement appel à une moindre mobilisation corporelle : la règle du jeu est alors de faire le moins de mouvement et de bruit possibles. C'est le cas du jeu de la « barbichette » par exemple qui, une fois la formulette énoncée, impose aux participants d'être totalement immobiles. En effet, dans ce jeu qui se pratique à deux, les adversaires se tiennent mutuellement le menton avec une main et chantent en chœur : « Tu me tiens, je te tiens, par la barbichette, le premier de nous deux qui rira aura une tapette ! ». À partir de cet instant, la concentration est de mise pour ne surtout pas rire et résister aux tentatives de déstabilisation de son adversaire. Les enfants peuvent aisément jouer à la barbichette à table, pendant le repas, car celle-ci ne nécessite pas beaucoup d'espace. Mais alors que le jeu est supposé réclamer silence et impassibilité, il s'avère finalement bruyant et mobile dans les réactions qu'il provoque chez les adversaires et chez les voisins de table qui tentent de perturber les joueurs.

Le « téléphone arabe » quant à lui est un jeu de mémoire nécessitant une proximité physique des participants puisqu'ils doivent discrètement se transmettre des informations à l'oreille. Une personne choisit un mot ou une phrase et la répète à voix basse dans l'oreille de son voisin, ainsi de suite jusqu'à ce que la dite-phrase ait fait le

tour des participants et revienne jusqu'au premier joueur. Le but étant que la phrase ou le mot revienne intact en n'ayant subi aucune transformation langagière.

Je joue au téléphone arabe avec les filles de ma table. Assise en bout de table, je commence. Alexa décide d'aller sous la table transmettre la précieuse information à sa voisine d'en face.

École Les Coryphées, Séance 35, 15/11/10

À la cantine, jouer au téléphone arabe peut parfois s'avérer compliqué, d'autant plus qu'avec le bruit ambiant, entendre ce qu'on vous chuchote à l'oreille est quasiment impossible.

Enfin, certains jeux corporels mettent les enfants dans une situation assez inconfortable : celle de ne plus dire un mot. À l'image de la barbichette où aucun mouvement ne doit transparaître, dans le jeu du « roi du silence », aucun son ne doit sortir de la bouche des participants.

Un animateur lance dans la cantine : « un, deux, trois, le roi du silence commence ! ». Plus une bouche ne s'ouvre. Les enfants pouffent de rire. Les animateurs passent entre les tables et donnent une tape dans le dos des enfants qui ont perdu.

École Les Primevères, Séance 5, 19/05/11

Comme on peut le remarquer avec cet extrait, si remporter le jeu du roi du silence est un vrai défi pour les élèves, c'est un bon moyen pour les encadrants de faire régner le calme dans la cantine, du moins momentanément. Le jeu est ainsi souvent lancé par certains animateurs qui usent de tous les stratagèmes – y compris ludiques – pour maintenir l'ordre. Sur le même principe, un dernier jeu observé à la cantine mobilise physiquement les enfants, il s'agit du jeu du « stop ». Un élève commence à compter ; au bout de trois, les enfants ne doivent pas seulement faire le silence, ils doivent aussi s'immobiliser totalement.

À la table n°14, les garçons jouent à « un, deux, trois, panneau stop ! ». Tous à table s'arrêtent, immobiles. Le premier qui bouge perd. L'autre moitié de la table, également composée de garçons, s'empresse de jouer au même jeu.

École Les Coryphées, Séance 32, 05/10/10

Ces jeux du « roi du silence » ou du « stop » reposent sur un paradoxe : ils mobilisent les corps enfantins en les immobilisant. Ces jeux corporels ont été observés dans les trois restaurants scolaires de manière indifférenciée.

1.2 Des histoires et de l'imagination

À l'inverse, d'autres pratiques enfantines observées à la cantine concernent plus particulièrement des enfants issus d'un certain milieu social. Aux Coryphées, les discussions de table des élèves prennent parfois la forme d'histoires, de blagues et de chansons qu'ils inventent dans le but de divertir et/ou d'impressionner leurs camarades. Nous ne pouvons pas réellement considérer ces pratiques comme des jeux puisqu'elles ne reposent sur aucune règle ni objectif de victoire. Pour autant, cette forme de divertissement constitue la forme la plus créative d'activité ludique immatérielle observée à la cantine. Certains énoncés enfantins sont lancés au milieu d'une discussion, sans forcément de rapport avec la conversation en cours ou précédente :

*D'un coup, Clément commence à chanter, puis toute la table avec lui :
« Playmobil en avant les débiles ! ».*

Le slogan de la marque est transformé en blague.

Philippe : - Et pour les logos Clément t'as une idée ?

Clément : - Les logos, en avant les gogoles !

École Les Coryphées, Séance 36, 19/11/10

Inventer une chanson ou une histoire relève de l'imaginaire, de l'impalpable. En ce sens il s'agit bien d'immatérialité. Les enfants en font un jeu en exposant leurs créations au regard et à l'écoute de leurs pairs. La cantine, où le repas à table est long, offre un cadre propice à ces interactions, lorsque les enfants disposent toutefois de l'aisance langagière et sociale qu'impliquent une telle mise en scène de soi (Goffman, 1974) :

Mathias, à la table où je déjeune, se fait passer pour un lutin du Père Noël auprès des petits. Il leur explique pourquoi ils ne reçoivent pas toujours tous leurs cadeaux inscrits sur leur liste au Père Noël.

Mathias : - Tu sais pourquoi ? C'est parce que le Père Noël il va dans plein de villes de France et son traineau, il est pas assez grand alors il peut pas tout mettre. Tu sais il fait des allers-retours le Père Noël !

- *Combien ?*
- *Au maximum 250 et au minimum 100.*
- *Moi une fois j'avais demandé qu'un jouet et je l'ai même pas eu.*
- *Tu sais pourquoi ? Je vais t'expliquer. C'est à cause du Père Fouettard. Vous le connaissez ? [Non de la tête des autres garçons] C'est le pire ennemi du Père Noël. Il a des lutins noirs et lui c'est le chef. Et ils volent les listes de Noël. C'est pour ça que t'as rien eu.*
- *Moi je l'ai déjà vu le Père Fouettard.*
- *Il était comment ? Il avait un fouet comme ça autour du bras ? [Mathias mime le geste]*
- *Oui...*
- *Et il avait les cheveux comme ça ? [Mime]*
- *Oui !*
- *Ah bah tu l'as vu alors. Plus fort que le Père Fouettard y'a le diable. Et y'a pas plus fort que le diable à part les Dieux. Et je sais hein parce que j'ai été enfermé dans la prison du diable.*

École Les Coryphées, Séance 37, 22/11/10

Les garçons discuteront presque tout le repas du Père Noël, des lutins et du Père Fouettard. Mathias, élève en CE1 et lutin du Père Noël, raconte ses histoires aux CP, captivés par ce qu'il raconte. Il est pourtant très rare de voir les enfants entretenir une même conversation pendant tout un repas, surtout chez les petits. Nous sommes au mois de novembre, à l'approche de Noël. L'imaginaire intègre les conversations des enfants et le plus grand se lance dans une histoire qu'il invente pour les plus jeunes. Nous ne disposons pas d'informations précises sur l'origine sociale de Mathias, toutefois nous pouvons imaginer que les connaissances qu'il mobilise pour raconter son histoire sont issues de sa socialisation familiale. Aucune discussion de ce type n'a été observée dans les autres écoles. Ces constats sont formulés avec prudence puisqu'il nous aurait fallu réaliser des entretiens avec davantage de familles pour étayer notre propos. Toutefois, à l'image de leur répertoire alimentaire (plus étendu que celui des enfants des autres écoles), les élèves des Coryphées semblent présenter un rapport au langage plus « élaboré » pour reprendre l'expression formulée par Basile Bernstein à propos du langage des classes sociales supérieures (Bernstein, 1975).

Quelques semaines plus tard, nous observions une autre discussion de ce type aux Coryphées. Le débat entre les élèves, du cours moyen, concernaient cette fois l'existence de la petite souris et du Père Noël.

Une grande discussion à table sur le Père Noël, la petite souris et leurs existences respectives. Certains enfants y croient, d'autres non et le disent tout haut.

École Les Coryphées, Séance 43, 14/12/10

Comme le montre Julie Delalande dans son article sur le rituel de la petite souris (Delalande, 2009), l'histoire de Mathias témoigne de l'attachement des enfants, surtout les petits, au Père Noël et à la dimension magique de son histoire. Bien que le doute sur l'existence du Père Noël et de la petite souris soit présent dès l'âge de sept ans, il faut généralement attendre l'âge de dix ans pour que l'enfant prenne conscience de la vérité. Pourtant, « tout n'est pas fini, car si certains dévoilent à leurs cadets le subterfuge, beaucoup jouent le jeu et entretiennent le mythe. Ils prennent déjà plaisir à perpétuer le rite » (*ibid.* : p.30), comme nous le confirme l'exemple de Mathias.

Les jeux associés à la mobilisation corporelle et à l'imagination des enfants, regroupés ici sous la catégorie des jeux immatériels, auraient pu être analysés dans le cadre d'un argumentaire portant sur un tout autre sujet, tel que la culture ou le mythe chez l'enfant. Nous avons pourtant pris le parti de considérer ces extraits d'observations comme des jeux, afin de mettre en lumière la diversité des activités enfantines pouvant être considérées comme tels à la cantine. Ces pratiques ludiques sont riches pour ce qu'elles révèlent de la capacité des enfants à inventer et à raconter à leurs pairs des histoires créées de manière spontanée et instantanée. Ainsi le jeu ne passe pas nécessairement par la possession d'un jouet tel qu'on l'entend. « S'il est nécessaire qu'il existe dans le temps et dans l'espace comme matérialité, il ne s'y réduit pas, il est tout autant réseau de pratiques et de significations » (Brougère, 2006 : 258). Les enfants issus des classes sociales supérieures montrent une propension à mobiliser les dispositions sociales acquises au cours de leur socialisation primaire familiale. Si le rapport au corps n'est pas apparu comme discriminant dans l'analyse de ces jeux immatériels, le rapport au langage et la faculté d'imagination des élèves semblent par contre mettre au jour des différences sociales entre les enfants.

2. Jouer avec des jouets ?

Dans cette dernière partie, l'enjeu n'est plus de présenter comment les enfants jouent avec une nouvelle catégorie de jeux que nous aurions au préalable définie. Nous parlerons ici des jouets : d'objets dont la fonction première est le jeu et qui s'immiscent dans le quotidien du repas au restaurant scolaire telles les trousse de billes ou les paquets de cartes à jouer qui apparaissent ponctuellement sur les tables ou les plateaux. À l'exception du rapport au langage dont nous venons de traiter, les catégories de jeux présentées jusqu'ici n'apparaissent pas discriminantes : les pratiques ludiques ont été observées dans les trois écoles. À l'inverse, la présence de jouets manufacturés dans les restaurants scolaires crée une dissymétrie entre les enfants dans la mesure où tous ne sont pas égaux face à la possession de jouets. L'intrusion des jouets dans la cantine redistribue les règles du jeu enfantin et exerce une influence sur les relations internes au groupe de pairs.

2.1 Des jouets inégalement possédés

Les jeux avec des jouets propres aux enfants sont moins fréquents que les autres catégories de jeux présentées jusqu'ici, car, officiellement, il leur est interdit d'apporter des jouets de la maison à la cantine. En effet, ceux-ci peuvent rapidement être détériorés ou perdus ou encore susciter la convoitise et la jalousie des autres camarades (Delalande, 2001 : 80). Toutefois, faire rentrer une partie de sa collection personnelle de jouets à l'école est une façon pour les enfants de se valoriser auprès de leurs pairs, en fonction notamment de l'étendue de celle-ci. On constate par exemple que l'inclusion des jouets à la cantine joue un rôle sur des éléments essentiels à la lecture des relations entre pairs au restaurant scolaire manifesté à travers le placement ou la sociabilité à table. « La présence de ces objets personnels crée une dépendance nouvelle entre compagnons de jeu. La possession d'un jouet par un enfant lui amène aussi des compagnons de jeux intéressés » (*ibid.* : 80). Ainsi s'asseoir à côté d'un camarade qui a apporté à la cantine un jouet à la mode ou convoité constitue une stratégie efficace de placement à table. Les enfants les mieux dotés en jouets provoquent deux types de réaction auprès de leurs pairs : soit ils gagnent en popularité, soit ils exaspèrent. Dans

les deux cas, ils suscitent l'envie. Cette surenchère entre enfants quant à la possession de jouets – en quantité par l'accumulation ou en qualité par la rareté – éclaire tout particulièrement les rapports de domination internes à une classe d'âge. En effet, comme nous venons de le voir dans le chapitre 5, dans toutes les cantines le regroupement à table se fait par affinités, le plus souvent par niveau de classe. La dissymétrie causée par la présence des jouets agit alors comme un révélateur des relations internes au groupe de pairs en mettant en lumière les leaders mais aussi ceux qui restent davantage en retrait.

D'une manière générale, nous avons recensé beaucoup plus de jouets apportés du domicile familial dans l'école de milieu supérieur qu'ailleurs. Alors qu'ils sont interdits dans les trois cantines, de nombreux jouets apparaissent régulièrement sur les tables de la cantine des Coryphées. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que les élèves de cette école possèdent davantage de jouets que ceux des Opalines et des Primevères. Au contraire, au regard des discours entendus à la cantine, les enfants des Opalines semblent plutôt bien équipés en jouets (notamment en consoles de jeux vidéo) mais ces données restent purement déclaratives. Les travaux de Sandrine Vincent ont ainsi montré que les familles n'ont pas les mêmes usages du jouet. À l'image de leur rapport à l'alimentation finalement, pour les familles de milieux populaires le jouet est associé au plaisir de l'enfant alors que dans les milieux supérieurs sa dimension éducative est valorisée (Vincent, 2000). Néanmoins, nous pouvons constater que les jouets apportés à l'école par les élèves des Coryphées ont un certain coût, à l'image des figurines ou des cartes à jouer dont ils font collection. Nous pouvons émettre l'hypothèse que si la pratique était davantage tolérée aux Opalines notamment, les jouets apportés diffèreraient probablement.

La présence de jouets à la cantine s'explique surtout par la plus ou moins grande tolérance des encadrants du temps du midi, et du responsable de l'établissement plus largement, à l'égard de la pratique. En effet, aux Opalines, Mr R. est très strict sur la question : les jouets sont formellement interdits pour éviter les risques de conflits et de vols. Dans cette école, les pratiques distinctives sont fermement contrôlées comme nous le verrons dans le chapitre 7 sur les transactions de goûter. Ainsi, dans la cour de récréation comme dans la cantine, il est extrêmement rare de voir des élèves avec des jouets personnels aux Opalines. Aux Primevères, les jouets semblent tolérés dans la

cour de récréation mais ils sont interdits dans le self. Les encadrants y veillent très fermement, notamment car le repas dure moins longtemps et que porter un plateau et un classeur de cartes à jouer simultanément complexifie fortement le passage à table. C'est finalement aux Coryphées que l'équipe d'encadrement est la plus tolérante envers la pratique.

2.2 Jouets de filles, jouets de garçons ?

Les jeux avec des jouets peuvent également être analysés au travers de la question du genre. Alors que les jeux des trois premières catégories tels que la pomme en fleur ou la lecture de son âge dans le verre sont pratiqués tant par les filles que par les garçons, les jouets manufacturés sont plus aisément associés à un sexe. Certains jouets sont plutôt destinés aux filles : c'est par exemple le cas des scoubidous, recensés dans les trois écoles.

Les scoubidous refont leur apparition. Les filles jouent avec à table. Elles les mâchonnent aussi. Une animatrice demande qu'on les range, une élève cache le sien sous son assiette puis le reprend plus tard et le mordille à nouveau.

École Les Coryphées, Séance 4, 12/04/10

Deux filles jouent avec leurs scoubidous roses, une attache le sien dans les cheveux de l'autre.

École Les Opalines, Séance 12, 06/01/11

Alors que nous avons vu des filles jouer avec des scoubidous à plusieurs reprises dans les trois écoles, une seule observation de terrain fait état de garçons en possession de ces tuyaux en plastique souple. Un autre jouet semble privilégié par les filles, les *Petshop*, de petites figurines colorées représentant des animaux.

Une fille a apporté son Petshop à table, elle le pose sur son verre puis au creux de son morceau de pain comme pour lui faire une maison.

École Les Coryphées, Séance 17, 24/09/10



Photographie d'une figurine Petshop partageant le repas d'une élève aux Coryphées

Du côté des garçons, l'équivalent des *Petshop* serait les *Bakugan*, ces boules aimantées qui, au contact de cartes magnétiques, s'ouvrent en libérant une figurine. Ce jeu est à la fois ludique et arithmétique puisque l'on comptabilise ses points en fonction des figurines et des cartes que l'on possède.

Un garçon a apporté deux jouets Bakugan à table. Il joue avec ses figurines aimantées, les pose tour à tour sur son couteau ou sa fourchette. Elles partagent son repas.

École Les Coryphées, Séance 4, 12/04/10



Photographie de deux figurines Bakugan partageant le repas d'un élève aux Coryphées

Si les *Petshop* et les *Bakugan* constituent de petits jouets facilement dissimulables dans une poche lorsque les animateurs les surprennent, ils s'intègrent tout aussi discrètement sur les plateaux. Les petites figurines partagent le repas des enfants à la cantine en trouvant leur place au bord de l'assiette ou sur un verre retourné.

Un autre produit rencontre un franc succès dans les cours de récréation et se retrouvent parfois à la table des élèves : les cartes à collectionner. Les garçons sont particulièrement amateurs des cartes à jouer *Pokémon*. Ils possèdent des dizaines de cartes avec lesquelles ils peuvent jouer mais qu'ils peuvent surtout s'échanger entre copains. Aux Primevères, les élèves rangent leurs cartes dans de volumineux classeurs qu'ils doivent impérativement déposer sur le meuble situé à l'entrée de la cantine. Aux Coryphées, les enfants se contentent d'empiler leurs cartes et de les attacher avec un élastique afin de pouvoir les glisser dans leur poche et les sortir pendant le repas. Les filles ne sont pas en reste. Face au succès des cartes *Pokémon*, les grandes surfaces ont lancé leurs propres collections : cartes *Disney* chez Auchan, cartes *Dreamworks* chez Carrefour.

À la table n°1, Mathilde joue avec les cartes à collectionner Disney de Marion (cartes à l'effigie des personnages de dessins animés, offertes chez Auchan à partir de 50€ d'achat). [...] Thomas, assis au milieu de la table n°10, étale ses cartes à jouer Dreamworks (Carrefour) devant lui et montre à ses copains les cartes les plus rares qu'il a obtenues et celles qu'il possède en double qu'il veut bien échanger.

École Les Coryphées, Séance 21, 07/10/10

Les enfants collectionnent ces cadeaux offerts à partir de trente, quarante ou cinquante euros d'achat selon les magasins, cartes à l'effigie des héros de leurs dessins animés préférés. Ces cartes à collectionner se révèlent finalement plutôt mixtes puisque garçons comme filles les collectionnent.

Ainsi alors que les jeux dans la cour apparaissent souvent fortement sexués, les observations en cantine laissent penser que la frontière serait plus floue entre « jouets de filles » et « jouets de garçons ». En effet dans la cour, « ce qui frappe surtout le regard, ce sont les équipes de garçons jouant au football et les filles jouant à la corde et à l'équilibre » (Delalande, 2001 : 153). Comme nous l'avons démontré précédemment, le

vaste espace de la cour de récréation permet aux filles et aux garçons de rester à bonne distance les uns des autres s'ils le désirent. À l'inverse à la cantine, par choix ou bien souvent par contrainte de placement, ils sont amenés à partager la même table, et de fait un peu aussi leurs jeux. C'est pourquoi lorsque le placement à table réunit filles et garçons le temps d'un repas, certains jouets semblent favoriser le développement d'échanges intersexes. C'est notamment le cas des billes, des cartes à collectionner ou des bracelets à mémoire de forme.

2.3 Les jouets à la mode

L'étude des pratiques ludiques mobilisant des jouets à la cantine amène à questionner les modes enfantines. Les enfants sont sensibles aux effets de mode, que ce soit en matière d'habillement, d'alimentation ou de jouets. Les industriels et professionnels du marketing ont d'ailleurs très vite saisi les possibilités qu'offrent les enfants lorsqu'il s'agit de consommation (La Ville, 2005). Ils sont en mesure de faire de certains jouets de véritables mouvements de mode et de les abandonner presque aussi rapidement. Il suffit de citer l'exemple des peluches *Diddles* (Delalande, 2004), phénomène de mode du début des années 2000 aujourd'hui oublié, pour comprendre à quelle vitesse les modes se font et se défont. Les bracelets *Bandz* constituent l'un des produits phares de ces dernières années et l'objet ludique le plus souvent observé lors de notre présence dans les trois restaurants scolaires. Tout comme les *Pokémon*, les *Bakugans* ou *Hello Kitty*, les *Silly Bandz* viennent initialement du Japon, dont les produits connaissent un succès exponentiel en France depuis quelques années. La marque sort à l'été 2010 une collection de bracelets à mémoire de forme, en silicone, de toutes les couleurs (uni, bicolore et même fluorescent) et de toutes les formes : animaux, objets, fleurs...



*Photographie des bracelets Bandz étalés sur une table par une élève
Restaurant scolaire de l'école Les Coryphées*

Les *Silly Bandz* sont dans toutes les écoles, aux poignets des filles comme des garçons, dans les cheveux, entre les mains ou étalés sur la table.

À la table n°10, Eva et les garçons de sa classe (CM2) s'amuse à étirer leurs bracelets entre leurs doigts et à faire des casse-têtes, comme on le fait normalement avec un élastique. Quasiment tous les enfants à la table jouent avec les bracelets.

École Les Opalines, Séance 19, 07/02/10

À la table n°3, les filles ont les poignets parsemés de bracelets. À la table n°13, c'est Isri qui en a. Il n'en porte qu'un, de couleur jaune.

Isri : - J'en ai qu'un.

Enquêtrice : - Tu l'as eu où ?

Isri :- C'est Isaac [son demi-frère] qui me l'a donné.

Enquêtrice : - Et il l'a eu où lui ?

Isri :- Il l'a échangé.

Enquêtrice : - Ah bon ça s'échange ça ? Contre quoi ?

Isri :- Oui. Contre d'autres bracelets.

Enquêtrice : - Et c'est un jeu de filles ou de garçons ?

Isri :- Aucun des deux.

Philippe : - C'est pas vraiment un jeu. C'est des bracelets.

À la table, tout le monde regarde le bracelet d'Isri et tente de deviner ce que c'est : un lapin, une dent, un vampire... Sophie lui prend et s'en sert comme chouchou [à cheveux].

École Les Coryphées, Séance 36, 19/11/10

Comme nous le fait remarquer Philippe, le bracelet *Bandz* n'est pas un jeu. C'est un objet hybride, qui fait office de bijou, d'élastique à cheveux, de casse-tête ou de figurine. Pour autant, à la cantine, ces bracelets représentent l'objet ludique le plus souvent observé en notre présence. Il semble pouvoir faire office de jouet, de jeu ou d'accessoire de mode selon l'usage qui en est fait et selon la configuration de la table : filles et garçons, petits et grands, ne jouent pas de la même façon avec les *Silly Bandz* selon les pairs avec qui ils partagent leur repas. Passés inaperçus au départ car portés discrètement au poignet, les *Bandz* se sont peu à peu imposés dans les cours de récréations, les cantines et les salles de classe ; se multipliant et créant parfois des bagarres pour cause de vols ou d'échanges jugés inégaux. À la fin de l'année scolaire 2010-2011, le directeur de l'école Les Opalines avait d'ailleurs interdit aux enfants d'apporter et de porter leurs bracelets au sein de l'établissement scolaire suite aux trop nombreux conflits provoqués par cette mode.

Bien qu'éphémères, ces modes enfantines suscitent des interactions entre enfants et participent en un sens au développement d'une sociabilité de pairs autour du jouet. « Au-delà d'un impact du monde marchand influençant les modes des cours de récréation, les enfants s'accaparent l'objet pour l'inclure dans des pratiques collectives qui font partie de leur culture de pairs » (Delalande, 2004 : 59). Ainsi, à l'image des billes ou de certaines cartes à collectionner, les bracelets indéformables suscitent des échanges entre les sexes, une situation finalement peu fréquente comme nous l'avons déjà remarqué précédemment dans un milieu comme l'école élémentaire où l'interconnaissance entre enfants est pourtant forte.

Ce choix de porter la focale sur une dimension singulière du repas à la cantine, celle du jeu, nous permet de nous approcher au plus près des interactions enfantines. Nous pouvons constater combien le jeu renvoie à une pluralité d'activités, de comportements, de situations, considérées comme « amusantes » et « drôles » par les enfants à un moment donné. Il est intéressant de constater comment, en très peu de temps, une telle variété de jeux s'enchaîne à deux tables voisines, souvent par mimétisme. Les enfants passent sans transition du jeu alimentaire au jeu avec un jouet, du jeu avec un objet du décor à un jeu du registre de l'immatérialité. Tout comme dans leurs conversations, les enfants joueurs sont versatiles. Les trois premières catégories nous ont surtout permis de comprendre que le jeu enfantin ne passe pas nécessairement par la possession d'un jouet manufacturé ou par la pratique d'un jeu aux règles strictement établies. Les jeux avec la nourriture font goûter aux enfants le plaisir de la transgression. Ils apprennent à évaluer leur marge de manœuvre face à l'interdit, testent leurs propres limites et celles des adultes qui les encadrent. Les exemples de jeux alimentaires transgressifs démontrent combien l'enfant est « capable de jouer avec les règles qui lui sont imposées, parfois pour les détourner ou les aménager afin de rendre son quotidien, fortement contraint par les décisions des adultes, vivable de son point de vue » (La Ville, 2011 : 11). Jouer avec le contenu de son assiette permet aux enfants de rompre la monotonie du repas en cantine et plus largement de prendre de la distance avec « le sérieux de la nourriture et des pratiques alimentaires habituelles » (Brougère et La Ville, 2011 : 21). Les jeux insolites avec des objets de la cantine ainsi que les jeux et histoires faisant appel à l'imagination confirment cette propension à la créativité dont font preuve les enfants. Ils parviennent à se réapproprier l'espace confiné de la table en conférant aux objets fonctionnels un usage ludique et mobilisent les codes et les rites propres à la culture enfantine pour transformer ce territoire que les adultes mettent à leur disposition. « Ce serait terrible si les lieux étaient adaptés aux jeux, car une grande partie du plaisir des enfants, de leur puissance de fabrication de lois et de récits vient du fait que l'espace n'est pas complètement adapté à eux. Ils sont obligés de prendre possession du lieu en le transformant » (Delalande et Simon, 2006 : 93). Ces jeux au restaurant scolaire sont autant de manières de donner du sens au repas, au-delà de sa fonction nutritive. Ils

donnent à voir le rôle et la place de chacun au sein du groupe de pairs lors du partage d'un repas et mettent notamment en lumière des relations intersexes peu observées à l'école élémentaire. Cette analyse de la place du ludique dans l'univers enfantin montre aussi que les différences sociales entre enfants peuvent s'exprimer à la cantine dans la façon qu'ils ont de jouer ensemble, dans leur rapport au langage et dans les références qu'ils mobilisent. Ainsi bien que l'institution scolaire veille à proscrire ou limiter les pratiques distinctives entre les élèves, l'origine sociale des enfants transparait malgré tout. Si la culture enfantine met au jour des pratiques communes et similaires dans les trois écoles, on constate qu'elle en suffit pas à gommer les effets de la différenciation sociale. Que l'on traite du goûter à l'étude ou du déjeuner à la cantine, un même résultat apparaît finalement : la différenciation sociale des enfants apparait à l'école à mesure que les familles interviennent dans les prises alimentaires. L'introduction de jouets manufacturés lors des repas à la cantine et la préparation du goûter pour l'étude par les familles ont en commun de mettre au jour l'influence des dispositions familiales, y compris lorsqu'elles sont confrontées aux autres instances de socialisation primaire.

CHAPITRE SEPT.

ÉCHANGER POUR SE NOURRIR, SE NOURRIR POUR ÉCHANGER

Le partage des repas à l'école élémentaire peut s'entendre de deux manières. Il peut s'agir, comme nous l'avons vu jusqu'à présent, de s'asseoir à une même table afin de déjeuner entre pairs autour d'un repas unique préparé par l'institution scolaire. C'est aussi s'installer sur un banc ou à même le sol dans la cour de récréation avec ses camarades pour manger un goûter préparé la veille au domicile familial ou distribué par les surveillants lors de l'étude. Dans une seconde acception, le terme « partage » peut être entendu comme la répartition entre les individus du contenu même de la prise alimentaire : il convient alors de parler de circulation de la nourriture. C'est dans ce sens que nous aborderons dans ce chapitre la question des dons et des échanges alimentaires à l'école.

À la cantine, le partage de nourriture entre les élèves est peu fréquent dans la mesure où, le plus souvent, un menu unique est proposé. Seul le self des Primevères permet d'assister à de ponctuels dons ou échanges d'aliments puisqu'il offre aux enfants le choix entre deux entrées, deux laitages et deux desserts. Les élèves peuvent ainsi faire goûter les produits de ces composantes à leurs camarades ou même leur donner les aliments qu'ils avaient choisis sur le rail dont ils ne veulent pas ou qu'ils n'aiment pas. Aux Coryphées et aux Opalines, de telles pratiques sont exceptionnelles mais certains menus permettent toutefois aux enfants de s'échanger de la nourriture. C'est par exemple le cas, comme nous l'avons vu, des yaourts et des fromages blancs aromatisés aux fruits. D'autres repas plus singuliers sont aussi l'occasion de dons alimentaires. Aux Coryphées, les anniversaires des élèves sont fêtés une fois par mois à la cantine. La Société de Restauration Collective offre aux élèves dont l'anniversaire est dans le mois un cadeau ainsi que quelques confiseries (barres chocolatées, bonbons), faisant des envieux auprès des autres enfants. On assiste parfois à des dons alimentaires lorsque les principaux intéressés acceptent de partager une partie de leur butin avec leurs camarades les plus proches. Enfin, nous avons également observé des dons d'aliments lorsque certains élèves, souffrant d'allergies ou de régimes alimentaires spéciaux, bénéficient

d'un repas particulier à la cantine⁷⁵. Les enfants dont le repas a été préparé par les parents partagent parfois une partie de leur « PAI »⁷⁶ avec leur meilleur copain ou leur meilleure amie. Toutefois, ces situations de dons et d'échanges alimentaires restent exceptionnelles. Elles s'expliquent par les préférences gustatives des élèves qui souhaitent soit « se débarrasser » d'un aliment qu'ils aiment peu pour ne pas être obligé de le manger, soit au contraire pour obtenir d'un camarade un aliment qu'ils apprécient particulièrement. Lorsque tous les élèves sont contraints de manger la même chose comme lors d'un repas à la cantine ou lors du goûter aux Primevères, le partage alimentaire se retrouve plus rarement au cœur des relations enfantines.

À l'inverse, dans le cadre de l'étude surveillée aux Coryphées et aux Opalines, les goûters sont préparés au domicile familial et diffèrent d'un élève à l'autre. La cour de récréation se dote en une demi-heure d'une large variété de produits alimentaires, suscitant chez les élèves envie et convoitise. Les occasions de partage de nourriture entre les élèves se multiplient : l'un a envie d'un produit en particulier dans le goûter de son camarade ; un autre n'aime pas le goûter que ses parents lui ont choisi ; un autre encore n'a pas apporté de collation. L'observation de la circulation des produits alimentaires entre les écoliers nous conduit à questionner dans ce chapitre la notion de partage. Quelles formes prend ce partage au moment du goûter dans la cour de récréation ? Tous les enfants s'adonnent-ils à cette pratique et avec qui ? Comment choisissent-ils leurs partenaires ? Que signifie partager son goûter à l'école avec ses pairs lorsque l'on est enfant ? Mais, si le partage du goûter répond à des règles et à des logiques édictées par les élèves eux-mêmes, la pratique connaît aussi une dimension déviante. Certaines transactions, transgressant et bouleversant l'ordre établi entre pairs, conduisent à aborder certaines dérives de l'échange de goûter sous l'angle des violences scolaires.

⁷⁵ Ces élèves font l'objet d'un Projet d'Accueil Individualisé (PAI), dont les modalités sont définies par la circulaire n°2003-135 du 8 septembre 2003 « Enfants et adolescents atteints de troubles de santé », <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/34/MENE0300417C.htm>, consulté le 19 juin 2014.

⁷⁶ Au quotidien les dames de cantine et les animateurs désignent les repas des élèves concernés par le Projet d'Accueil Individualisé directement par l'acronyme de celui-ci : « Il a un PAI ».

I. Pour une analyse des transactions non marchandes dans la cour de récréation

Dans cette première partie, nous nous attacherons tout d'abord à définir les concepts et les notions que nous mobiliserons afin d'appréhender dans un second temps la façon dont les enfants eux-mêmes perçoivent et rendent compte de leurs pratiques d'échange avant d'objectiver celles-ci dans la suite du chapitre. Nous nous pencherons également sur les situations plus atypiques observées à l'étude autour de la prise alimentaire et qui ont une incidence particulière sur les relations entre pairs : les raisons et les conséquences des oublis de goûter d'une part, et le cas des élèves qui ne pratiquent aucune forme d'échange d'autre part.

1. Un ancrage anthropologique

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction de cette thèse, notre approche de la prise alimentaire que constitue le goûter s'est rapidement orientée vers l'analyse des échanges entre enfants. Ce choix résulte d'un parti pris méthodologique consistant à recenser quotidiennement et précisément le contenu des goûters plutôt que de réaliser comme à la cantine des observations de terrain plus variées et moins spécifiquement axées sur une pratique enfantine en particulier. Cette méthode de collecte a nécessité de traiter les données qualitatives de manière statistique afin d'être en mesure de quantifier et d'objectiver les pratiques d'échange. Pour autant, les données recueillies et présentées dans ce chapitre constituent bien un matériau ethnographique. Plus encore, leur nature nous permet d'inscrire notre analyse dans une vision anthropologique de l'échange de goûter entre enfants où l'aliment agit tel un révélateur des relations sociales. Notre approche de la notion de partage alimentaire s'inspire alors de ce que Jacqueline Rabain nomme « la loi du partage » dans ses travaux sur le sevrage chez les enfants Wolof du Sénégal (1979). L'anthropologue y montre comment la nourriture et les échanges alimentaires agissent comme signifiant⁷⁷. « Manger, modalité essentielle du donner et du recevoir, devient un élément de premier plan de l'échange social global » (Rabain,

⁷⁷ Cf. le chapitre 2, « La nourriture comme mode d'apprentissage de l'échange », pp.39-77 (édition de 1994).

[1979] 1994 : 56). Cette inscription théorique nous permet aussi de nous référer aux travaux précurseurs de Marcel Mauss sur la théorie du don (Mauss, 1923-1924) tout en posant la question des contraintes et du poids de la dette entre les partenaires d'échange.

Le goûter consommé à 16h30 à l'étude se démarque d'un goûter festif comme un goûter d'anniversaire ou d'une invitation le mercredi après-midi chez un copain. Il se singularise par son caractère routinier et répétitif. 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 » (de Suremain, 2010) entre enfants lorsque le goûter n'est pas un événement exceptionnel mais une pratique instituée ? 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 mais aussi parfois volés ou exigés. Ces « transactions non marchandes », au sens de Marcel Mauss dans son *Essai sur le don* (1923-1924), 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 parents, des enseignants et des surveillants : 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 telles que la commensalité et la convivialité dont nous avons traité dans les chapitres précédents se substituent à sa dimension matérielle. Le goûter devient vecteur de lien social et participe au développement d'une culture enfantine (Corsaro & Eder, 1990). Il favorise la circulation, entre des pairs de sexe, d'âge et d'origine sociale différents, 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. Par la convoitise et les transgressions qu'il suscite, il met aussi au jour des relations de domination entre élèves. Les interactions enfantines autour du goûter peuvent ainsi prendre la forme de rapports de force lors desquels se jouent l'intégration au groupe de pairs. Nous proposons de réaliser dans ce chapitre une « ethnographie des transactions » (Weber *in* Mauss, [1923-1924] 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 enfantine 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 ? » (Mauss, [1923-1924] 2007 : 66). Notre analyse reprend ainsi le questionnement à l'origine des travaux de Mauss sur les échanges de cadeaux 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 ?

Afin de pouvoir analyser cette pratique enfantine, il nous semble au préalable essentiel de qualifier ce que nous entendons par la notion de « transactions », tout comme il apparaît nécessaire de définir ce que recouvre le terme « goûters » dans cette situation. En effet, si notre démarche initiale visait à étudier ce que les enfants apportaient du domicile familial, l'observation minutieuse et quotidienne des goûters 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. Le choix de réaliser un travail de comptage de nos observations puis un traitement statistique fondé sur la théorie des graphes nous permet d'objectiver les pratiques enfantines observées lors du goûter et de les confronter aux discours des enfants sur leurs propres pratiques.

2. Des discours et des pratiques

Dans les deux écoles élémentaires, aux Opalines et aux Coryphées, on retrouve un écart entre les discours des encadrants et des élèves et les pratiques observées. Aux Opalines, les échanges sont interdits sur décision du directeur de l'école qui souhaitait mettre un terme aux vols de goûters récurrents que les élèves et les surveillants lui rapportaient. Dès le premier jour d'observation dans cette école, Mr R. (le directeur) puis les surveillants d'étude nous ont informée de cette interdiction. Les élèves rapportent le même discours lorsque nous les interrogeons sur leurs pratiques. Selon eux, il n'y a pas d'échanges de goûters car ils sont interdits.

Les enfants ne veulent pas me dire qu'ils ont échangé du goûter par peur que Mr R. les surprennent. Alors que je demande à Kamel (CM2) de me dire s'il a mangé une partie du goûter de quelqu'un d'autre, Wassim (même classe) lui coupe la parole : - Oh non tais-toi, Mr R. va nous voir !

École Les Opalines, Goûter 6, 11/01/11

Aux Opalines, les enfants se font donc discrets sur leurs pratiques d'échanges de goûter par crainte de se faire réprimander. Mais à l'école Les Coryphées, aucune règle ne régit le partage de la prise alimentaire. Les enseignants et les surveillants ne régulent pas les échanges. Pourtant, là aussi les élèves déclarent ne pas en pratiquer :

J'assiste à un échange entre trois filles de CM1. Elles déclarent choisir elles-mêmes leur goûter à la maison. Interrogées sur la fréquence de leurs échanges, l'une d'elle répond : - L'année dernière on échangeait mais pas cette année, je sais pas pourquoi.

École Les Coryphées, Goûter 2, 09/03/10

Alors que rien ne leur interdit de partager leur goûter, les élèves des Coryphées déclarent comme ceux des Opalines ne pas s'adonner à cette pratique. Dans cet extrait, les élèves de l'école de milieu supérieur affirment même ne pas échanger leur goûter alors que nous venons d'assister à l'une de leurs transactions. Cet écart entre les discours des enquêtés et nos observations de terrain s'explique en partie par la terminologie employée pour parler de ces transactions. Les élèves semblent bien

distinguer ce qui relève de l'échange de ce qui relève du don alimentaire, or nos questions portaient bien sur le premier type de partage :

Enquêtrice : - Vous échangez du goûter des fois ?

Elève : - Avant on échangeait mais maintenant on le fait plus.

Enquêtrice : - Pourquoi ?

Elève : - On a plus envie.

Une autre élève : - Si quelqu'un nous demande, on lui donne.

École Les Coryphées, Goûter 4, 12/04/10

Les enfants interrogés marquent eux-mêmes la différence entre le fait d'échanger une portion de leur goûter contre une partie de celui d'un camarade et le fait de donner à l'autre sans attendre de contrepartie.

Il nous semble également que si les élèves déclarent peu partager leur goûter, c'est justement parce que la pratique est devenue routinière et qu'elle s'inscrit quasi quotidiennement dans le rythme et l'organisation du goûter à l'étude. Parfois, les élèves ne se rappellent même pas à qui ils ont donné du goûter comme l'illustre l'exemple suivant :

Evan : - J'avais un Doo wap [brioche individuelle aux pépites de chocolat] aussi mais je l'ai donné.

Enquêtrice : - À qui ?

Evan : - Bah je sais plus.

École Les Opalines, Goûter 13, 07/03/11

Evan est en CE1, il échange souvent une partie de son goûter avec d'autres garçons de sa classe. Les élèves les plus jeunes sont ceux qui peinent le plus à garder en mémoire une trace exacte de leurs transactions et des partenaires qui y sont associés. Il arrive même qu'ils oublient ce qu'ils ont mangé pour le goûter, même quand nous leur posons la question quelques dizaines de minutes après avoir terminé celui-ci. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, les élèves des petites classes sont aussi ceux qui peinent parfois à dire à leurs parents, le soir venu, ce qu'ils ont déjeuné à la cantine le midi. Si les repas à l'école sont l'occasion de moments d'échange entre pairs, il s'agit aussi du point de vue des élèves d'une pratique routinisée voire banalisée (lorsqu'ils ne sont pas freinés par l'interdiction de s'y adonner).

Contrairement à ce que les discours des acteurs laissent penser, nos observations de terrain et l'analyse quantitative réalisée à partir de celles-ci montrent que l'échange de goûter est une pratique récurrente dans les écoles Les Coryphées et Les Opalines. Les recensions de goûters nous permettent d'objectiver le nombre de transactions et le nombre de partenaires de chaque élève suivi selon la fréquence à laquelle il était présent à l'étude lors de la période d'observation. Ainsi on dénombre respectivement aux Coryphées et aux Opalines 303 et 179 transactions de goûter sur la période de recension (19 et 16 jours). Cela signifie qu'en moyenne, nous avons respectivement recensé 16 et 11 transactions de goûter par jour dans les deux cours de récréation. Ainsi l'écart entre les discours des enfants et la récurrence de leurs pratiques d'échange montre que le partage alimentaire à l'école va pratiquement de soi pour les élèves dans la mesure où il s'inscrit dans le quotidien du goûter à l'étude. Il nous faut donc regarder au-delà du support matériel que constitue le goûter – sans pour autant le délaisser – afin de montrer dans la suite de ce chapitre en quoi au travers de l'échange de nourriture transparaît et se construit l'interaction sociale entre les partenaires (Rabain, [1979] 1994).

II. Le goûter et sa valeur d'échange

Nous proposons dans cette partie d'articuler une interprétation anthropologique des transactions de goûter à une lecture graphique des données recensées dans les deux cours d'école. Notre objectif est de mettre au jour les récurrences et les régularités observées dans les pratiques enfantines d'échange en pensant l'analyse en termes de réseaux. « L'apport méthodologique de la théorie des graphes est double : d'une part les graphes donnent une représentation graphique des réseaux de relations, qui facilite la visualisation, permet la mise en lumière d'un certain nombre de leurs propriétés structurales ; d'autre part, la théorie des graphes développe un corpus extrêmement riche de concepts formels permettant de mesurer un certain nombre de propriétés des relations entre éléments » (Mercklé, 2011 : 22). Notre usage de la théorie des graphes dans ce chapitre concerne surtout le premier avantage de la méthode soulevé par Pierre Mercklé : notre volonté est avant tout de représenter graphiquement et de manière raisonnée la masse d'informations recueillies sur les transactions de goûter. Les

concepts clés de la théorie des graphes nous permettrons également d'enrichir notre analyse afin de qualifier les relations observées dans la cour de récréation.

1. Interpréter les réseaux avec la théorie des graphes

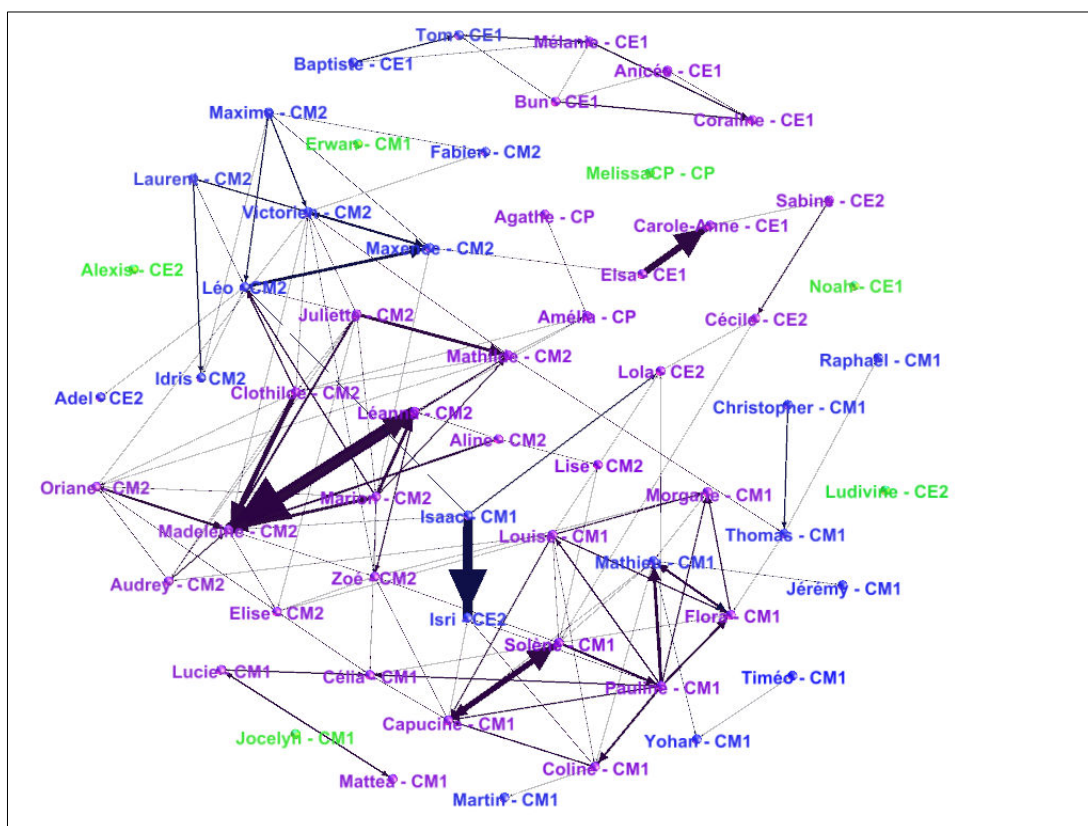
L'emploi du terme « réseaux » nous amène à expliciter le traitement opéré une fois nos bases de données sur les goûters réalisées (voir introduction). Nous disposons, pour chacune des deux écoles, du nombre total de transactions observées en notre présence, du sexe et de la classe des partenaires. Souhaitant représenter graphiquement les liens entre les élèves, le rôle joué par chacun au sein des transactions et l'influence des variables telles que le sexe, le niveau de classe et les liens fraternels sur les échanges de goûters, nous nous sommes tournée vers l'analyse des réseaux sociaux et, plus particulièrement, vers la théorie des graphes notamment développée en France par Alain Degenne et Michel Forsé (Degenne et Forsé, 1994). Dans la continuité des premiers travaux de sociométrie développés par Jacob Lévy Moreno en psychologie sociale (Moreno, 1954), l'analyse des réseaux sociaux consiste en sociologie « à prendre pour objets d'étude non pas les attributs des individus (leur âge, leur profession, etc.), mais les relations entre les individus [...] et les régularités qu'elles présentent, pour les décrire, rendre compte de leurs formations et de leurs transformations, analyser leurs effets sur les comportements individuels » (Mercklé, *op. cit.* : 3-4). Dans le cadre de cette thèse, prendre les transactions de goûters entre élèves comme objet d'étude nous permet de rendre compte de la structure et de la composition des groupes de pairs en fonction de leurs attributs (sexe et niveau de classe) afin de mettre en lumière les modes de socialisation au sein des réseaux sociaux enfantins. Pour ce faire, les données ont été traitées sous Gephi, un logiciel libre de visualisation et d'exploration des graphes⁷⁸. Avant même de proposer une lecture graphique des données recueillies lors des recensions, il nous faut préciser que nous avons pris le parti de ne pas pondérer nos données selon le taux de présence de chaque élève les jours de recension. Cela implique nécessairement que les enfants les plus présents à l'étude sont aussi les plus représentés dans les transactions de goûter parce qu'ils sont là plus régulièrement mais aussi parce

⁷⁸ <http://gephi.github.io/>

qu'une présence régulière à l'étude favorise l'intégration au groupe de pairs et multiplie les chances d'occuper une place centrale dans les réseaux de transactions. Néanmoins, notre approche de l'analyse structurale des transactions porte davantage sur l'étendue des réseaux et le type de transactions qui s'y déroulent que sur la centralité des élèves.

Dans la théorie des graphes, les individus sont désignés sous le terme « sommets » (nœuds sous Gephi). Dans le cadre d'un graphe orienté où la relation a une direction (ce qui est le cas dans notre étude puisque la transaction part d'un individu pour arriver à un autre), les relations entre deux sommets se nomment des « arcs » (des liens sous Gephi). Le « degré » d'un sommet indique le nombre d'arcs qui en partent et y arrivent : cette mesure permet d'évaluer l'intégration des individus au réseau en évaluant la taille de leur voisinage (*ibid.* : 24). Le graphe n°1 représente les 303 transactions de goûter recensées aux Coryphées. Il compte 59 sommets ou nœuds (les 59 élèves de l'échantillon) et 159 arcs qui relient les élèves les uns aux autres. Le fait qu'il y ait pratiquement deux fois moins d'arcs que de transactions recensées nous indique d'ores et déjà que les élèves ont partagé leur goûter avec un même partenaire à plusieurs reprises.

Graphe n°1 - Représentation graphique du réseau des transactions de goûter des élèves des Coryphées



Source : Exploitation complémentaire sous Gephi du journal de terrain des goûters 2010-2011
 Spatialisation traitée avec l'algorithme Fruchterman Reingold⁷⁹

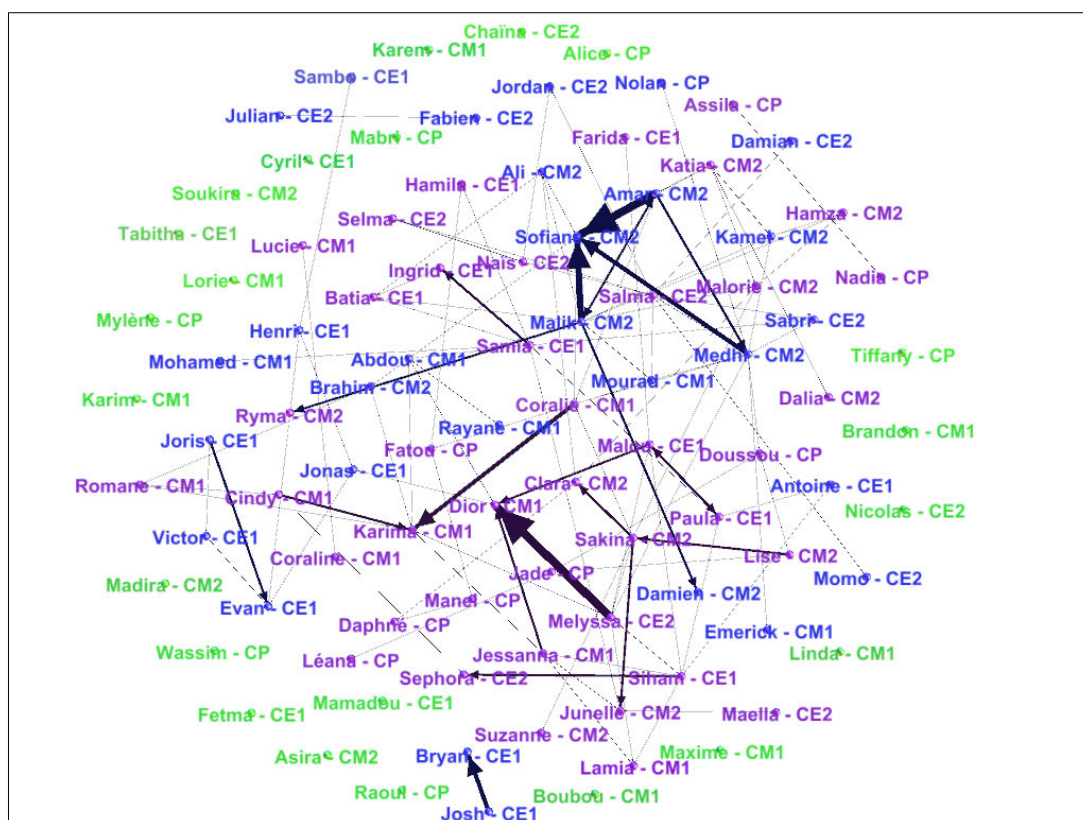
Nous avons représenté en bleu les sommets et les arcs correspondant aux garçons et en violet ceux des filles. Les nœuds isolés de couleur verte correspondent aux élèves, filles et garçons, qui n'ont pratiqué aucune forme de transaction. L'épaisseur des arcs rend compte de la récurrence des transactions. Par exemple, Madeleine et Léanna (CM2) ont échangé à de nombreuses reprises du goûter. Si l'on regarde les degrés entrant et sortant des deux élèves, on constate que Madeleine est l'élève qui détient le plus grand degré entrant de l'échantillon : elle a reçu du goûter de la part de dix élèves ; son degré sortant s'élève à six. Léanna quant à elle a un degré entrant et sortant de quatre. Mais si l'arc

⁷⁹ Les algorithmes permettent de choisir la façon dont on souhaite positionner les nœuds dans le graphe. Nous avons opté en premier lieu pour une spatialisation Fruchterman Reingold qui distribue les nœuds de manière circulaire, à intervalle régulier les uns des autres. Cette spatialisation offre une meilleure lisibilité du réseau. Par contre, elle ne tient pas compte des forces d'attraction et de répulsion.

qui relie les deux amies est si épais, c'est parce que Léanna a donné du goûter à Madeleine à quatorze reprises et Madeleine à Léanna par sept fois.

Concernant la base de données des Opalines, on dénombre 92 sommets et 127 liens pour 179 transactions recensées : les élèves des Opalines, bien que plus nombreux dans notre échantillon que ceux des Coryphées, pratiquent visiblement moins de transactions que ceux de l'école de milieu supérieur et avec un nombre plus restreint de partenaires.

Graphe n°2 - Représentation graphique du réseau des transactions de goûter des élèves des Opalines



Source : Exploitation complémentaire sous Gephi du journal de terrain des goûters 2010-2011
Spatialisation : Fruchterman Reingold

Le graphe n°2 apparaît ainsi plus étendu du fait de la taille de l'échantillon et les liens moins nombreux. On constate par ailleurs que 22 élèves constituent des sommets isolés (en vert). Le degré moyen⁸⁰ de nos graphes est de 2,69 aux Coryphées et de 1,38 aux

⁸⁰ Que l'on obtient en divisant le nombre d'arcs du graphe par le nombre de sommets.

Opalines. Ainsi il part en moyenne entre deux et trois arcs de chaque sommet pour les élèves des Coryphées et entre un et deux liens pour ceux des Opalines. Ces diverses lectures confirment qu'un écart est perceptible entre les deux écoles quant à la propension des élèves à pratiquer l'échange à l'étude. Celui-ci s'explique en grande partie par le fait que les échanges de goûter sont supposés être interdits dans l'école de milieu populaire.

Deux notions sont centrales en théorie des graphes : la densité et la connexité. Un graphe est dit « complet » lorsque tous les liens possibles entre les individus sont représentés sur le graphe : « si, pour toute paire de sommets (x,y) , il existe au moins un arc de la forme (x,y) ou (y,x) » (Degenne et Forsé, 1994 : 75). Dans ce cas, sa densité⁸¹ est égale à 1. Nos graphes ne sont pas complets, ils apparaissent même peu denses (avec une densité de 0,046 aux Coryphées et de 0,015 aux Opalines). Pour autant, ils font état de nombreux liens entre les élèves. Ainsi aux Coryphées le diamètre – distance la plus longue possible entre deux nœuds du réseau – est de onze, cela signifie que le chemin le plus long entre deux élèves pratiquant des transactions n'est que de 11 partenaires. Aux Opalines, le diamètre est de neuf. La connexité renvoie, quant à elle, à la possibilité que tous les sommets du graphe soient reliés les uns aux autres, que la distance entre les nœuds soit courte ou longue. « Un graphe est connexe si pour chaque couple de sommets, il existe une chaîne permettant de les relier, ce qui signifie qu'il n'existe aucun sommet isolé des autres » (Mercklé, 2011 : 26). Comme en attestent les nœuds colorés en verts, nos deux graphes comportent des sommets isolés. Ce sont les élèves qui ne sont reliés à aucun autre parce qu'ils n'ont pas du tout pratiqué de transactions les jours où nous avons pris en notes leur goûter. Lorsqu'un graphe n'est pas connexe et qu'il existe des sommets isolés, on s'intéresse à ses composantes connexes c'est-à-dire les parties qui, au sein du réseau, sont connexes. Notre graphe des Coryphées compte 8 composantes connexes (dont les six élèves isolés), celui des Opalines 27 (22 dont sommets isolés). Ces composantes connexes constituent des cliques, formées de plusieurs individus liés entre eux mais isolés du reste du réseau social. Nous partirons de l'analyse de ces composantes connexes (en laissant de côté les élèves isolés) pour mesurer les propriétés structurales des deux réseaux enfantins.

⁸¹ « Rapport entre le nombre d'arcs de ce graphe et le nombre d'arcs que comporte le graphe complet ayant le même nombre de sommets » (*ibid.* : 76).

2. Donner, recevoir et rendre ?

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 ou plusieurs autres élèves sans qu'une contrepartie soit exigée. D'autres 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, de niveaux de classe, poids des relations fraternelles et des rapports de force.

2.1 Les échanges de goûters, de la réciprocité à la dépendance

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 plus ou moins équivalente de la part de leur donataire. Nous avons pu assister aux premiers échanges de goûter dès notre deuxième séance d'observation dans les deux écoles où le goûter est fourni par les familles, aux Coryphées comme aux Opalines. La première transaction observée dans l'école de milieu populaire débuta entre deux élèves avant que d'autres enfants ne viennent s'y greffer, le produit partagé étant très prisé : il s'agissait d'un paquet de chips.

1^{er} échange de goûter observé aujourd'hui. Un garçon donne un morceau de sandwich au pain de mie à une fille qui, en échange, lui donne quelques chips. Du coup tout le monde autour réclame des chips à l'élève. Le nombre de chips données est compté.

École Les Opalines, Goûter 2, 24/11/09

Nous constatons avec cet exemple que les échanges de goûter concernent davantage que deux partenaires. Les élèves qui assistent à la transaction peuvent rapidement être tentés de participer pour récupérer une partie du goûter d'un camarade. Dans cette logique de « dons échangés » (Mauss, [1923-1924] 2007 : 77), le temps écoulé entre le don et le contre-don est variable. Si parfois le contre-don s'opère quelques jours plus tard, lorsque le goûter du donataire lui permet de rendre l'équivalent de ce qu'il a su recevoir, le plus souvent l'échange se déroule à l'échelle d'une demi-heure (le temps du goûter à l'étude). 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. À l'image du placement à table à la cantine, les échanges de goûter à l'étude permettent l'ostentation des liens amicaux et des affinités particulières créées au fil des années dans le microcosme de l'école élémentaire. Ainsi les échanges intraclasse dominent très nettement dans la pratique de l'échange.

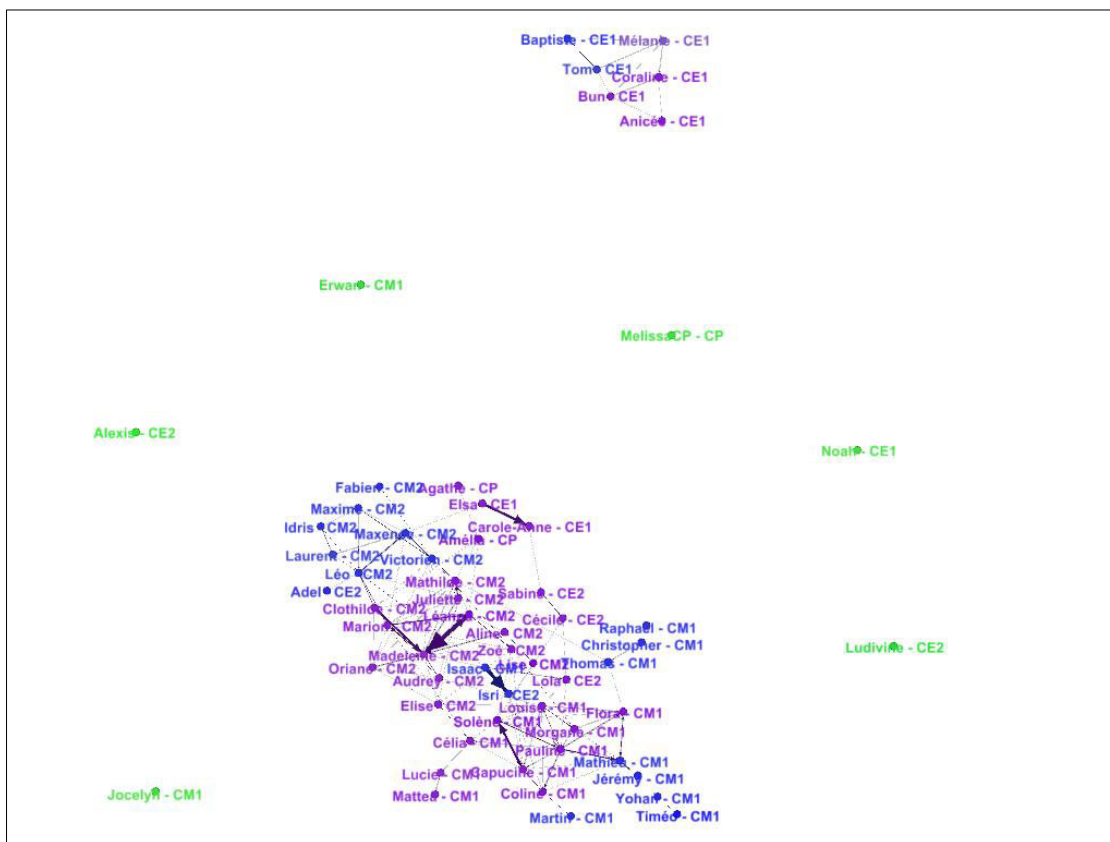
Karima donne de son goûter à Jessanna et Cindy :

- Je sais qu'elles vont me demander alors je leur donne sans même qu'elles demandent.

École Les Opalines, Goûter 20, 07/04/11

Aux Coryphées, une composante connexe se détache très nettement du reste du réseau. Il s'agit d'une clique de six élèves de CE1 qui ne pratiquent les transactions de goûter qu'au sein de leur petit groupe restreint. Ce sont les élèves qui s'installent pour le goûter sous le préau A de la cour de récréation des Coryphées (voir chapitre 4). Les filles et les garçons de la classe ne s'assoient pas côte à côte sous le préau mais plutôt de part et d'autre de celui-ci, pour autant, on retrouve dans leurs recensions de goûter la trace de transactions intersexes récurrentes. On retrouve ici l'importance du groupe-classe déjà soulignée précédemment dans la constitution des réseaux de sociabilité. Presque tous les élèves de CE1 présents dans notre échantillon font partie de cette clique indépendante, à l'exception de Noah, qui n'a pas participé aux transactions, et de Carole-Anne et Elsa, qui font partie de la seconde grande composante connexe comme nous pouvons le constater sur le graphe n°3.

Graphe n°3 - Représentation graphique des composantes connexes du réseau des transactions de goûter des 59 élèves des Coryphées

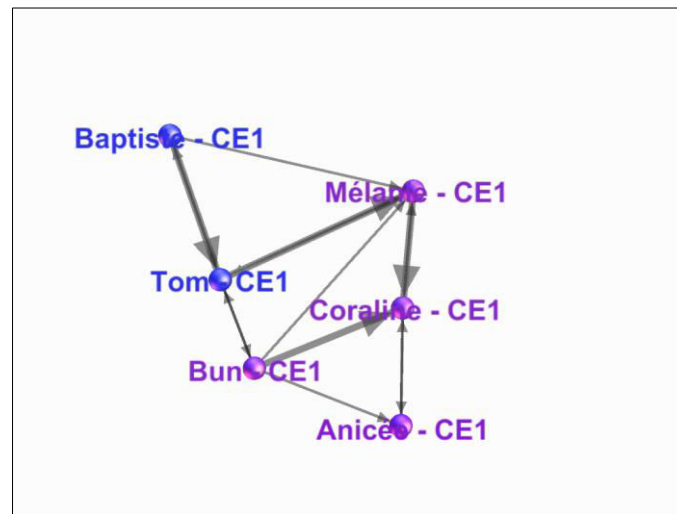


Source : Exploitation complémentaire sous Gephi du journal de terrain des goûters 2010-2011
 Spatialisation traitée avec l'algorithme Force Atlas 2⁸²

Cette clique, située dans la partie supérieure du graphe, est composée de quatre filles et de deux garçons. Les élèves ont pratiqué des transactions avec au minimum deux autres élèves de ce groupe restreint. Toutes les transactions représentées sur ce graphe sont à double sens : les élèves qui ont été donneurs envers l'un des membres du groupe sont également receveurs au moins une fois.

⁸² La spatialisation Force Atlas 2 permet de révéler les composantes connexes du graphe grâce à la force de répulsion. Les nœuds sont mis en mouvement dans le graphe jusqu'à parvenir à un point d'équilibre où ils ne bougent plus. « Les nœuds se repoussent (tels des aimants), tandis que les liens attirent les nœuds qu'ils connectent (tels des ressorts) » (Jacomy *et al.*, 2011).

Graphe n°4 - Représentation graphique de la composante connexe formée par les élèves de CE1 des Coryphées



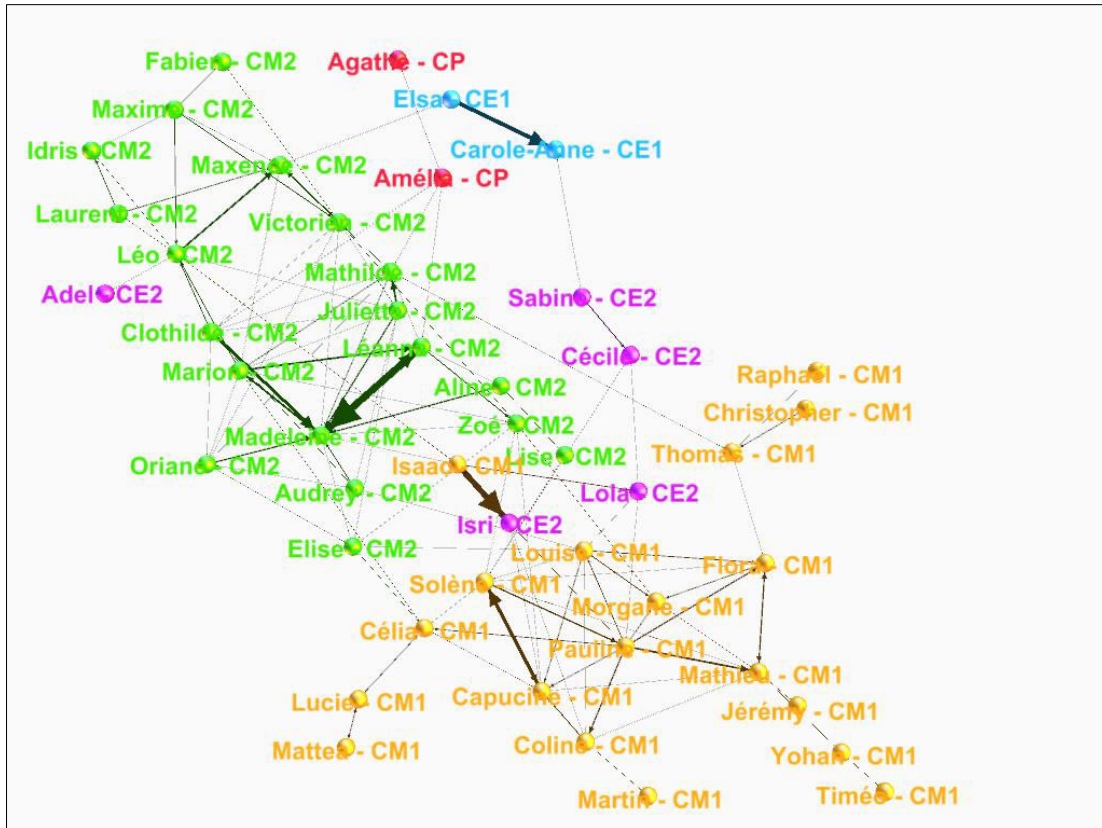
Source : Exploitation complémentaire sous Gephi du journal de terrain des goûters 2010-2011
Spatialisation traitée avec l'algorithme Force Atlas 2

L'unité élémentaire de cette composante connexe est donc la triade. « Une triade n'est pas la somme de trois individus, elle n'est pas non plus la somme de trois triades. La logique n'est plus additive, elle devient combinatoire, ouvrant la possibilité d'étudier les stratégies de coalition, de médiation, la transitivité des affinités, etc. ». Ces six élèves sont liés au sein de la composante connexe par les transactions que les uns et les autres partagent au cours de la période d'observation. À aucun moment des échanges ne sont pratiqués avec les autres enfants : la clique fonctionne de manière totalement indépendante du reste des élèves de l'échantillon.

L'analyse de la seconde composante connexe des Coryphées révèle combien les transactions intraclasse sont prégnantes. Nous pouvons constater sur le graphe n°5, réalisé à l'aide d'une spatialisation tenant compte des forces d'attraction et de répulsion du réseau, que les élèves de CM1 et les élèves de CM2 constituent deux blocs distincts (en vert et en orange). Ils ne sont pas connexes comme peut l'être le groupe des CE1 car certaines élèves comme Elise, Louise ou Zoé créent des passerelles entre les deux niveaux de classe en pratiquant l'échange avec des élèves des deux groupes. L'affectation d'une couleur par niveau de classe permet ainsi de mesurer l'étendue du réseau des élèves des grandes classes (nous rappelons par ailleurs que ces élèves sont

surreprésentés dans notre échantillon car ils sont aussi plus nombreux à être inscrits à l'étude).

Graphe n°5 – Représentation graphique et distribution par niveaux de classe de la seconde composante connexe des Coryphées

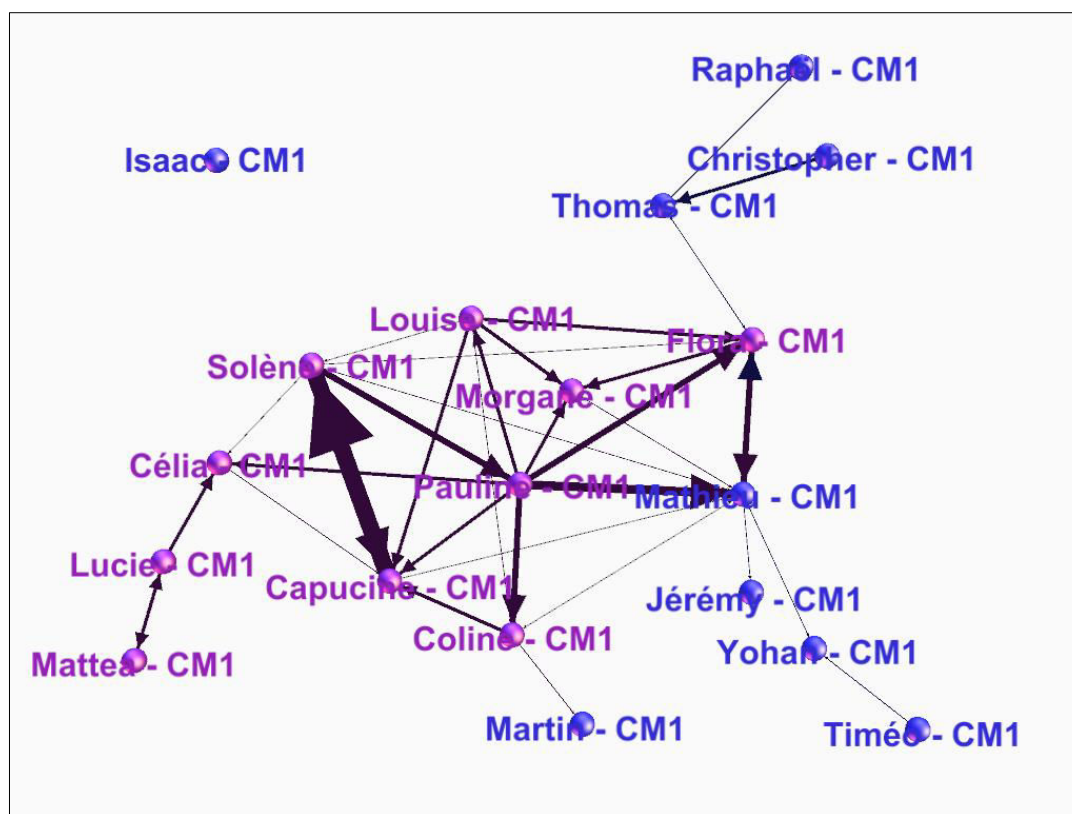


Source : Exploitation complémentaire sous Gephi du journal de terrain des goûters 2010-2011
Spatialisation traitée avec l'algorithme Force Atlas 2

Afin de questionner la réciprocité des transactions entre les élèves d'une même classe, nous proposons d'observer quelle(s) forme(s) prennent les relations au sein d'un groupe-classe, celui des CM1 dont 21 élèves sont présents dans notre échantillon. Nous pouvons constater sur le graphe n°6 que les filles cumulent davantage d'arcs que les garçons et notamment ceux à double sens, caractéristiques d'une réciprocité des interactions. De plus, au regard de l'épaisseur des arcs, on constate que certains élèves de la classe sont particulièrement actifs dans les transactions de goûter. Un groupe d'élèves, composé de Pauline, Capucine, Mathieu, Solène et Louise, forme un noyau au sein duquel les échanges sont récurrents. Toutefois, si ces élèves semblent constituer le cœur du réseau des transactions internes à la classe de CM1, c'est aussi parce qu'ils sont

les élèves les plus fréquemment présents à l'étude. Leur présence régulière favorise et entretient leur position de partenaire privilégié. Ainsi Pauline est un sommet de degré 13, Capucine et Mathieu des sommets de degré 11 et Solène et Louise sont des sommets dont 10 arcs partent ou arrivent. Les autres élèves de la classe de CM1 et notamment les garçons pratiquent leurs transactions avec un nombre plus restreint de partenaires alors que certains sont présents aussi souvent que les élèves qui forment le noyau dur du réseau.

Graphe n°6 – Représentation graphique et distribution par niveaux de classe de la seconde composante connexe des Coryphées



Source : Exploitation complémentaire sous Gephi du journal de terrain des goûters 2010-2011
Spatialisation traitée avec l'algorithme Force Atlas 2

La position de Mathieu mérite 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 et notamment avec Flora et Pauline. Comme nous l'avons souligné dans les chapitre 5 et 6, 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). La lecture de ces graphes confirme qu'en matière d'échanges alimentaires, les transactions s'opèrent plus souvent entre enfants du même sexe. Les relations nouées autour de l'échange de goûters sont bel et bien marquées par un double cloisonnement selon le sexe et le niveau de classe.

À l'instar du groupe de copines de Solène, cette prégnance des relations électives conduit à une fidélisation des partenaires d'échange. Des groupes 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 (Mauss, [1923-1924] 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 : 65). Ainsi même incorporé, le goûter reste symboliquement relié à celui qui l'a donné. Au fil de l'année scolaire, les échanges de goûters se ritualisent 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 d'échange où les partenaires trouvent un équilibre entre ce qui est donné et ce qui est rendu, 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. Comme nous l'avons déjà souligné, 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. Afin de se maintenir dans le réseau restreint des partenaires réguliers d'échange, certains enfants deviennent pourvoyeurs d'un produit en particulier. Tel est par exemple le cas de Léanna, à l'école Les Coryphées, dont nous évoquions

précédemment la relation privilégiée créée avec Madeleine autour des échanges de goûter. Si Léanna n'apporte pratiquement jamais de produits à base de fruits ou de gâteaux à l'école, elle consomme presque tous les jours une partie de la collation de ses camarades et notamment de celle de Madeleine, en échange des nombreux bonbons qu'elle distribue. 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.

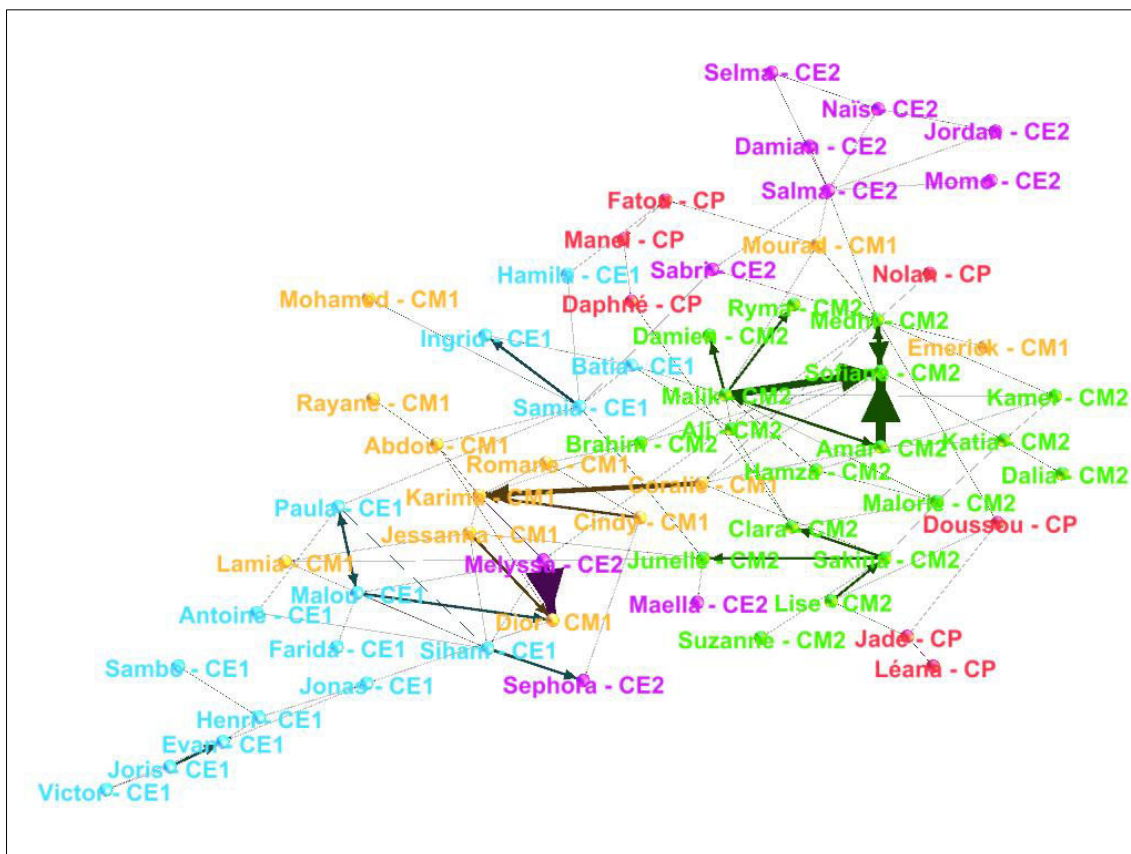
2.2 Les dons de goûters sans contrepartie, entre réseaux parallèles et logique opportuniste

Les dons de goûters sans contrepartie constituent une forme de transaction davantage usitée 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. La pratique se déroule aussi plus rapidement et se donne moins à voir aux yeux des adultes qui surveillent la prise alimentaire. Dans cette cour de récréation où circulent environ 150 enfants, nous pouvons plus difficilement parler d'une fidélisation des partenaires de transactions. Toutefois, l'échantillon des Opalines étant plus conséquent que celui des Coryphées, peut-être aurions-nous assisté à une plus grande régularité dans la pratique et dans le choix des partenaires si nous avions enquêté auprès d'un plus petit effectif. Le graphe circulaire n°2 nous a permis de montrer que le réseau des transactions des élèves des Opalines est moins dense et moins connexe que celui des Coryphées. En effet, aucune clique ne se démarque, seuls des sommets isolés et des dyades s'éloignent du groupe principal d'élèves lorsque nous lançons une spatialisation basée sur les forces d'attraction et de répulsion du réseau (voir graphe, annexe 21). Nous présentons dans le graphe n°7 une vue resserrée du réseau des Opalines qui laisse de côté les sommets isolés et les dyades.

Comparativement à ce que l'on a pu observer dans le graphe n°5 sur Les Coryphées, la distribution par niveau de classe des élèves des Opalines est moins tranchée. Si, comme dans l'école de milieu supérieur des zones par classe apparaissent, les voisins immédiats des sommets ne sont pas toujours des élèves du même groupe-

classe. Finalement, hormis les CM2 qui restent relativement groupés (en vert), on constate que les élèves de toutes les autres classes sont dispersés et répartis en deux voire trois zones du graphe.

Graphe n°7 – Représentation graphique et distribution par niveaux de classe des élèves des Opalines



Source : Exploitation complémentaire sous Gephi du journal de terrain des goûters 2010-2011
Spatialisation traitée avec l’algorithme Force Atlas 2

La réciprocité des transactions existe aussi dans cette école mais les partenaires, plus nombreux, sont plus diversifiés et les relations d’échange moins régulières que celles des Coryphées. Par ailleurs, les dons sans contrepartie sont aussi plus nombreux qu’aux Coryphées. Comme nous le verrons dans la dernière partie du chapitre, le don alimentaire n’est pas que liberté et générosité. Bien qu’aucune contrepartie matérielle ne soit attendue, il peut être intéressé et revêtir une dimension opportuniste, voire dans certains cas agonistique. 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. 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). Jérémy, élève en CM1 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.

École Les Coryphées, Séance 3, 15/03/2010

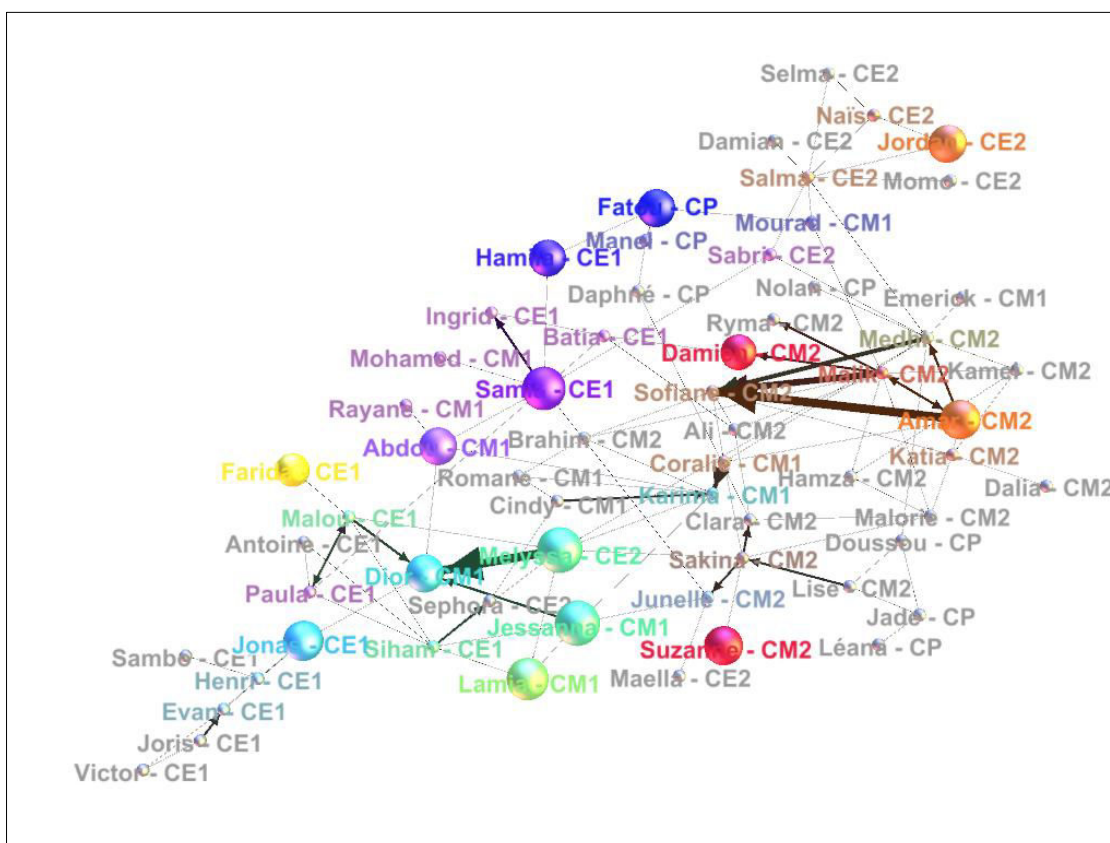
L'élève se valorise auprès de ses pairs non pas par la quantité ou la valeur des produits qu'il apporte à l'étude mais par sa disposition à partager. Si aucun contre-don alimentaire n'est attendu, le donateur espère recevoir en retour quelque chose de plus grand, de l'ordre de l'immatérialité : la reconnaissance de ses camarades et le maintien de sa position dans le groupe de pairs (Gayet, 2003).

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 établis. En l'occurrence, nous avons pu constater que des échanges mixtes se produisent parfois au sein d'un même groupe-classe, incluant une dimension genrée aux dons de goûters. Ainsi dans la classe de CM2 des Coryphées, Léo, Victorien et dans une moindre mesure Maxence, donnent régulièrement une partie de leur goûter au groupe de filles de leur classe formé par Mathilde, Clothilde, Marion et Juliette, sans que celles-ci ne leur offrent à leur tour du goûter. Les quatre élèves font également l'objet d'une attention particulière de la part des garçons, parfois « annonciatrice des premières amours » (Monnot, 2009 : 106). À l'image des CE1 qui occupent le préau, l'analyse de l'occupation de l'espace dans la cour de récréation a montré que garçons et filles de CM2 s'installent non loin les uns des autres mais jamais ensemble dans le fond de la cour. S'ils partagent leur nourriture, ils ne partagent pas la prise alimentaire en restant ensemble.

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 la présence

de fratries au sein des écoles. Connaître le grand frère ou la grande sœur d'un camarade permet aux plus jeunes d'aller demander du goûter aux élèves des grandes classes et inversement. Pour un aîné, avoir son frère ou sa sœur dans la même école que soi, cela implique également 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). Une fois encore, à l'instar du placement à table dans la cantine, 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. Le graphe n°8 met en valeur les fratries présentes à l'étude lors du goûter aux Opalines. Les nœuds ont été agrandis et colorés de la même façon pour faire apparaître les liens fraternels.

Graphe n°8 – Représentation graphique des fratries présentes à l'étude aux Opalines



Source : Exploitation complémentaire sous Gephi du journal de terrain des goûters 2010-2011
Spatialisation traitée avec l'algorithme Force Atlas 2

On constate tout d'abord que les frères et sœurs ne sont pas forcément et directement liés par les transactions. Cela s'explique assez aisément par le fait qu'au sein des fratries

les enfants ont souvent le même goûter à l'étude. Ainsi sur les sept dyades fraternelles représentées sur le graphe, trois sont reliées par un arc : Hamila et Fatou (bleu foncé), Abdou et Samia (violet), et Jonas et Dior (bleu turquoise). En règle générale, lorsque les frères et sœurs partagent une partie de leur goûter c'est qu'ils ont apporté un paquet entier de gâteaux qu'ils doivent se partager, et en font au passage profiter les copains. À l'inverse, Jessanna et Melyssa (vert), Farida, Lamia et Soukira (cette dernière n'apparaît pas car elle fait parties des sommets isolés du graphe) (initialement jaune), Damien et Suzanne (rouge) et Jordan et Amar (orange) ne sont finalement liés que par l'intermédiaire d'autres élèves. Afin de rendre compte du poids de la fratrie dans les transactions de goûter aux Opalines, les sommets les plus proches des membres de chaque fratrie ont été colorés dans des tons dégradés associés au nœud de départ. C'est ainsi que Siham, élève en CE1, se retrouve liée à Melyssa (CE2) et Jessanna (CM1) mais aussi à Lamia (CM1) et Malou (CE1). Malou a elle-même opéré des transactions avec Farida, Dior, Siham et Melyssa. La teinte verte de cette zone du graphe résulte ainsi du mélange de trois dyades (bleu turquoise, vert et jaune) et s'étend, par contagion sociale, jusqu'à Evan (CE1) ou Karima (CM1). La même analyse peut être réalisée pour les effets de contagion des autres fratries. On constate ainsi que la présence d'un membre de la fratrie comme intermédiaire dans les transactions favorise les dons interclasses. Pour autant, 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.

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. Sans le spectre de l'obligation de rendre ce qui a été donné, les élèves sont enclins à adopter une logique de l'opportunité, où l'occasion d'obtenir de l'autre un produit attrayant et apprécié pousse à élargir son réseau de partenaires et à demander (ou accepter de recevoir quand le donateur est à l'origine de la transaction) une partie du goûter d'un autre enfant. C'est par exemple ce qui se produit aux Coryphées lorsque Louise (voir graphe n°5), qui n'apporte pratiquement jamais de goûter à l'étude, reçoit quasi-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. Mais un tel accord – tacite – entre les partenaires n'est pas toujours

de mise. Lorsque les élèves entrent en désaccord sur la nature de la transaction effectuée, le don perd quelque peu de son caractère magnanime. Ainsi Salma (élève en CE2 aux Opalines) prend un jour conscience, après avoir partagé son paquet de *Mikados* avec trois garçons de sa classe, que ces derniers ne comptent aucunement répondre à son don :

Sabri, tu m'as rien remboursé toi ! Ils me prennent tout !

Salma, école Les Coryphées, 31/03/2011

Au regard des relations hiérarchiques et genrées mais surtout des rapports de force qu'ils peuvent parfois susciter, les dons « en apparence libres et gratuits » se révèlent « en réalité obligatoires et intéressés » (Weber *in* Mauss, [1923-1924] 2007 : 48).

Enfin, les deux formes de transactions – échanges et dons – se distinguent également au regard de ce qui provoque l'interaction : dans le cas d'un don, l'attrait du donataire semble davantage porter sur le produit convoité, sur la chose qui lui est donnée, que sur l'identité de son partenaire et la relation qui les unit. Il est alors aisé de comprendre en quoi certains produits sont valorisés sur le marché du don de goûters. À l'image des bonbons, certains aliments détiennent un fort pouvoir d'attraction, creusant parfois un écart entre ceux qui détiennent ces produits valorisables et valorisants auprès des pairs et ceux qui n'en ont pas. Cet attrait pour certaines saveurs renvoie à l'appétence des enfants pour le sucré. On le constate aisément les jours où les anniversaires du mois sont fêtés en classe et que les élèves apportent des bonbons pour tous leurs camarades.

Comme nous venons de le démontrer, les transactions de goûter à l'étude mettent en lumière des rapports tant affinitaires que des rapports de force entre les élèves. Donner ou échanger une partie de son goûter permet aux enfants de valoriser et de fidéliser leurs amitiés mais aussi d'entretenir les inimitiés en ne pratiquant pas de transactions avec celles et ceux avec qui ils s'entendent le moins.

3. Vols, conflits et pressions autour du partage du goûter

Nous abordons dans cette dernière partie les transactions dont la récurrence et l'unilatéralité nous poussent à poser la question des rapports de domination entre élèves

en termes de conflits et de violence. Si les vols de goûter à proprement parler se font rares aux Coryphées, nous allons voir que des pressions s'exercent entre les enfants autour du partage du goûter, surtout dans l'école de milieu populaire.

Tous les goûters n'ont pas la même valeur d'échange dans la cour de récréation. Certains produits attirent plus particulièrement la convoitise des autres enfants (aliments sucrés, biscuits de marques célèbres, produits à la mode) alors que d'autres ne suscitent quasiment jamais le partage (à l'image des fruits). Aux Coryphées et aux Opalines, le fait que le goûter ne soit pas fourni par la commune place les élèves en concurrence sur le marché des transactions : les mieux dotés en goûter – en termes de quantité, de marques et de modes – occupent une position centrale dans les réseaux et au sein du groupe de pairs. Ainsi la valeur d'échange du goûter n'est pas sans lien avec sa valeur marchande. Les produits qui circulent le plus et qui s'échangent le mieux sont aussi les plus chers. Nous pouvons ainsi supposer que les élèves issus des fractions sociales les plus aisées constituent des partenaires d'échange privilégiés et que ceux issus des classes sociales moins favorisées sont plus difficilement en mesure de participer aux transactions. Il nous aurait fallu, pour tester cette hypothèse, étudier les pratiques d'échange entre des enfants provenant de classes sociales diverses (ce que nous n'avons pas pu faire dans la mesure où l'école des Primevères fournit le goûter à tous les élèves de l'étude). Toutefois, si nous n'avons pas été en mesure d'observer les transactions de goûter entre enfants issus de classes sociales opposées, nous avons pu comparer la façon dont les élèves pratiquent l'échange au sein de chaque milieu social. Nous avons également pu assister aux tensions qui naissent de la convoitise et de l'envie de posséder le goûter de l'autre. Ainsi, l'analyse conjointe de la composition des goûters d'une part (proposée dans le chapitre 3) et des transactions (quelle que soit leur forme) d'autre part, permet de mettre au jour des inégalités sociales entre les enfants au sein d'une même école et de repérer ce qui se révèle discriminant dans la comparaison entre les deux établissements – comme le fait d'apporter ou non des produits à forte valeur d'échange pour le goûter. Cette dernière partie vise à aller plus loin sur la question de la différenciation sociale en portant la focale sur les conséquences les plus extrêmes que les pratiques d'approvisionnement différenciées des familles peuvent avoir sur les interactions enfantines : pressions, intimidations et vols. Alors que les parents ont peu de prise sur ce qui se passe à l'étude, leurs choix en matière de composition des goûters,

plus ou moins influencés par les prescriptions de leurs enfants, déterminent sur quelle base matérielle les transactions vont se produire, y compris les plus déviantes. Si participer à la prise de décision familiale quant au choix des produits peut constituer pour les élèves une stratégie payante pour assurer leur place dans les réseaux de transactions, les élèves les moins dotés trouvent d'autres moyens de s'y intégrer.

On observe ainsi l'apparition d'attitudes opportunistes où les élèves, qu'ils aient ou non apporté de quoi goûter, tentent d'obtenir une partie du goûter de leurs camarades. Certains enfants misent sur leur capacité à convaincre d'autres élèves de leur donner quelque chose à manger.

Sabri : - Tiens je vais taxer. Ah non trop tard ils ont tout mangé !

École Les Opalines, Goûter 11, 25/01/11

D'autres comme Medhi aux Opalines ou Isaac aux Coryphées, tous deux en CM2, ont la réputation de « taxer » du goûter à tout le monde dans la cour de récréation.

Isaac me dit qu'il a peu de choses pour le goûter, juste deux gâteaux BN à la fraise : - Une copine m'avait juré de me donner du goûter mais je l'attends toujours !

École Les Coryphées, Goûter 6, 04/05/10

Isaac, élève en CM2, n'a pratiquement jamais de goûter à l'étude (13 jours sans goûter sur 14 de présence lors des recensions). Il mange tous les jours une partie du goûter de son demi-frère, Isri (CE2). D'après les encadrants du temps du midi, l'histoire familiale des deux garçons est compliquée et Isaac serait fortement livré à lui-même à la maison. Isri, qui a toujours un goûter conséquent, accepte volontiers de partager avec son demi-frère. Le partage de goûter peut ainsi répondre à une volonté ou une demande de protection. L'aliment fait dans ce cas office de monnaie d'échange contre un service rendu, à l'image de ce que nous raconte Coline, en CM1 aux Coryphées :

Coline n'a pas de goûter aujourd'hui, elle vient me le dire en arrivant dans la cour. À la fin de la demi-heure de récréation, elle revient me voir, un gâteau BN à la main :

Coline : - T'as vu j'ai du goûter ! C'est Carole-Anne qui me l'a donné. Parce que je la protège.

Enquêtrice : - Tu la protèges ?

Coline : - Oui, contre Elsa parce qu'elle est méchante avec elle des fois.

Enquêtrice : - Elsa elle est en CE1 c'est ça ? Et Carole-Anne aussi ?

Coline : - Oui et des fois Elsa elle l'embête alors moi je la protège.

Enquêtrice : - Parce que t'es plus grande ?

Coline : - Oui.

Enquêtrice : - Alors elle te donne du goûter parce que tu la protèges ?

Coline : - Nan pas tout le temps !

École Les Coryphées, Goûter 25, 22/11/10

On voit ainsi combien la position de « grands » de l'école permet aux élèves des grandes classes de dérober une partie du goûter des plus jeunes. Toutefois, ces extraits d'observation qui concernent principalement l'école Les Coryphées restent plutôt inoffensifs. Les élèves semblent même s'amuser de ces situations puisqu'ils viennent spontanément les rapporter à l'enquêtrice.

À l'inverse, la question des tensions enfantines autour du goûter se pose de façon plus sérieuse aux Opalines. Les élèves sont parfois très virulents les uns envers les autres, notamment lorsqu'un enfant ne peut ou ne veut pas rendre l'équivalent de ce qui lui a été donné.

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 et qui leur demandait de lui donner quelque chose :

Garçon 1 : - T'es un pédé toi !

Garçon 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, Goûter 18, 31/03/11

Cet exemple montre que les conflits autour du goûter ont aussi beaucoup lieu au sein du groupe-classe car ils permettent aux élèves d'asseoir leur position au sein de ce groupe de référence. Cécile Carra montre dans sa recherche sur les violences à l'école élémentaire que « les incidents se produisent déjà entre enfants d'une même classe. Ils participent des processus de définition et de redéfinition de la place de chacun au sein des réseaux de sociabilité » (Carra, 2008 : 329).

Evan (CE1) donne deux Pépito choco pépites à Joris, un élève de sa classe. Il lui demande quelque chose en échange. Joris lui répond qu'il n'a pas de goûter.

Quelques instants plus tard le garçon sort de son cartable une brique de jus multifruits et deux gâteaux (un Mix max choco et un Mini roll choco).

École Les Opalines, Goûter 15, 21/03/11

Les relations entre élèves autour du goûter apparaissent donc plus conflictuelles et violentes dans l'école de milieu populaire. L'enjeu pour les élèves est de maintenir leur position sociale et de trouver leur place dans les hiérarchies (*ibid.*). Certains acceptent donc la situation, se souciant peu de ne pas avoir beaucoup de goûter si cela leur permet de s'intégrer dans le groupe de pairs. Ainsi Sofiane, qui prépare seul son goûter, apporte tous les jours une quantité importante de gâteaux (alors que sa mère pense qu'il équilibre son goûter comme elle le lui a appris ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre 3).

Enquêtrice : - Faudra que tu m'expliques un jour pourquoi tu donnes tout ton goûter à chaque fois !

Sofiane : - Mais ils taxent !

Enquêtrice : - Rien ne t'oblige à tout donner.

Ryma : - Sofiane il a peur alors il donne son goûter [Rires]. Il a peur de Samir et tout et des filles aussi.

École Les Opalines, Goûter 14, 14/03/11

Il peut être plus facile pour certains enfants d'accepter de telles pratiques et de s'en accommoder pour s'intégrer au groupe plutôt que de lutter au risque d'être exclu.

Ainsi nous avons observé dans cette école des situations de violences, tant verbales que physiques, entre les élèves, à la cantine comme au goûter⁸³. Les transactions de goûters se donnent moins à voir dans cette école car elles ont par le passé provoqué de nombreux conflits pour cause de vol.

Les filles de CM2 ne veulent pas me dire ce qu'elles ont goûté. Les garçons non plus. Ça devient difficile de noter suffisamment de goûters. Ce qui est sûr c'est qu'ils échangent et se donnent beaucoup, et qu'il y a des vols également.

École Les Opalines, Goûter 13, 07/03/11

⁸³ Lorsque nous restions aux Opalines entre le repas à la cantine et le goûter et que nous nous installions dans la cuisine attenante au bureau du directeur, nous avons très régulièrement assisté à la gestion, par Mr R. et par les médiateurs présents dans l'école, des bagarres, des dérapages et des comportements transgressifs des élèves.

L'interdiction par Mr R. des échanges de goûter aux Opalines a donc eu l'effet de réduire le nombre de transactions visibles et revendiquées par les enfants. Elles sont pourtant loin d'avoir disparu. Mais parce qu'elles doivent désormais se faire dans la discrétion, elles se déroulent plus rapidement et à l'abri des regards. Elles apparaissent de fait moins structurées que les transactions à l'école Les Coryphées où les vols et les conflits autour du goûter sont pratiquement inexistant.

L'analyse des transactions non marchandes à l'heure du goûter à l'étude surveillée nous permet 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 propres à la culture enfantine. Mais, au sens propre, partager son goûter signifie tout autant donner, recevoir, rendre, échanger, troquer et bien d'autres synonymes encore. 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. Ainsi la focale ne porte pas exclusivement sur les rites d'interactions pour ce qu'ils représentent en tant que tels, elle est déplacée « de leur efficacité matérielle vers leur efficacité sociale » (Weber *in* Mauss, [1925] 2007 : 37). 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.

Conclusion de la deuxième partie

Les repas à l'école constituent un riche observatoire des relations et des pratiques enfantines. La façon dont les élèves s'approprient les espaces et les temps alimentaires et dont ils contournent les règles et les injonctions qui régissent les repas illustre comment l'entre-enfants se construit non pas en marge mais au sein des cadres institutionnels : celui du modèle du repas français et celui de l'école. À la cantine, les élèves apprennent à manger en collectivité, réunis à une même table avec d'autres enfants et partagent parfois un plat collectif. Ils intériorisent des façons de faire (composer, dresser et porter un plateau) et d'être (ne pas se servir davantage que son voisin, remercier les dames de service) propres à la restauration scolaire. Quant au goûter, s'il est moins soumis au regard des adultes et à la contrainte des corps enfantins dans l'espace, il répond à d'autres formes de contrôle institutionnel, à commencer par celle du temps qui est imparti aux élèves pour consommer leur goûter – et de fait pratiquer l'échange – avant de retourner en classe.

Malgré le poids de ce contexte institutionnel et normatif, les repas à l'école constituent un champ d'expérimentation singulier pour les élèves. Ils investissent et s'approprient les espaces et les temps consacrés à l'alimentation afin d'introduire simultanément du familier et de l'extraordinaire dans le quotidien des repas à l'école. Cette possibilité de tromper la monotonie du repas en intégrant tant de manière ludique que transgressive les éléments constitutifs de celui-ci (nourriture, objets de la cantine) dans les pratiques enfantines est rendue possible par la nature même du fait social considéré : l'acte alimentaire. Parce qu'elle est dotée d'une forte dimension symbolique, l'alimentation véhicule des valeurs comme le respect, le partage et l'hospitalité, elle appelle à la convivialité et à la commensalité comme nous l'avons vu avec les choix de placement à table. La nourriture fait également appel aux sens et à l'imaginaire enfantin, elle mobilise les corps et les esprits dans la pratique des jeux et des échanges alimentaires. Si elle met au jour les rapports électifs et amicaux des élèves, elle révèle aussi des rapports enfantins parfois conflictuels. Les choix de placement à table à la cantine ou des partenaires d'échange lors du goûter constituent des enjeux de pouvoir au sein des groupes de pairs. Ils sont révélateurs des modes d'appropriation des espaces et des temps alimentaires à l'école par le groupe enfantin.

Alors qu'une pluralité d'influences et de normes s'entremêlent lors des repas à l'école, les enfants testent et servent leurs pratiques enfantines. Ils apprennent, au contact de leurs pairs et des adultes qui les entourent, à négocier entre règles et transgressions, entre libertés et contraintes. Ainsi les repas entre pairs sont l'occasion de mettre à l'épreuve les relations horizontales au sein de l'entre-enfants. Pour autant, nous avons pu constater que l'institution reproduit, par certains modes de fonctionnement, des inégalités sociales entre enfants. Les dispositions familiales transparaissent dans le quotidien des interactions enfantines au regard par exemple de la composition des goûters à l'étude ou dans la façon dont les élèves mobilisent leur répertoire langagier à table à la cantine. Les acquis de la socialisation familiale des élèves des classes sociales les plus aisées favorisent ainsi l'intégration au sein du groupe de pairs par la mobilisation de manières d'être et de faire qui font davantage défaut aux élèves des milieux populaires. Le terrain intermédiaire des Primevères montre que la distance sociale entre les élèves ne s'exprime cependant que dans une moindre mesure dans les écoles en raison de la politique de sectorisation. Qu'en serait-il si les élèves des Coryphées et des Opalines étaient réunis le temps d'un déjeuner à la cantine ou d'un goûter à l'étude ? Si nous ne pouvons répondre à cette question, la troisième partie de la thèse nous permettra d'approfondir la thématique de la différenciation sociale des enfants lors des repas à l'école en intégrant un troisième acteur à notre analyse : les adultes qui servent et encadrent les prises alimentaires à l'école.

Troisième partie

**D'une socialisation verticale à la socialisation professionnelle.
Rapport aux adultes et entre adultes lors des repas à l'école**

Introduction de la troisième partie

La troisième partie de cette thèse laisse de côté la question du goûter afin de resserrer la focale sur les repas à la cantine et plus particulièrement sur les adultes qui servent et encadrent cette prise alimentaire. Contrairement aux enseignants et aux surveillants d'étude présents en creux ou à distance lors des repas à l'école, les agents de restaurant et les encadrants du temps du midi sont au quotidien en contact direct avec les enfants. Le chapitre 8 est consacré aux agents de restaurant en charge de la préparation et du service des repas. Présents en cuisine comme en salle, ils interfèrent en premier lieu dans la production des repas qu'ils servent ensuite aux enfants. Selon les écoles, ces agents – plus connus sous le nom de « dames de cantine », sont plus ou moins présents et investis auprès des élèves lors de la prise alimentaire. L'autre corps professionnel auquel nous nous intéressons est celui des encadrants du temps du midi. Nous analysons dans le chapitre 9 en quoi ils constituent, à l'image des temps périscolaires, des acteurs hybrides aux profils hétérogènes : mi-surveillants, mi-animateurs, quel est leur rôle auprès des enfants ?

La prise en charge des élèves lors des temps de repas à l'école s'inscrit dans un paradoxe intéressant : il est demandé à des adultes aux trajectoires et aux profils très différents, parfois en quête d'une identité (Guérin-Pace et al., 2009) notamment professionnelle (Dubar, 1991), de s'assurer de la bonne conduite des enfants (respect de règles, de normes et de valeurs familiales et scolaires) lors de temps dédiés au plaisir et à la détente. Plus encore, ces professionnels vivent l'expérience du repas à la cantine jusque dans leur assiette puisqu'ils prennent le même repas que les élèves, avant le service ou à table avec eux. Les acteurs auxquels nous nous intéressons ont donc la particularité de travailler à la cantine mais également de manger sur leur lieu de travail (Chapitre 10). Le rapport qu'ils entretiennent à l'alimentation des élèves soulève la question de leur propre socialisation dans la mesure où leur activité professionnelle participe de la construction du rapport à l'alimentation des enfants. Leur implication dans le quotidien de la prise alimentaire à la cantine nous pousse à interroger au fil de ces trois chapitres la question du rôle et de l'influence de ces agents dans le processus de socialisation des enfants.

Dans quelle mesure les adultes qui encadrent et servent les prises alimentaires peuvent-ils constituer des « autrui significatifs » (Mead, 1963) pour les élèves ? Si la seconde partie de cette thèse a montré que le passage vers une identification à l'autrui généralisé se produit avec l'intégration au groupe de pairs, des adultes signifiants se maintiennent auprès des enfants. Ces agents dont nous questionnons la propension à socialiser sont habituellement peu considérés comme des socialisateurs, d'autant plus que l'hétérogénéité de leurs profils multiplie les règles, les normes et les valeurs transmises mais aussi les façons de concevoir le monde social. Saisir la diversité des profils et des trajectoires de ces acteurs nous semble ainsi essentiel pour appréhender leur rôle auprès des enfants. Qui sont-ils et que font-ils ? Dans quelle mesure participent-ils à la construction du rapport à l'alimentation des enfants ? Que dire de leur légitimité à socialiser (Lahire, 1993b) ?

CHAPITRE HUIT.

LES ENCADRANTS DU TEMPS DU MIDI : DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ D'UN GROUPE PROFESSIONNEL À L'HOMOLOGIE SOCIALE AVEC LES ÉLÈVES

La restauration scolaire est un service public facultatif dont la gestion revient aux municipalités, en fonction des modalités d'accueil définies par celles-ci. Les enseignants peuvent s'ils le souhaitent assurer ce service mais nous n'avons rencontré aucun enseignant assurant la surveillance de la restauration scolaire durant nos deux années de terrain dans les trois établissements⁸⁴. Peu d'enseignants souhaitent travailler à la cantine, vraisemblablement parce que le temps du midi est le seul créneau de la journée où ils peuvent faire une pause, loin des élèves, des salles de classe et de la cour de récréation. Afin de compléter les effectifs, les municipalités font majoritairement appel à deux types d'encadrants : des vacataires engagés en Contrat à Durée Déterminée (CDD) pour une période de neuf mois de septembre à juin, pour lesquels il n'est pas exigé de diplôme ou de qualification particulière dans l'animation (ces vacataires peuvent représenter jusqu'à 20 % de l'effectif de l'équipe d'encadrement dans le cas d'un Accueil Collectif de Mineurs). Leur contrat de travail fait état d'un statut de surveillant de la restauration scolaire. La seconde catégorie d'encadrants renvoie aux animateurs titulaires d'un brevet ou d'un diplôme de l'animation et exerçant dans un accueil périscolaire et/ou un centre de loisirs, qu'ils soient employés par une association ou directement par la municipalité. Ces derniers sont détachés sur les restaurants scolaires de la commune pour effectuer un nombre annuel d'heures de surveillance incluses dans leur contrat. Il s'agit bien dans ce cas d'animateurs socioculturels chargés de la surveillance de la restauration scolaire. Ainsi les encadrants du temps du midi constituent une population au recrutement hétérogène où sont amenés à se côtoyer des enseignants (rarement) ; des vacataires (étudiants, retraités, mères de famille) ; et des animateurs socioculturels aux profils diversifiés. Ce brassage garantit aux municipalités

⁸⁴ Par ailleurs durant les cinq années où nous avons travaillé pour la commune où se trouve l'école Les Primevères en tant que surveillante d'étude, de cantine ou comme stagiaire à la mairie, jamais un enseignant n'a assuré la surveillance de la cantine dans les écoles où nous nous trouvions.

d'une part un socle d'animateurs professionnels diplômés de l'animation pour assurer l'encadrement des enfants à la cantine et, d'autre part, le maintien des effectifs dans un secteur où le recrutement est parfois très difficile. En effet, la pause méridienne se déroule en général de 11h30 à 13h30, soit une période de deux heures qui scinde la journée en deux. Ce temps de travail, restreint et concentré en milieu de journée, peut constituer un obstacle à l'occupation d'un autre emploi pour les encadrants dont l'activité principale n'est pas l'animation.

Nous interrogeons dans ce chapitre la propension à socialiser de ces acteurs du temps du midi. La diversité des encadrants recrutés pour surveiller le temps de restauration scolaire a-t-elle une influence sur le quotidien des élèves ? Ces agents perçoivent-ils de la même façon le rôle qui leur revient selon leur statut, leur âge, leur sexe ou leur appartenance sociale ? Dans quelle mesure l'hétérogénéité de ce groupe professionnel agit sur la socialisation des enfants qui sont sous leur responsabilité chaque midi à l'heure du repas ? Notre analyse part des interactions observées au quotidien à la cantine entre les encadrants et les élèves ainsi que des relations entre les professionnels afin de proposer trois figures types d'encadrants du temps du midi : la surveillante d'expérience, l'animateur en transition et l'animateur professionnel. Partant de l'idée selon laquelle les figures d'encadrants ainsi définies ne sont pas figées, nous constatons que certains encadrants se situent au croisement de deux profils. De même, aucun d'entre eux ne correspond en tous points à la figure-type à laquelle nous l'avons rattaché. L'exercice typologique ne vise aucunement à enfermer les individus dans des catégories préétablies, il constitue un outil d'analyse visant à rendre intelligibles les phénomènes sociaux étudiés (Demazière, 2013). En l'occurrence, nous souhaitons mettre en lumière l'hétérogénéité des profils d'encadrants et soulever ainsi la question des effets du recrutement local de ces professionnels en montrant qu'à chaque école semble correspondre un profil dominant d'encadrant.

I. Surveillant, animateur, éducateur : quel rôle pour quel statut ?

Avant même de présenter les trois figures professionnelles que nous avons établies, il nous semble nécessaire de définir le statut et les missions, tant officiels qu'officieux, de

l'encadrant de la restauration scolaire. L'emploi du terme « encadrant » nous permet de faire référence à l'ensemble des acteurs qui interviennent dans la surveillance du temps du midi à l'école sans distinguer les animateurs des surveillants. Pourtant, si l'on souhaite montrer en quoi la diversité des profils d'encadrants agit sur les relations verticales qui se nouent entre les élèves et les adultes et ainsi sur la construction identitaire des enfants, il nous faut parvenir à définir le statut et les missions de chacun. Pour les encadrants que nous regroupons sous la catégorie des « animateurs », la surveillance de la cantine s'insère dans leur contrat de professionnels de l'animation socioculturelle. Si l'activité est régulée par une convention collective⁸⁵, les animateurs n'en restent pas moins un groupe professionnel hétérogène et difficile à caractériser avec précision tant les contours de l'activité sont mouvants (Lebon, 2013). On peut ainsi distinguer les « animateurs professionnels » – les permanents dont la conception du métier se rapproche de la vocation – des « animateurs non professionnels », les vacataires ou les occasionnels comme les étudiants et une partie des animateurs périscolaires (Camus, 2008). Comme le montrent les nombreux essais de typologie de ce monde professionnel (Lebon, 2003 ; Farvaque ; Pinto ; Camus dans *Agora Débats/Jeunesses*, n°48, 2008), les animateurs ne constituent pas une entité homogène. Qu'en est-il du personnel de surveillance qui entre dans la catégorie que nous mobiliserons dans la deuxième partie du chapitre, celle des surveillants qui ne sont pas animateurs socioculturels ? Ces derniers n'entrent dans aucune des typologies du monde de l'animation déjà existantes. Ils ne disposent pas (ou rarement) des diplômes d'entrée dans la profession et eux-mêmes ne se considèrent pas comme des animateurs. Pour autant, les mêmes attentes pèsent sur eux. Si les missions officielles des surveillants de cantine sont explicitement formulées dans leurs contrats de travail, d'autres attentes plus officieuses pèsent sur les professionnels, qu'ils soient animateurs ou surveillants.

1. Un statut officiel : la surveillance de la restauration scolaire

Pour tous les encadrants du temps du midi, leur rôle consiste en premier lieu à surveiller la restauration scolaire. Comme le stipule l'extrait d'un contrat de travail de

⁸⁵ Convention collective nationale de l'animation, en vigueur depuis le 26 juin 1988.

surveillance reproduit ci-dessous, les missions sont précisément établies, allant de l'appel des enfants, à leur entrée dans le restaurant scolaire, à la nécessité de contrôler le bruit, ce qu'ils mangent ou encore leurs comportements. Nous pouvons dégager trois grands types de consignes de travail dans ce contrat : la propreté et l'hygiène, l'ordre et la discipline, l'assurance d'une prise alimentaire minimum par les enfants. Ainsi, sur le papier, le rôle du surveillant est en adéquation avec l'intitulé du poste : assurer la surveillance et le bon déroulement du repas.

ARTICLE 3 : RÔLE DES SURVEILLANTS

Le surveillant a pour mission d'assurer la sécurité, le calme, l'hygiène, la discipline aussi bien dans le réfectoire que dans les lieux de récréation, durant tout le temps de la restauration scolaire.

À cet effet, il a toute autorité et doit :

1. à 12 heures, faire l'appel de chaque enfant inscrit, soit dans sa classe, soit sous le préau couvert,
2. procéder au regroupement et à l'acheminement des enfants pour le réfectoire ou pour la cour de récréation dans le cas de deux services,
3. s'assurer que chaque enfant s'est bien lavé les mains avant et après le repas,
4. vérifier que chaque enfant présent a bien pris son repas,
5. s'assurer que les enfants goûtent à chacun des aliments qui composent le repas,
6. veiller à la bonne conduite des enfants aussi bien physiquement que verbalement,
7. veiller au respect du matériel,
8. permettre aux enfants de se placer par affinités si cela ne compromet pas le bon ordre,
9. apporter l'aide nécessaire aux plus petits (couper la viande, éplucher les fruits,...),
10. pour les maternelles : en fin de repas, mettre la vaisselle sur un chariot. Pour les primaires, faire : déposer la vaisselle en bout de table ou pour les selfs, poser les plateaux, par les enfants, dans les banques prévues à cet effet,
11. être attentif à ce que tout aliment renversé soit débarrassé. Par contre, le nettoyage de propreté, tant des tables que du sol, est effectué par le personnel d'entretien,
12. veiller au bon ordre pendant la récréation.

**Extrait d'un contrat de travail relatif à la surveillance de la restauration scolaire, école
Les Primevères (avant la déclaration des activités en ACM).**

Mais, si officiellement la restauration scolaire répond principalement à des besoins de surveillance, les municipalités demandent souvent davantage aux surveillants de la restauration scolaire. Le fait qu'une part importante des effectifs soit composée d'animateurs professionnels n'est pas étranger à ces attentes, d'autant plus que certains d'entre eux considèrent l'animation sur le temps du midi comme le prolongement de leur activité professionnelle et se montreraient favorables à ces initiatives s'ils en avaient la possibilité. À l'inverse, les surveillants non-animateurs ne partagent pas toujours cette vision de leur rôle à la cantine. Ils se retrouvent ainsi engagés dans une activité professionnelle officiellement limitée à de la surveillance mais officieusement assimilée à de l'animation. De leur côté, les professionnels de l'animation socioculturelle n'ont d'autre choix que d'apprendre à travailler avec ces surveillants inexpérimentés en matière d'animation car « tenir une partie des profanes éloignés implique des discriminations à l'égard de catégories suspectes de ne pas être capables d'animation » (Lebon, 2009 : 17). Les animateurs doivent alors tenter d'initier les surveillants à leurs pratiques professionnelles. Ainsi, la distinction « animateurs *versus* surveillants »⁸⁶ constitue vraisemblablement le point d'achoppement dans la définition du rôle des encadrants des prises alimentaires.

2. Des attentes officieuses : animer le temps du midi

D'où provient ce flou entre les fonctions de surveillant et d'animateur ? Pourquoi cette question de l'animation à la cantine voit-elle le jour si cela ne constitue pas l'une des missions officielles du surveillant ? Comme nous venons de le souligner, la proportion importante de surveillants du temps du midi exerçant en parallèle la profession d'animateur socioculturel dans diverses structures offre un début d'explication. Également, la Société de Restauration Collective (SRC) qui fournit les repas incite indirectement le personnel de cantine⁸⁷ à proposer des activités, notamment d'éducation alimentaire, lorsqu'elle fournit du matériel pédagogique à l'occasion d'un évènement particulier comme la semaine du goût ou les fêtes de Noël. Enfin, s'ajoute

⁸⁶ Sur cette distinction et la compétence de catégories profanes à assurer des activités d'animation, voir l'encadré « Animateurs *versus* surveillants » dans Lebon F., *Les animateurs socioculturels*, Paris, La Découverte, 2009, p.17.

⁸⁷ Les surveillants mais aussi les agents de restaurant dont nous traiterons dans le chapitre suivant.

bien souvent une volonté municipale officieuse qui encourage le développement de temps ludiques et pédagogiques sur le temps du midi. Plusieurs fois dans l'année, des réunions sont organisées dans les mairies avec l'ensemble du personnel des restaurants scolaires ou simplement en présence des référents de cantine. Ces réunions sont l'occasion pour la municipalité d'encourager les surveillants à instaurer des animations.

Le référent de la restauration scolaire est nommé par la commune, il y en a un par école. Il est l'intermédiaire entre les surveillants, les instituteurs, les parents d'élèves et les différents services de la mairie. Il assure le bon déroulement du temps de restauration scolaire et se charge de faire respecter le règlement intérieur. Bien souvent, l'impulsion donnée par le référent joue un rôle déterminant dans le développement des activités sur le temps du midi. Aux Opalines, Éric est référent de la restauration scolaire mais également directeur d'un des deux centres de loisirs de la commune. L'animateur est très investi dans son école sur le temps du midi. Il a instauré de nombreuses activités pour les enfants et impose à son équipe de participer activement d'une façon ou d'une autre à ce projet d'animation.

À l'école Les Coryphées, c'est Martine, 52 ans et militaire de carrière à la retraite, qui occupe le poste de référente. Elle travaille dans cette école depuis dix ans et s'est spontanément proposée pour le poste. Martine ne souhaite pas imposer des animations aux enfants. Elle considère qu'ils sont déjà cadrés toute la semaine et bien souvent le mercredi dans les centres de loisirs et qu'il est préférable de les laisser libres de jouer comme ils le souhaitent lors du temps du midi. La politique de cette référente de cantine s'inscrit donc dans un compromis entre la possibilité pour les enfants de participer à des activités le midi, à condition qu'ils en fassent la demande :

Dans le statut normalement on est animateurs parce qu'on doit faire des animations mais on est plus surveillant. Non d'ailleurs sur nos feuilles de paye c'est surveillant de cantine. On est censés proposer mais les animations ça peut être des jeux de société. On demande parce qu'il y a des enfants qui ne savent pas jouer tout seuls mais on n'impose plus.

Martine, 52 ans⁸⁸, surveillante d'expérience, école Les Coryphées

⁸⁸ L'âge des encadrants indiqué dans les extraits correspond à l'âge de ces derniers au moment des entretiens réalisés en 2010 et 2011.

Ainsi la confusion quant au statut de l'encadrant du temps du midi se retrouve jusque dans le discours des professionnels eux-mêmes. Comme le souligne Martine, ils sont « censés » proposer des animations même s'ils sont officiellement recrutés pour de la surveillance.

Enfin Samira, la référente de la cantine des Primevères, est également directrice adjointe d'un centre de loisirs sur sa commune. Samira était au moment de notre entretien en formation pour passer le BAFD (Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur) afin de prendre la direction de l'un des centres de loisirs de la commune (devenu Accueil Collectif de Mineurs). Le statut de référente de la restauration scolaire faisait partie du « package » comme elle dit et elle n'a guère eu le choix de le refuser. La jeune femme est plutôt perplexe quant à l'intérêt de sa toute nouvelle fonction :

Samira : - On m'a fait une proposition de passer en direction, de prendre la garderie, le centre et référent de cantine. C'était un tout. Je le voulais pas au départ mais j'aurais pas pu le refuser. Moi ça m'intéresse pas du tout d'être référent de cantine.

Enquêtrice : - C'est quoi son rôle ?

Samira : - Il doit gérer son équipe, la responsabilité s'il se passe quelque chose, la liaison entre les dames de cantine et les anim'. Et puis le côté administratif, ramener les feuilles d'appel en mairie. Mais moi ça m'embête, je vois pas à quoi on sert, même s'il faut animer mais faut trouver la motivation quoi.

Samira, 23 ans, animatrice professionnelle, école Les Primevères

La référente revendique à plusieurs reprises son manque de motivation pour proposer des activités aux Primevères, ce temps périscolaire ne l'intéresse pas et elle ne veut pas imposer de trop fortes contraintes à son équipe.

Sur les réunions de référents, c'est pas possible qu'ils demandent des animations sur certaines écoles. Aux Primevères c'est faisable mais après faut trouver le temps et la motivation. Je pense que ça nous fait chier d'être sur la cantine, moi je sais que j'ai pas envie. On mange et puis voilà. Ca fait partie de notre contrat quoi. [...] Après la cantine pfff... À partir du moment où tout le monde est là et fait sont travail, ça me va !

Samira, 23 ans, animatrice professionnelle, école Les Primevères

On retrouve dans le discours des trois référents la distinction de statut entre surveillants et animateurs : alors que Martine considère que les encadrants sont « plus des surveillants que des animateurs », Samira évoque les « anim' » et Éric parle de son « équipe d'animation ». Leur conception de l'animation n'est pas sans lien avec leur propre statut : Martine est une surveillante non-animatrice alors que les deux autres sont des animateurs professionnels. Ainsi sur cette question de l'animation sur le temps du midi, le rôle joué par le référent de cantine est prépondérant. Il est celui qui insuffle la volonté de proposer des activités et des animations aux élèves, de nature ludique ou pédagogique, avant, pendant et après le repas à la cantine. Il est aussi celui qui doit conjuguer avec les différents profils d'encadrants recrutés par la municipalité.

Face à des conceptions divergentes de l'activité de surveillance entre les deux catégories d'encadrants (surveillants et animateurs) mais aussi au sein même du corps professionnel des animateurs socioculturels, une question se pose alors : comment mobiliser un groupe professionnel hétérogène, dont la perception de l'activité diffère selon ses membres, afin d'animer un temps périscolaire officiellement limité à de la surveillance ? De part et d'autre les discours laissent poindre une tension entre les différents profils d'encadrants, des divergences qui s'expriment au quotidien dans l'exercice de leur fonction de surveillance auprès des enfants. La catégorisation professionnelle – surveillante d'expérience, animateur en transition, animateur professionnel – que nous proposons dans la suite de ce chapitre permet de rendre compte de l'hétérogénéité des représentations, des convictions et des pratiques qui guident ces encadrants dans leur activité professionnelle. Cette diversité de profils produit des effets sur les interactions verticales entre les enfants et les adultes à la cantine.

II. La surveillante d'expérience : le modèle maternant d'encadrement

Nous employons volontairement le féminin pour parler des encadrantes que nous regroupons dans la première catégorie des « surveillantes d'expérience » puisque nous n'avons rencontré que des femmes dans cette situation. En effet, le découpage de

l'espace professionnel de l'animation témoigne d'une franche division sexuelle du travail : « l'animation périscolaire (centre de loisirs, surveillance des cantines, etc.) constitue le centre de gravité de cet espace fortement féminisé, avec, à la marge, l'animation jeunesse où les hommes sont davantage présents (embauchés pour leur qualité autochtone de « grand frère ») » (Lebon, 2013 : 63). Au terme d'animatrice occasionnelle nous préférons donc celui de surveillante d'expérience dans la mesure où si ces femmes ne détiennent pour la plupart aucun diplôme dans l'animation, elles pratiquent cette activité de surveillance depuis de nombreuses années⁸⁹ : leur ancienneté leur confère une expérience dans le métier que les animateurs diplômés et qualifiés n'ont pas toujours. De plus, nous allons voir que qualifier ces femmes de surveillantes expérimentées renvoie à leur parcours de vie et plus particulièrement à leur statut de mère. Aux Coryphées, la moitié de l'effectif des encadrants correspond à ce profil alors qu'elles ne sont que deux aux Primevères et que les deux équipes font la même taille (voir tableau synoptique, annexe 22). Nous avons réalisé un entretien avec trois d'entre elles : Martine et Christine qui assurent toutes deux la surveillance de la restauration scolaire depuis dix ans à l'école Les Coryphées et Alyssa qui travaille à l'école Les Primevères depuis sept ans. Les trois femmes ont travaillé par le passé et se sont arrêtées pour élever leurs enfants (chacune d'elles en a deux). La surveillance de la cantine constitue souvent pour les surveillantes d'expérience une reprise d'activité professionnelle partielle. Les informations recueillies sur les encadrants des Opalines nous permettent de supposer que deux encadrantes, Fatima et Sylvie, ont un profil proche de celui des surveillantes d'expérience. Toutefois, n'ayant pu réaliser d'entretien avec elles, nous ne disposons pas des éléments sur leurs trajectoires personnelle et professionnelle nécessaires pour affirmer que leurs profils correspondent à ceux des surveillantes d'expérience des deux autres écoles.

1. Le choix de l'animation comme reprise d'activité

Les surveillantes d'expérience sont des mères de famille âgées de plus de cinquante ans, à la retraite, n'ayant jamais travaillé ou ayant arrêté à la naissance de

⁸⁹ Certaines assurent également l'étude surveillée, notamment à l'école Les Coryphées.

leurs enfants. Toutes ont repris une activité professionnelle partielle vers l'âge de quarante ans, quand leurs enfants devenus grands sont entrés au lycée ou à l'université. Selon elles, leur expérience de mère de famille est suffisante pour assurer la surveillance des enfants au restaurant scolaire ou à l'étude. Elles se définissent par ailleurs pour la plupart comme des surveillantes et non des animatrices. Il est fréquent que les surveillantes d'expérience travaillent en parallèle de la restauration scolaire, de façon salariée pour de petits emplois complémentaires ou de manière bénévole dans des associations sportives et culturelles communales.

Martine est née en 1958. Si elle est aujourd'hui la référente de cantine des Coryphées, sa profession première n'avait rien à voir avec l'animation. Elle fut manipulatrice radio dans l'armée pendant quinze ans avant de prendre sa retraite après la naissance de sa deuxième fille. L'ancienne directrice du centre de loisirs de la commune où étaient inscrites ses filles lui a un jour proposé de faire un remplacement un midi à la cantine.

J'ai essayé un jour au mois de mai, j'ai recommencé en septembre et c'est comme ça que je suis restée. Et ça va faire dix ans. Après j'ai fait l'étude. Parce que j'étais pas mal investie avec la bibliothèque, je m'occupais des enfants, les parents d'élèves. Voilà et puis ça m'a plu. [...] Je considère pas ça comme un travail. C'est une occupation. D'ailleurs quand on me dit « vous travaillez ? », je dis non !

Martine, 52 ans, surveillante d'expérience, école Les Coryphées

Martine a le parcours d'une mère plutôt investie dans la vie scolaire de ses filles et dans la vie locale et associative de la commune. Son statut de parent d'élève et les connaissances qu'elle a liées par ce biais lui ont ouvert les portes de l'animation. Elle encadre également l'étude surveillée quelques soirs par semaine et distribue ponctuellement, à pied, le journal de la commune dans les boîtes aux lettres de la ville avec Christine. Elle est bénévole dans diverses associations et pratique beaucoup d'activités (gym volontaire, danse country...). Martine est l'une des deux surveillantes d'expérience que nous ayons rencontrée à avoir passé le BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur) dans sa jeunesse (avec Geneviève, qui était animatrice professionnelle). Elle aime ce temps du midi partagé avec les enfants même si elle déplore de ne pas toujours avoir le temps de le mettre à profit :

Je pensais faire plus. Et en fait c'est un temps qui est assez ingrat parce qu'on peut pas faire grand-chose avec les enfants. Tu vois ils sortent [de classe], ils sont très énervés, ils ont envie de jouer. On a du mal à les canaliser, on peut pas non plus les faire taire parce que quand ils sortent de quatre heures, s'ils ont fait des contrôles, des choses comme ça, c'est normal ils ont besoin de bouger. Tu vois comme à midi on n'a pas mangé dans de bonnes conditions, y'avait beaucoup de bruit et je pense qu'ils mangent pas bien à cause de ça, à cause du bruit. Enfin c'est mon avis personnel.

Martine, 52 ans, surveillante d'expérience, école Les Coryphées

Christine est née en 1951. Elle a fait une école de dessin puis a travaillé comme décoratrice pendant quinze ans. Après s'être arrêtée de travailler une année à la naissance de chacun de ses deux enfants, Christine a ressenti le besoin d'arrêter complètement son activité professionnelle pour élever ses enfants. Née à Suresnes, Christine a grandi et vécu à Puteaux pendant quarante-deux ans. C'est pour faciliter le quotidien de son mari, qui travaillait en région parisienne, qu'elle a accepté de s'éloigner de Paris. La première année à la campagne fut très difficile pour elle dans la mesure où elle ne connaissait personne et qu'elle avait toujours connu la vie dans une grande ville. *Moi j'étais une fleur du bitume ! Maintenant je ne repartirais pour rien au monde.* Son fils était en première année à l'université et sa fille entrait en seconde. Tout comme Martine, Christine était représentante des parents d'élèves depuis la scolarité primaire de ses enfants. C'est assez naturellement qu'elle a continué dans cette voie au lycée de sa fille, ce qui lui a permis de nouer de nouvelles relations. Ses débuts à la cantine se sont faits deux ans après leur arrivée dans la commune. C'est en passant, un jour de fin juin, devant une école de la ville que Christine a vu une affiche d'offre d'emploi pour la surveillance cantine.

Je me suis dit « tiens pourquoi pas, ça me plairait bien de faire ça tous les midis. J'aime bien les enfants ». C'était pas bizarre tu vois, ça tombait sous le sens aussi, j'aime les gamins.

Christine, 59 ans, surveillante d'expérience, école Les Coryphées

Christine a commencé à l'école Les Coryphées où elle a travaillé un an avant d'être envoyée par sa référente dans une autre école de la commune pendant quatre ans où, sur la fin, elle ne s'entendait plus avec la directrice. Elle a alors demandé un retour aux

Coryphées qu'elle a obtenu il y a cinq ans. Elle occupe donc le poste de surveillante de la restauration scolaire depuis dix ans, comme Martine, devenue une amie. Désormais, Christine découpe sa journée *en rondelles de saucisson* entre ses différentes occupations : gym tonique, surveillance de cantine, yoga, atelier bijoux pour les enfants, distribution du journal communal avec Martine... Sa fille s'amuse souvent de cette hyperactivité : *Toi et Martine avec vos jobs d'étudiants !*

De son côté Alyssa, née en 1958, travaille comme surveillante aux Primevères. Coiffeuse de formation, elle possédait son propre salon de coiffure. À trente ans, elle décide de vendre son commerce afin d'élever ses enfants. Elle débute la surveillance de la cantine il y a sept ans, davantage pour s'occuper que par souci financier.

J'ai repris ça pour avoir une petite activité parce que les enfants n'étaient plus à la maison. La dernière était au lycée, elle a commencé à aller à la cantine donc elle avait plus besoin de moi le midi donc j'en ai profité. Et j'ai un mari qui travaille la nuit donc...

Alyssa, 52 ans, surveillante d'expérience, école Les Primevères

Le mari d'Alyssa est cadre à La Poste. En complément de la restauration scolaire, elle garde des enfants deux matins par semaine entre sept heures et neuf heures. Elle apprécie le peu d'heures de travail que nécessitent ces activités, le fait d'avoir les vacances scolaires et de travailler avec de jeunes enfants. D'un point de vue économique, les trois mères de famille déclarent ne pas avoir besoin de travailler, elles le font par choix et par envie. D'ailleurs, elles ne considèrent pas réellement leur activité à la cantine comme un emploi comme en attestent les propos d'Alyssa.

Je dis que je ne travaille même pas [rires], c'est encore plus simple parce qu'aller dire qu'on travaille une heure trente avec des enfants, une demi-heure avant on mange. Ça veut rien dire, avec des gens qui ont des semaines de cinquante heures ça veut rien dire, surtout avec des gens de ma génération qui travaillent énormément autant dire qu'on ne travaille pas, point.

Alyssa, 52 ans, surveillante d'expérience, école Les Primevères

D'autres surveillantes semblent avoir le même profil que Martine, Christine et Alyssa dans les deux écoles évoquées. Aux Coryphées, l'équipe est presque essentiellement composée de femmes, pour la plupart plus âgées que la moyenne des encadrants du temps du midi, à l'instar de Renée, Livia et Geneviève qui travaillent elles aussi depuis

de nombreuses années dans cette école. Aux Primevères, c'est Valérie qui comme Alyssa fait figure de référence parmi les encadrants puisqu'elle est la plus ancienne dans l'équipe. Mère au foyer et habitant le quartier, elle a connu les animateurs actuels lorsqu'ils étaient enfants.

Ainsi le qualificatif de surveillantes d'« expérience » renvoie davantage à l'ancienneté de ces encadrantes dans la profession qu'à d'éventuelles compétences ou diplômes propres à l'animation. Les témoignages de ces femmes montrent que leur présence dans les restaurants scolaires résulte d'une trajectoire personnelle et professionnelle réfléchie et assumée. Ces mères de famille ont fait le choix pendant un temps d'arrêter de travailler pour élever leurs enfants. D'un point de vue matériel et financier, elles ont également eu la possibilité de le faire car leur conjoint était en mesure d'assurer seul le confort et le niveau de vie de la famille. Ces surveillantes qui ont choisi de travailler à la cantine auprès des enfants ne proviennent donc pas de n'importe quel milieu social, elles appartiennent aux classes moyennes et supérieures. Nous allons voir maintenant qu'en plus de leur ancienneté dans le métier, ces femmes valorisent également leur expérience de parent. Leurs compétences et leurs qualités en tant que mère de famille sont mobilisées pour légitimer leurs capacités professionnelles à encadrer des enfants.

2. Un regard maternel sur l'alimentation à l'école

Dans leurs pratiques quotidiennes d'encadrement, les surveillantes d'expérience ont avant tout à cœur de faire manger les enfants. Pour elles, la mission principale du surveillant de cantine est de s'assurer que les élèves repartent du restaurant scolaire en ayant quelque chose dans le ventre.

Alyssa passe entre les tables dans la cantine pour s'assurer que les verres des enfants sont remplis. Elle leur dit qu'il est important qu'ils boivent de l'eau pendant le repas.

École Les Primevères, Séance 3, 05/05/11

Au cours de l'année scolaire, ces encadrantes d'expérience repèrent les élèves qui rechignent à aller manger ou ceux qui peinent à finir leur assiette. Elles leur portent

alors une attention particulière, à l'intérieur comme à l'extérieur de la cantine, pour s'assurer qu'ils s'alimentent correctement.

Valérie et Alyssa régulent l'accès à la cantine à l'extérieur. Au passage des enfants, elles ont un mot pour chaque élève.

Alyssa : - Et on mange bien mademoiselle là !

Valérie : - Et attention [à ne pas te salir] avec ta robe blanche.

École Les Primevères, Séance 7, 30/05/11

On retrouve dans les propos recueillis par entretien auprès des surveillantes d'expérience mais aussi dans leurs interactions avec les enfants à la cantine un discours où la dimension nourricière est centrale.

Trois garçons déjeunent à la table n°3. L'un d'eux débarrasse son plateau sans demander la permission à un animateur et sans avoir touché à son plat. Valérie le rattrape avant qu'il ne sorte de la cantine et le fait retourner à table. Il avale sa saucisse debout en quelques secondes puis retourne débarrasser son plateau. Son copain mange son dessert tout aussi rapidement pour pouvoir sortir en même temps que lui. Valérie demande ensuite au dernier si le premier a mangé sa saucisse.

Le garçon : - Oui, oui.

Valérie : - Assis ?

Le garçon :- Oui.

Il couvre son copain en mentant à l'animatrice puis sort lui aussi au plus vite de la cantine.

École Les Primevères, Séance 13, 21/06/11

Le statut de parent et plus encore de mère de ces surveillantes d'expérience se donne très clairement à voir dans leurs préoccupations.

Les parents sont contents de savoir que les animateurs sont là pour les obliger à manger, ne pas les laisser partir le ventre vide et puis voir si tout le monde va bien. Ça les rassure.

Alyssa, 52 ans, surveillante d'expérience, école Les Primevères

En répondant aux attentes (supposées ou formulées) des parents, Alyssa se projette dans son discours en tant que mère de famille pour qui il est essentiel que les enfants ingèrent

la nourriture qui leur est servie. La surveillante parle ainsi d'obliger les enfants à manger. Aux Primevères, Alyssa et Valérie sont deux surveillantes craintes par les élèves car elles ont tendance à forcer les enfants à manger, même quand ils n'aiment pas ce qui est proposé au menu. Pour leurs jeunes collègues animateurs, les deux surveillantes d'expérience ont des pratiques trop extrêmes en la matière. La question de la limite entre le fait de *forcer* un enfant à manger et le pousser à *goûter* fait ainsi régulièrement l'objet de tensions entre les encadrants. Martine, référente aux Coryphées, nous explique que lors de sa première année en tant que surveillante, elle forçait les enfants à manger, la question de l'alimentation lui tenant particulièrement à cœur. Puis elle a suivi deux stages organisés par les communes environnantes à l'attention des personnels de cantine lors desquels les formateurs lui ont expliqué qu'il ne fallait pas forcer les enfants.

Quand tu commences t'as toujours beaucoup d'idées. Tu te dis que tu vas leur apprendre à manger et tout mais en fait... [...] J'ai fait deux stages sur le temps du repas. Et la première année alors je « forçais » entre guillemets mais je demandais aux enfants de tout goûter, de manger du fromage et en fait la première année on m'a dit « t'as tout faux quoi, il faut pas ». La nana qui faisait le stage était contre ça. Elle disait qu'il y a déjà pas mal de conflits entre parents et enfants au niveau de la nourriture donc elle disait c'est pas la peine de recréer le conflit de la maison donc il faut les laisser manger, pas les forcer. Voilà, bon. Donc j'ai un peu changé et depuis je demande effectivement aux enfants de goûter mais je suis plus sur leur dos continuellement à leur dire « goûte », « mange », à leur donner forcément un morceau dans la bouche ou leur mettre dans leur assiette de force. [...] Quand t'es une maman je pense que tu prends plus à cœur quand un enfant ne mange pas. Et j'ai essayé de relativiser parce que c'est pendant mon stage que j'ai pris conscience que j'attachais trop d'importance à la nourriture peut-être. Parce que je suis une maman. Alors qu'un jeune est moins attaché à ce qu'un enfant mange ou ne mange pas.

Martine, 52 ans, surveillante d'expérience, école Les Coryphées

Selon Martine, qui a revu sa façon de procéder à la suite des formations qu'elle a suivies, l'importance qu'elle accorde à l'alimentation s'explique en partie par son rôle de parent, que les jeunes animateurs n'ont pas encore expérimenté. Les surveillantes

d'expérience considèrent ainsi qu'elles font partie de l'équipe éducative et qu'elles ont un rôle à jouer auprès des enfants.

Ça va au-delà du rôle de surveillante mais on fait très peu de choses en fait. On anime un petit peu, on surveille un petit peu, on les fait manger un petit peu, on les dispute un petit peu aussi quand ils se tiennent mal parce que là aussi on a une part d'éducation, on fait partie de la communauté éducative moi c'est ce que j'estime. Donc « tiens toi bien », « vous ne jouez pas à table », je confisque les jeux quand il y a des jeux sur la table. C'est vrai que ça fait beaucoup de choses. Et manger dans du stress aussi tu vois, le déjeuner dans le stress tout le temps ça c'est pas bon du tout, même pour les gamins. C'est fatigant mais ça me plait. On est prises dans le tourbillon. C'est pas une plainte que j'expose là.

Christine, 59 ans, surveillante d'expérience, école Les Coryphées

Ces encadrantes exercent donc une activité qu'elles ont choisie et qui leur convient dans la mesure où elle constitue une sorte de continuité avec leur travail de mère. La surveillance de la cantine leur permet de continuer à être au contact de jeunes enfants tout en restant dans la vie active.

Sur ce point d'ailleurs, les surveillantes d'expérience sont nombreuses à préférer travailler avec les élèves les plus jeunes, scolarisés en CP ou en CE1. Christine et Alyssa déclarent même ne pas apprécier travailler avec les plus grands.

Ça commence avec les CM1-CM2 [les difficultés]. C'est la charnière CE2, les gamins changent. Non moi je veux pas de la bagarre à longueur de temps.

Christine, 59 ans, surveillante d'expérience, école Les Coryphées

En maternelle, CP, CE1, ils sont encore très innocents, y'a pas de bagarre entre l'adulte et l'enfant. C'est que du plaisir. Quand on arrive en CM1, CM2, il y a un petit combat « je vais quand même essayer de contourner l'ordre ». J'ai du mal à supporter moi, j'étais une maman très sévère. C'est un petit peu difficile.

Alyssa, 52 ans, surveillante d'expérience, école Les Primevères

On constate combien les surveillantes d'expérience mobilisent dans leur discours des arguments sur la dimension maternelle de leur profession en faisant référence à leur expérience personnelle en tant que mère. Cette préférence pour le travail avec les plus jeunes élèves rappelle que le travail du *care*, défini par Elisa Herman comme « une

disposition morale et pratique à l'attention envers autrui, au soin, à l'affection et à la proximité » (Herman, 2007 : 122), est plus intense en maternelle qu'en élémentaire. Les surveillantes d'expérience sont donc plus proches des élèves des petites classes dans la mesure où ce travail s'apparente pour elles à du maternage et « a pour objectif de construire l'autonomie de l'enfant tout en reconnaissant sa vulnérabilité et sa dépendance envers l'adulte » (*ibid.*). Selon certains jeunes animateurs, celles qu'ils nomment les « mères de famille » ne sauraient pas gérer les enfants des plus grandes classes. Geoffrey, un animateur professionnel des Primevères, évoque même un problème d'autorité. Martine, qui a travaillé avec des enfants de tous âges, n'a pas de préférence en termes de classe d'âges. Toutefois, elle apporte une explication à ces réticences envers le travail avec les plus grands :

C'est pas le même rapport, c'est pas tout à fait pareil. Nous on a un rapport un peu plus maternel que les animateurs. C'est pour ça que c'est bien d'avoir les deux, des mamans comme nous et des animateurs. Les grands ont plus d'affinités avec les animateurs qu'ils retrouvent au centre et les petits viennent plus vers nous, « les mamans ».

Martine, 52 ans, surveillante d'expérience, école Les Coryphées

Ainsi Martine distingue bien les deux types d'encadrants. Elle fait partie de ceux qui considèrent qu'il est important que ces deux profils travaillent en complémentarité et non dans un rapport d'opposition.

Le rapport maternel des surveillantes d'expérience à l'activité d'encadrement s'exprime donc plus particulièrement à l'encontre des élèves les plus jeunes. Il est marqué par des préoccupations ayant trait à la sécurité, l'hygiène et la santé. Les relations entre ces femmes et les enfants sont affectueuses et bienveillantes. Lors du repas à la cantine, si elles cherchent à rendre les élèves autonomes, elles veillent aussi à anticiper leurs besoins.

Christine : - Avez-vous besoin d'aide pour couper la viande ?

École Les Coryphées, Séance 12, 09/09/10

Les surveillantes d'expérience constituent pour les enfants une potentielle figure d'identification maternelle, dont se saisissent plus largement les plus jeunes. Sous l'égide de ces mères de famille, les enfants trouvent du réconfort tout en se confrontant à une forte source d'autorité. Les surveillantes d'expérience peuvent être intransigeantes

avec les élèves lorsqu'ils transgressent les règles ou empruntent des chemins déviants. Elles sont d'une manière générale plus exigeantes que leurs collègues animateurs pour tout ce qui a trait à l'alimentation, aux façons de se tenir et aux manières de table, ce qui ne signifie pas nécessairement qu'elles soient plus sévères. Paradoxalement, si ces femmes sont présentes pour soigner les blessures physiques et morales et reconforter les enfants, leur expérience – en tant que mère et/ou grand-mère mais également en termes d'ancienneté – maintient une forme de distance avec les enfants alors que les relations avec les animateurs sont plus amicales. Contrairement aux animateurs par exemple, les surveillantes d'expérience jouent très rarement avec les élèves dans la cour de récréation.

Enquêtrice : - Vous ne jouez jamais avec les animatrices [dans la cour de récréation] ?

Mathilde : - Non, elles sont assises comme ça sur le banc à rien faire.

École Les Coryphées, Séance 18, 27/09/10

Les relations verticales qui se nouent entre les élèves et les surveillantes d'expérience s'inscrivent donc dans un rapport maternel teinté d'autorité. En effet, les encadrantes qui incarnent cette figure-type entretiennent un rapport à l'ordre et aux normes (scolaires, alimentaires et sociales) qui les singularise davantage encore par rapport aux autres encadrants du temps du midi.

3. Le rapport aux normes des surveillantes d'expérience

En comparant le rapport à la règle et les rappels à l'ordre des encadrants des trois restaurants scolaires, nous remarquons que les surveillantes d'expériences apparaissent comme le type d'encadrants le plus attaché au respect des normes. Si elles veillent à ce que les élèves respectent les règles propres à la cantine, elles transmettent également des normes alimentaires et, plus largement, des normes sociales aux élèves.

Du point de vue de l'alimentation, nous avons constaté dans la section précédente que les surveillantes d'expérience se donnent pour priorité de faire manger les élèves. Elles veillent également à ce que les enfants intériorisent les codes du repas à la cantine, en leur apprenant à dresser leur plateau au self ou à se servir équitablement dans le plat

collectif (voir chapitre 4). Elles sont aussi soucieuses de voir les enfants se tenir correctement et calmement à table.

Une animatrice est malade, on demande aux enfants de se taire. On leur explique pourquoi il faut se taire dans la cantine, le ton est calme et posé.

Renée (surveillante d'expérience) : - À la récré vous pourrez vous défouler mais là il faut un peu essayer de se taire, quand on est beaucoup comme ça dans une pièce. C'est un moment de restauration.

École Les Coryphées, Séance 5, 15/04/10

Renée justifie la demande de silence adressée aux enfants en invoquant non pas le fait qu'il y a trop de bruit dans la cantine mais en arguant qu'il s'agit d'un « moment de restauration ». Les surveillantes d'expérience véhiculent ainsi l'idée selon laquelle le moment du repas doit se dérouler dans le calme. Cet argument n'est pas sans rappeler le discours tenu par certains parents de l'école Les Coryphées lors de nos entretiens, nous expliquant restreindre parfois la parole de leurs enfants lors des repas à la maison (voir chapitre 1). De même, l'ordre dans lequel les composantes du repas sont servies aux enfants apparaît essentiel pour les surveillantes d'expérience de l'école de milieu supérieur. Comme nous le verrons plus en détail dans le chapitre 10, les encadrantes de cette école (les surveillantes d'expérience mais aussi les animatrices professionnelles) n'acceptent pas que les agents de restaurant servent le produit laitier et le dessert en même temps aux enfants ou bien dans un ordre inversé. Ce refus se justifie par l'argument selon lequel les élèves ne mangent pas le fromage si le dessert leur est servi avant. À l'inverse, dans l'école de milieu populaire, cette pratique se veut récurrente et ne pose aucun souci à l'équipe d'encadrement. Ainsi les surveillantes d'expérience véhiculent dans leurs pratiques professionnelles un modèle de repas proche de celui des classes moyennes et supérieures, à savoir un repas répondant à des normes de composition et de service, et associé à des règles de comportement comme les manières de table ou une attention particulière portée au gaspillage.

Nathalie (animatrice professionnelle⁹⁰) : - Benjamin, ce sont les animaux qui mangent la tête dans l'assiette, nous on a deux mains !

École Les Coryphées, Séance 2, 09/03/10

Martine : - Depuis quand on mange avec les doigts ? On n'est pas à Mac Do ! Y'a pas de couteau et de fourchette ?

École Les Coryphées, Séance 3, 15/03/10

Plus largement encore que sur la question de l'alimentation, les surveillantes d'expérience se montrent très attachées à ce que les enfants respectent un certain nombre de règles de vie qu'elles jugent importantes comme la politesse ou le respect des adultes qui les servent et les encadrent.

Nathalie : - Julien [CP] à la cantine il y a parfois des adultes qui demandent quelque chose et on les écoute.

École Les Coryphées, Séance 12, 09/09/10

Ces valeurs reviennent régulièrement dans les discours des surveillantes d'expérience. Elles reprennent les enfants s'ils ne disent ni « bonjour », ni « s'il-te-plait », ni « merci ».

Enquêtrice : - Et est-ce que tu as des valeurs personnelles auxquelles tu tiens et que tu souhaites transmettre aux enfants ?

Martine : - Oui, c'est de respecter l'autre. Respecter ses vêtements, respecter l'autre. C'est des choses j'ai l'impression qu'on leur fait plus trop faire à la maison. Dire merci, ramasser un manteau tombé par terre même si ce n'est pas le sien. Je pense que ce sont des choses qu'ils oublient à l'école alors que ce sont des enfants bien élevés mais ils sont en groupe, ils veulent impressionner les autres. Sinon des choses ponctuelles aussi sur la tenue à table mais c'est sur le moment : « tiens-toi » ou « t'es manchot t'as qu'une main ? Mais c'est au coup par coup, on n'est pas là pour les éduquer non plus.

Martine, 52 ans, surveillante d'expérience, école Les Coryphées

⁹⁰ Nous citons Nathalie dans cette partie sur les surveillantes d'expérience car, bien qu'elle soit une animatrice professionnelle diplômée de l'animation, son profil tend par certains aspects à se rapprocher de celui des surveillantes d'expérience, en raison notamment de son rapport maternel aux élèves.

Nous remarquons finalement que les relations entre les enfants et les surveillantes d'expérience sont marquées par des rappels à l'ordre fréquents. Toutefois, ces dernières élèvent rarement la voix. Leur rapport à l'autorité se rapproche là encore du modèle éducatif des classes sociales supérieures. Si les surveillantes d'expérience sont intransigeantes sur le respect des règles, les rappels à l'ordre se font sur un ton calme. Bien qu'autoritaires, elles privilégient le dialogue plutôt que les cris ou les menaces de punition. Même dans leurs injonctions ou remontrances adressées aux élèves, ces encadrantes emploient un langage plutôt soutenu et poli.

Une élève pose son Petshop sur son plateau.

Valérie : - Mets ton gilet au porte-manteau et ça [le jouet] dans ta poche s'il-te-plait.

École Les Primevères, Séance 4, 12/05/11

Ce rapport à l'ordre, calme mais ferme, singularise les surveillantes d'expérience des autres encadrants. Comme nous le verrons par la suite, les jeunes encadrants (animateurs professionnels et en transition) ont davantage tendance à réprimander et à punir les enfants sans prendre le temps d'amorcer une discussion au préalable comme le font les surveillantes d'expérience. En effet, ces encadrantes expérimentées ont très peu recours à la menace pour agir sur les comportements des enfants et punissent très rarement les élèves. Elles privilégient des procédés plus doux, à l'image de leur méthode d'obtention du silence dans la cantine.

Dans les trois restaurants scolaires l'obtention du silence pendant le repas mobilise fortement l'attention et l'énergie des encadrants. Faire taire les élèves nécessite de mettre en place diverses méthodes d'appel au silence, plus ou moins opérantes selon les écoles et selon les périodes. Aux Coryphées, la technique des surveillantes d'expérience est singulière. Elle consiste à s'immobiliser dans la cantine et à lever un bras au-dessus de la tête : le geste est immédiatement identifié par les enfants comme une demande de silence, ils doivent alors faire de même et se taire. Ainsi lorsqu'ils considèrent qu'il y a trop de bruit, plutôt que d'élever la voix à leur tour, les encadrants de l'école de milieu supérieur signifient aux enfants par un mouvement, discret et silencieux, qu'ils doivent non seulement se taire mais aussi adopter une attitude mimétique en reproduisant ce geste. À partir du moment où un élève remarque le bras levé d'un encadrant, l'effet escompté se produit quasi instantanément : le silence

s'installe dans la cantine par imitation des élèves les uns sur les autres. Les encadrants peuvent alors s'adresser à tous les enfants sans devoir élever la voix, ils comptent sur l'effet de groupe pour rétablir le calme. Pour autant, si cette technique a pendant plusieurs mois fait ses preuves, elle a aussi ses limites. À force de pratique les élèves finissent par lever le bras de manière automatique tout en continuant à parler. Les encadrants ont également remarqué que selon les jours, les élèves sont plus ou moins bruyants au cours de la semaine. Ainsi les mardis et jeudis sont les jours où les enfants sont les plus difficiles à canaliser, notamment parce qu'ils sont plus nombreux. De plus, si le silence est obtenu, c'est bien souvent pour une courte durée, les enfants reprenant leurs discussions animées au bout d'une dizaine de minutes.

Le rapport aux normes des surveillantes d'expérience se caractérise donc par un mélange d'autorité et d'affection, où le dialogue avec les enfants tient une place prépondérante. Ce mode maternant de rappel à l'ordre renforce l'idée selon laquelle l'âge et le statut de mère des surveillantes d'expérience exercent une influence sur leur façon de pratiquer l'activité d'encadrement. Surtout, ces injonctions témoignent aussi d'un rapport à la norme propre au milieu social auquel ces femmes appartiennent. Les valeurs auxquelles elles adhèrent et les normes qu'elles souhaitent voir appliquer sont proches du modèle éducatif dominant chez les classes sociales supérieures dont nous avons traité dans la première partie de la thèse.

Cette partie sur la figure-type de la surveillante d'expérience nous a permis de montrer combien ces femmes valorisent dans leur pratique professionnelle à la fois leur expérience de mères de famille et leur ancienneté dans l'activité de surveillance de cantine. Elles ont acquis avec les années la confiance de la municipalité et constituent le type d'encadrants connaissant le plus faible taux de turn-over parmi les équipes. En ce sens, elles constituent pour les communes qui les recrutent un socle stable et fiable de surveillants pour assurer les temps de repas des élèves à l'école. Alors que notre analyse révèle que les surveillantes d'expérience constituent un profil majoritairement rencontré à l'école Les Coryphées mais pratiquement inexistant à l'école Les Opalines, nous nous interrogeons sur les modes de recrutement des encadrants du temps du midi. Le fait que cette figure de la surveillante d'expérience soit surreprésentée dans la commune de milieu supérieur constitue un effet de contexte à prendre en compte dans l'analyse du

processus de socialisation verticale qui s'opère à la cantine entre les encadrants et les élèves. La composition de l'équipe d'encadrement de l'école des Coryphées met en lumière un point central de notre analyse : une forte homologie sociale existe entre les encadrants du temps du midi de cette école et les familles auxquelles elles sont confrontées par l'intermédiaire des enfants.

III. L'animateur en transition

La seconde figure d'encadrant rencontrée sur nos terrains est celle de l'animateur occasionnel, diplômé de l'animation mais peu professionnalisé. Ce surveillant de la restauration scolaire que nous qualifions d'« animateur en transition » est jeune, il a souvent moins de trente ans et a arrêté ses études, momentanément ou définitivement. Peu ou pas diplômé, d'un niveau baccalauréat au maximum, il assure le plus souvent la surveillance de la restauration scolaire en tant que vacataire recruté par la commune. Cette activité lui permet à la fois de toucher un salaire et de ne pas rester inactif. Très souvent, il travaille en parallèle dans un centre de loisirs et/ou un accueil périscolaire. Cela implique qu'il est titulaire du BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur), qu'il a obtenu assez tôt (la formation étant accessible dès 17 ans). Le BAFA est un brevet et non un diplôme professionnel de l'animation. « S'obtenant rapidement et relativement facilement, il initie au métier d'animateur » (Lebon, 2009 : 29). Ce premier pas dans le monde de l'animation offre ainsi une expérience professionnelle à ces jeunes, dans un cadre qui se veut bien souvent ludique de par les activités organisées pour et avec les enfants. « Le Bafa est aussi un recours possible en cas de difficultés scolaires et professionnelles » (*ibid.* : 33). En effet, pour ces jeunes peu ou pas diplômés, obtenir le BAFA est un moyen de trouver rapidement du travail, tout en s'éloignant du cadre scolaire auquel ils n'ont pas toujours su s'adapter. Les jeunes animateurs trouvent alors leur compte dans cette formation qui repose sur une « pédagogie anti-scolaire » (Lebon, 2007 : 711) faisant appel au jeu, à l'oralité et au travail collectif. Ces animateurs portent un regard plutôt bienveillant sur leur activité professionnelle dont les contraintes sont limitées : courts temps de travail, gestion autonome de leurs animations, activités ludiques avec les enfants.

1. « L'animation, en attendant de... »

Pour ces jeunes, l'animation est perçue comme une période de transition. Pour beaucoup l'entrée dans la profession s'est faite suite à un échec scolaire ou universitaire et parce que, par l'intermédiaire d'une tierce personne, l'occasion se présentait. C'est par exemple le cas de Vivien qui, après avoir obtenu le baccalauréat, s'est inscrit à l'université en première année de Licence d'Administration Économique et Sociale (AES) avant de se rendre compte que cela ne lui convenait pas. Titulaire du BAFA, il a été recruté en tant que vacataire dans sa commune pour la surveillance de la cantine il y a deux ans. Il travaille également le mercredi dans un centre de loisirs et assure quelques remplacements dans un Centre de Loisirs en Milieu Ouvert (CLMO). Bien qu'il n'ait pas de projet professionnel dans l'immédiat, il envisage ses activités d'animateur comme quelque chose de provisoire : *c'est en attendant de* (Vivien, 21 ans, animateur en transition, école Les Opalines). Pour la plupart de ces jeunes en transition, le passage dans l'animation excède rarement quelques années. Dans l'histoire de la profession, il est fréquent de rencontrer cette figure de l'animateur « en quête d'autre chose ». Depuis son émergence dans les années 60, le recrutement de jeunes animateurs aptes à assurer un autre métier est revendiqué : l'animation est par essence définie comme « une activité de transition » (Lebon, 2009 : 13). Nous retrouvons dans ce profil type une volonté commune des animateurs de ne pas exercer ce métier sur le long terme.

Ainsi Megan, animatrice aux Primevères, ne souhaite pas *finir ici*. Titulaire d'un BEP Agricole, elle avait débuté un Bac Professionnel Élevage mais des soucis familiaux l'ont poussée à quitter sa région natale pour venir vivre en région parisienne chez son frère, animateur professionnel. La profession de son frère, par ailleurs diplômé d'un DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) Carrières sociales, du BAFA et du BAFD, ne semble pas étrangère au choix de réorientation de Megan. Celle-ci est monitrice équestre dans le cadre de colonies de vacances depuis ses 16 ans et a passé le BAFA à 17 ans. Elle envisage de poursuivre sa professionnalisation avec un Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (BP JEPS), spécialité activités équestres. Très bonne cavalière, elle ambitionne de devenir professeur d'équitation. Elle déclare que *l'animation et l'équitation sont les deux seules choses qui l'intéressent*. Elle souhaiterait mettre son expérience dans l'animation au profit de sa

passion. Elle n'envisage pas de rester pendant vingt ans dans le service périscolaire de la même commune :

Enquêtrice : - Comment tu définirais le rôle d'un animateur ?

Megan : - Sur l'accueil ou sur la cantine ? Parce que sincèrement sur la cantine moi je me sens pas du tout animatrice, pour moi c'est de la garderie quoi. [...] Ça peut se faire carrément [proposer des animations] mais surtout aux Primevères on a quand même 215 mômes, t'es plus en train de faire la police quoi. Les bobos, fais pas-ci, fais pas-ça. Et puis d'un côté moi sincèrement quand j'arrive le midi, quand je vois Valérie et Alyssa et Dan [des surveillants non-animateurs], je les vois, sincèrement je vais pas faire de l'animation alors qu'on est payés le même tarif et que eux ils ne le font pas parce qu'ils sont pas faits pour ça et que c'est pas leur job tu vois ? Alors je me dis c'est peut-être con à dire mais on est là pour deux heures, c'est pas « pourquoi s'emmerder » mais presque ! [...] Moi pour moi le périscolaire et la cantine c'est la planque de l'animateur. C'est la planque de celui qui fait l'année là, qui sait pas quoi faire, qui se met là parce que j'ai un petit feeling avec les enfants.

Megan, 17 ans, animatrice en transition, école Les Primevères

Au même titre qu'elle critique fortement les mères de famille non professionnelles assurant la surveillance de la cantine comme Alyssa ou Valérie, Megan est dure envers les animateurs qui, à l'inverse de son frère, font le choix du périscolaire sur le long terme sans se professionnaliser.

Je veux pas le défendre hein mais faut l'avouer c'était le seul [dans l'équipe] qui avait un diplôme quoi, ça fait longtemps qu'il était dans l'animation.

Megan, 17 ans, animatrice en transition, école Les Primevères

Dans certains cas l'animation ne constitue qu'une étape dans un projet professionnel en construction. Tim a 30 ans, il assure la surveillance de la cantine depuis sept ans aux Opalines. Il travaille lui aussi dans un centre de loisirs et participe au programme d'entraide scolaire de la commune. Il est titulaire du baccalauréat, du BAFA et d'un diplôme de professeur d'arts martiaux. Après une première année d'études à l'université en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), un ami lui a proposé de travailler dans l'animation, opportunité qu'il a tout de suite saisie. Son objectif est de « se mettre à son compte » afin de proposer des cours

d'arts martiaux au plus grand nombre. Il bénéficie déjà d'une bonne réputation dans la commune puisqu'il donne des cours de sport depuis plusieurs années déjà. Dans le cas de Tim, la période transitionnelle est plus longue que la moyenne mais elle est mise à profit afin de prendre le temps de concrétiser un projet professionnel.

Samira, la référente de cantine des Primevères, attend autre chose également de son expérience d'animatrice. Alors qu'elle passe son BAFD pour devenir directrice d'un centre de loisirs à 23 ans, elle affirme qu'elle ne souhaite pas continuer trop longtemps dans cette voie.

Enquêtrice : - Et après tu penses rester là-dedans ?

Samira : - Non non, pas longtemps. Après les formations t'en as plein mais je pense que garderie, cantine ça va un moment quoi, je vais pas faire ça trente ans. Être dans une garderie et une cantine. J'envisage plus d'être dans le social avec d'autres jeunes, un peu maison de quartier et tout ça quoi.

Samira, 23 ans, animatrice professionnelle, école Les Primevères

La jeune femme se déclare elle-même en quête d'autre chose mais elle a pourtant accepté d'endosser davantage de responsabilités en devenant référente de cantine et bientôt directrice de centre de loisirs. L'animatrice se professionnalise dans un métier qu'elle ne souhaite exercer qu'à moyen terme. Le cas de Samira démontre que le basculement d'un statut à l'autre est toujours possible : la jeune femme espère se construire un avenir dans le travail social, ses diplômes dans l'animation socioculturelle peuvent l'aider à atteindre cet objectif. Nous situons cependant volontairement Samira dans la catégorie des animateurs professionnels car elle semble se trouver à un tournant de sa vie professionnelle : ses responsabilités grandissantes l'éloignent de plus en plus du profil de l'animateur en transition pour la pousser vers la professionnalisation.

Ainsi la frontière est parfois mince entre l'animateur transitionnel et l'animateur professionnel. Il suffit d'une proposition de formation ou d'une perspective d'évolution pour que les animateurs en transition se maintiennent dans la profession. Toutefois, si au fil du temps les formations et les diplômes professionnels de l'animation se sont développés (voir la grille des formations et des diplômes, annexe 23), les animateurs en transition, qui constituent une part importante du vivier de potentiels professionnels, ne se saisissent que rarement de ces opportunités. L'animation reste souvent une période transitoire de leur vie ou un tremplin pour atteindre leurs objectifs.

2. Animateur-copain ou surveillant passif ?

Les animateurs en transition n'envisagent donc que rarement de poursuivre leur carrière dans l'animation. La surveillance de la cantine et les autres activités périscolaires qu'ils encadrent sont rarement envisagées sur le long terme, ou du moins, l'incertitude plane encore quant à leur avenir professionnel. De fait, leur investissement et leurs interventions au quotidien dans l'activité de surveillance se révèlent parfois limités. En effet, dans les équipes les plus mixtes d'un point de vue statutaire comme aux Coryphées et aux Primevères, nous constatons que ces animateurs transitionnels sont en retrait le midi à la cantine par rapport aux surveillantes d'expérience et aux animateurs professionnels ; alors qu'aux Opalines, où le recrutement est plus homogène, les animateurs en transition sont plus aisément repérables. Les animateurs plus expérimentés doivent parfois rappeler à l'ordre les encadrants en transition lorsqu'ils estiment qu'ils sont trop passifs ou qu'ils ne remplissent pas correctement la tâche qui leur revient. Aux Coryphées, Nathalie a souvent à sa charge de former les nouveaux animateurs. Elle prend soin de leur expliquer sa conception de la surveillance et n'hésite pas à les reprendre pendant le service :

Nathalie demande à Matthieu [nouvel animateur aux Coryphées depuis une semaine] de voir ce que veut un garçon qui lève la main, il ne l'avait pas fait de lui-même en passant devant l'enfant.

École Les Coryphées, Séance 28, 19/10/10

Au fil des semaines, Matthieu, qui n'est là qu'occasionnellement, apprend à trouver sa place parmi les enfants et au sein de l'équipe d'encadrants. Toutefois, jusqu'à la fin de l'année l'animateur restera en retrait par rapport à Nathalie, qui fait figure de référence au sein de l'équipe comme nous le verrons plus loin.

Quand il y a des nouveaux, c'est a priori le hasard qui fait que c'est toujours à mon service qu'ils sont mis [rires]. [...] Pour moi faire la restauration scolaire c'est pas être assis à table avec les enfants et pas se lever du tout. Je comprends pas qu'on passe pas, qu'on surveille pas, si l'enfant s'est servi un minimum, s'il s'est servi de tout et s'il s'est servi tout simplement.

Nathalie, 39 ans, animatrice professionnelle, école Les Coryphées

Pour autant, cela ne signifie pas que ces jeunes animateurs n'élèvent pas la voix quand il le faut ni qu'ils n'osent pas reprendre les enfants sur tel ou tel aspect du repas. Lorsque Nathalie est absente, Matthieu fait preuve de plus d'autorité que d'habitude. N'ayant pas le choix mais aussi parce qu'il a la possibilité de réellement prendre sa place, il se fait davantage entendre.

La conception que les animateurs en transition ont de l'activité de surveillance diffère finalement de celle de leurs collègues dans la mesure où il s'agit pour eux d'un emploi transitionnel dans lequel ils voient avant toute chose l'occasion de travailler tout en passant des moments agréables au contact des enfants. D'autant plus que pour ces animateurs, l'adolescence n'est pas très loin lorsqu'ils débutent leur formation au BAFA à 17 ans. Ils endossent souvent le rôle d'« animateur-copain » avec les élèves. Ils jouent avec eux dans la cour de récréation, contrairement aux surveillantes d'expérience qui, nous l'avons vu précédemment, regardent à distance les activités se dérouler. Les jeunes animateurs aiment partager le repas des enfants, discuter, échanger et s'amuser avec eux. Le temps de cantine ne doit pas être selon eux un temps sérieux où les animateurs forcent les enfants à manger.

C'est super compliqué de gérer un enfant qui veut pas manger. Va gérer ça parce qu'il est obligé de sortir et d'avoir quelque chose dans l'estomac donc va faire rentrer cette idée-là à un enfant qui n'aime rien. C'est ça le plus dur, d'arriver à pas forcer parce qu'on n'a pas le droit de les forcer mais leur faire goûter et qu'à la fin il est quand même quelque chose dans l'estomac.

Megan, 17 ans, animatrice en transition, école Les Primevères

Les surveillantes d'expérience et les animateurs professionnels sont généralement plus enclins à insister auprès des enfants pour qu'ils goûtent à tout et fassent l'effort de manger même les aliments qu'ils apprécient peu alors que les animateurs moins professionnalisés et en transition se montrent moins regardants sur le contenu des assiettes. Au-delà du statut professionnel, ce rapport plus distant à l'alimentation est à mettre en relation avec l'âge et l'expérience des encadrants. Comme nous le verrons ultérieurement, les jeunes animateurs sont d'une manière générale moins fermes que les encadrants plus âgés sur les questions d'ordre alimentaire.

La jeunesse des animateurs en transition les rapproche des enfants et leur permet d'endosser le rôle du copain ou du grand frère. Ils partagent avec les élèves des

préférences alimentaires, ludiques et sportives ou encore vestimentaires. Cette proximité entre les jeunes encadrants et les élèves n'est pas seulement générationnelle, elle est aussi sociale. Les animateurs en transition ont généralement grandi dans la commune dans laquelle ils travaillent ou dans une ville voisine. Le recrutement en tant qu'animateur passe bien souvent par l'intermédiaire d'une connaissance. Dans l'école de milieu populaire, où cette figure de l'encadrant en transition est dominante, les animateurs ont grandi dans un des quartiers de la commune voire pour certains dans le quartier des Opalines. À l'image de l'homologie sociale constatée entre les surveillantes d'expérience et les élèves des Coryphées, les animateurs en transition des Opalines sont issus du même milieu social que les élèves.

3. Rapport au langage, menaces et punitions : un modèle de sanction adapté au public de milieu populaire ?

Si les enfants s'identifient aux façons d'être et de se comporter de leurs animateurs, ils sont également sensibles aux mots qu'ils entendent. Il est apparu à la lecture de nos journaux de terrains que la proximité sociale entre les enfants et leurs encadrants s'exprime particulièrement dans le rapport au langage des enquêtés. En effet, le langage des encadrants issus des milieux supérieurs et travaillant auprès des enfants appartenant à ces mêmes milieux diffère de celui des encadrants de milieux populaires. Alors que le langage est plus soigné aux Coryphées, il est plus familier et incisif aux Opalines, comme en atteste cet extrait d'observation où deux animatrices en transition interviennent pour demander le silence.

Meryem compte jusqu'à trois pour obtenir le silence.

Sira : - Ouais parce que là c'est abusé.

École Les Opalines, Séance 21, 28/02/11

Dans l'école de milieu populaire, il est fréquent d'assister à des échanges entre les animateurs en transition et les élèves portant sur la façon dont s'expriment ces derniers. Les encadrants reprennent les enfants sur leur langage lorsqu'ils l'estiment impoli ou déplacé.

Les garçons s'agitent à table.

Un élève : - Je le jure sur la tête de ma mère !

Fanny (animatrice en transition) : - Eh ! Tu vas parler correctement.

Assia (animatrice en transition) : - Ouais il saoule celui-là !

École Les Opalines, Séance 5, 19/03/10

On retrouve dans ces situations une certaine ironie lorsque les animateurs reprennent les enfants sur leur langage alors qu'eux-mêmes parlent de manière familière.

Je mange à la table n°14 avec une majorité d'élèves de CE1. Alors que je me tiens debout à côté de la table, Alexis s'adresse à moi sur un ton autoritaire :

- Assieds-toi !

Sira (animatrice en transition) le reprend instantanément :

- Hé comment tu parles toi ! Non mais il m'énerve comment il parle avec sa bouche lui !

École Les Opalines, Séance 6, 13/04/10

À l'inverse nous avons vu qu'aux Coryphées, le langage est plus soutenu. Les surveillantes d'expérience mettent un point d'honneur à ce que les enfants soient polis. Les modes d'expression et le langage employé par les adultes et les enfants lors des repas donnent ainsi à voir la distance sociale qui sépare les deux écoles situées de part et d'autre de l'échelle sociale. Cette distinction langagière entre des encadrants aux origines sociales opposées s'observe aussi à l'école des Primevères, au sein même de l'équipe d'encadrants : la façon de parler des surveillantes d'expérience comme Alyssa ou Valérie se heurte parfois au langage des jeunes animateurs comme Damien, Lavina ou Samira qui ont grandi dans le quartier populaire de la ville.

Au-delà d'un langage qui apparaît familier, la façon de parler des encadrants de l'école de milieu populaire se caractérise aussi par une certaine virulence des propos, couplée d'un ton ferme voire parfois agressif envers les enfants. Le rapport au langage des encadrants nous permet ainsi d'aborder la question de l'autorité et de ses modes contrastés d'expression entre les milieux sociaux. Dès nos premières observations de terrain aux Opalines, le rapport hiérarchique et autoritaire entre les encadrants et les élèves nous semble accru et plus prononcé que dans les deux autres écoles. Ce sont surtout les animateurs en transition des Opalines qui élèvent très fréquemment la voix. En leur présence, les rappels à l'ordre et les injonctions au silence fusent de toutes parts dans la cantine. Nos notes consignées dans le journal de terrain témoignent très tôt d'un fort contrôle des encadrants, les élèves sont repris sur leurs moindres faits et gestes.

Je trouve toujours les animateurs autoritaires et virulents mais peut-être n'ont-ils pas d'autre choix si les enfants sont bruyants ? Il y a peu de véritables échanges entre enfants et animateurs. L'interaction se fait toujours dans les cris ou les rappels à la règle. Les animateurs sont durs avec les enfants. Est-ce nécessaire, plus qu'à ailleurs ? J'observe tout de même une différence flagrante de comportements des animateurs à l'égard des enfants et davantage de punitions, de mises à l'écart et de remontrances que dans les deux autres écoles. Cela ne peut être lié qu'au profil des encadrants, les enfants des Opalines constituent une population plus difficile à gérer.

École Les Opalines, Séance 5, 19/03/10

Dès leur entrée dans la cantine les enfants sont sommés de se tenir correctement et de respecter les règles : « ne courez pas », « accrochez vos manteaux », « levez-vous mais demandez ». Une fois à table, les déplacements et les comportements des élèves sont fortement contrôlés, surtout au premier service, celui des plus jeunes. Le ton des animateurs en transition est souvent sec et autoritaire.

Meryem : - Mais qui t'a autorisé à te lever toi ? T'as demandé à un adulte ? Tu veux vraiment finir en maternelle ? Je vais te faire recopier le règlement. Arrête de pleurer, t'as qu'à lever le doigt et demander, tu te lèves pas tout seul.

École Les Opalines, Séance 2, 13/11/09

Yanis crie après les enfants à la table n°12 puis sur les élèves de sa table :

- Toi, t'es puni ! Toi, t'es puni aussi ! Et tout à l'heure quand y'aura les activités vous ferez rien !

École Les Opalines, Séance 27, 24/03/11

Comme le montrent les extraits ci-dessus, à la cantine des Opalines les rappels à l'ordre des encadrants s'accompagnent régulièrement de menaces de sanctions. Les punitions qu'encourent les enfants portent directement atteinte à leur autonomie et à leur liberté. En effet, les encadrants ont pour habitude de menacer les enfants de les « renvoyer en maternelle » s'ils ne sont pas sages durant le repas ou de les envoyer « au temps calme », c'est-à-dire de les priver d'activités pendant la pause méridienne.

Pour faire taire les élèves, Assia compte jusqu'à trois :

- Un, deux, trois ! Si j'entends quelqu'un parler ou quoique ce soit c'est direct chez les maternelles.

École Les Opalines, Séance 5, 19/03/10

Ainsi les animateurs en transition laissent entendre aux enfants qu'ils pourraient leur retirer la part d'autonomie qu'ils ont acquise depuis leur entrée à l'école élémentaire en les menaçant de retourner déjeuner avec les élèves de maternelle. Plus encore, les références à la « petite école » sont nombreuses dans les discours et les pratiques des encadrants. Lorsqu'ils souhaitent calmer les élèves avant qu'ils ne sortent dans la cour de récréation, les animateurs leur demandent parfois de placer leur tête entre leurs bras sur la table.

Dieynaba : - Vous savez ça veut dire quoi chuchoter ? On est à l'école quand même !

Elle les menace de ne pas faire d'activité si le silence n'est pas maintenu. À mon attention :

Dieynaba : - Ils sont gentils ici mais ils savent pas faire le silence quand on demande. Mais ils sont tous gentils.

Les enfants sont couchés sur la table avant de sortir, la tête dans les bras :

Dieynaba : - Je veux voir aucune tête en l'air !

École Les Opalines, Séance 3, 24/11/09

À l'image de cet exemple du renvoi en maternelle, les pratiques pédagogiques de cette équipe d'encadrants sont parfois contradictoires. Le fait de retourner auprès des élèves de maternelle est tantôt considéré comme une punition, tantôt valorisé puisque le référent de cantine, Éric, propose aux enfants d'aller aider les petits à manger (voir chapitre 4).

Les animateurs demandent le silence total dans la cantine, comme en fin de 1^{er} service en salle 2. Il y a toujours cette menace de temps calme ou de retour en maternelle.

Une animatrice : - Je vais faire comme en maternelle, le doigt sur la bouche !

École Les Opalines, Séance 24, 11/03/11

On constate combien les relations entre certains encadrants et les élèves sont marquées aux Opalines par d'intenses rapports hiérarchiques. Alors que dans les

milieux moyens et supérieurs les animateurs développent à la cantine des pratiques pédagogiques davantage fondées sur le dialogue avec les élèves, ceux des Opalines se montrent plus autoritaires et virulents à l'encontre des enfants. Confrontés à un public plus difficile, les encadrants adaptent leurs modèles d'action et de répression aux comportements enfantins auxquels ils sont confrontés afin de maintenir l'ordre le temps du repas. Nous retrouvons ici un rapport à l'autorité et plus globalement à l'éducation caractéristique des différences entre classes sociales. Comparativement aux élèves des classes supérieures rencontrés aux Coryphées mais aussi aux enfants issus de milieux intermédiaires comme aux Primevères, les élèves des Opalines se montrent plus agités et provocateurs face à l'autorité des adultes.

Sylvie (animatrice) amène à Éric (référent) cinq garçons punis :

- Ils se battaient comme des chiffonniers dans la cour.

Éric les installe tous les cinq à la table n°4 en salle 2 et leur dit de ne pas dire un mot du repas. Le climat est tendu, les garçons sont très agités. Lucile (animatrice) décide de les placer séparément à différentes tables. Elle place tout le monde aujourd'hui dans la cantine.

Fanny (animatrice) : - Y'a des jours comme ça où ils sont horribles. Aux Tourmalines [autre école de la commune] c'était pire. Ils sont fous là-bas, ils faisaient voler des chaises.

Éric reprend les grands : - Je mange avec les CP et les CE1, ils font moins de bruit et ils rangent mieux !

Le référent menace les grands de les prendre avec lui au premier service pour les recadrer. Un peu plus tard, il règle un conflit entre quelques garçons pour une histoire de doigt d'honneur.

École Les Opalines, Séance 15, 18/01/11

Là encore les encadrants les plus autoritaires sont ceux qui se manifestent le plus lors des repas : Fatima, l'une des deux surveillantes d'expérience et les animateurs professionnels les plus investis sur le temps du midi comme Éric le référent ou les animateurs les plus anciens tels que Fanny ou Tim. Ce sont également les encadrants les plus craints par les élèves.

J'entre dans la cantine quand Fatima demande le silence, Dina punit un garçon et lui crie dessus :

- Jusqu'à la fin de la semaine t'iras manger avec les ptits !

Yanis reprend les filles à la table n°13:

- Hé les filles je suis gentil mais si vous commencez à manquer de respect j'veais devenir méchant. J'ai pas votre âge les filles, je suis votre animateur n'oubliez pas ! Hé, tu te lèves ! Je te parle tu parles à quelqu'un d'autre ça c'est un manque de respect. Il punit Coralie, il la met au coin.

École Les Opalines, Séance 28, 29/03/11

Ainsi le rapport aux élèves des encadrants des Opalines apparaît plus conflictuel que ne le sont les relations verticales dans les deux autres cantines. Les encadrants de milieu populaire se montrent durs et autoritaires envers les enfants. La forte homologie sociale qui lie les uns aux autres explique ces rapports de force. Les enfants imitent et s'identifient aux adultes qui les encadrent mais ils les testent également.

Au travers de ces deux premières figures de la surveillante d'expérience et de l'animateur en transition, nous constatons que l'âge des encadrants du temps du midi constitue un critère de différenciation des pratiques professionnelles. Alors qu'elles n'ont aucun diplôme dans l'animation, l'ancienneté et la trajectoire personnelle des surveillantes d'expérience en tant que mères de famille sont valorisées tant par les employeurs que par les encadrantes elles-mêmes dans l'exercice de la surveillance. À l'inverse, les animateurs en transition détiennent au moins un diplôme d'entrée dans l'animation socioculturelle, le BAFA, mais ils ont également connu l'échec ou l'abandon au cours de leur trajectoire scolaire, universitaire voire professionnelle antérieure. Ces jeunes sont pour la plupart en quête d'un avenir et d'une identité professionnels. Si certains, à l'image de Tim, considèrent avoir trouvé leur voie et mettent tout en œuvre pour y parvenir, d'autres se cherchent encore. Les animateurs occasionnels comme Vivien semblent alors constituer une variable d'ajustement des effectifs de la restauration scolaire. S'ils peuvent se montrer autoritaires et virulents dans leur propos à l'encontre des élèves, paradoxalement, nombreux sont ceux à faire preuve de retrait et d'une certaine passivité dans leur pratique professionnelle. Leur conception de l'activité de surveillance fondée sur le « faute de mieux » apparaît en décalage non seulement avec la conception maternelle des surveillantes d'expérience mais aussi avec celle des encadrants qui ont choisi de travailler dans l'animation.

IV. L'animateur professionnel

Nous choisissons de parler d'animateur professionnel dans cette dernière catégorie en référence aux individus qui ont choisi de travailler dans l'animation pour être au contact des enfants et qui se professionnalisent en ce sens. Il ne nous semble pas adapté de parler de « vocation » au sens développé par Jérôme Camus dans son article sur les cadres sociaux de l'animation (Camus, 2011) dans la mesure où, pour les encadrants dont nous parlons, l'animation n'est pas nécessairement un choix mûri depuis toujours. Certains animateurs ont débuté puis abandonné des études dans un domaine qui ne leur convenait pas. La reconversion précoce vers l'animation fait à la fois office de porte de sortie d'une orientation ou d'un métier inadéquats et de porte d'entrée vers une activité choisie pour travailler avec des enfants. Pour Olivier Douard, dont le travail porte sur les écrits des professionnels qui se destinent à devenir cadres dans l'animation, « ces professionnels aux trajectoires souvent chaotiques, dans lesquelles des relations difficiles au système scolaire sont loin d'être exceptionnelles, occupent déjà, pour une partie d'entre eux, des postes de responsabilité » (Douard, 2003 :13). Les animateurs professionnels comme Nathalie, Geoffrey ou Samira sont nombreux à être titulaires du BAFD (Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur) qui leur confère un accès aux fonctions de direction dans les structures d'accueil périscolaire. Pour autant, si les encadrants dont nous traitons dans cette section sont davantage professionnalisés que les animateurs en transition et les surveillantes d'expérience, tous ne détiennent pas un diplôme professionnel de l'animation (BAPAAT, BPJEPS, DEFA, DUT Carrières Sociales), le BAFD n'étant pas un diplôme mais un brevet professionnel. Ainsi, au sein même de cette catégorie des animateurs professionnels, des différences dans la formation, la pratique et la conception de la profession d'animateur sont perceptibles entre les acteurs.

1. L'engagement au travail : l'exemple de l'éducation alimentaire

L'animateur professionnel a entre 30 et 40 ans. Comme les autres catégories d'animateurs il a passé le BAFA très tôt puis a continué à gravir les échelons dans la profession, notamment en obtenant le statut de titulaire. Quitter le statut précaire de

vacataire contractuel constitue un premier pas vers la stabilité professionnelle. Dans une évolution classique de carrière, il passe le BAFD afin d'assurer au bout de quelques années des fonctions de direction. L'animateur professionnel occupe alors ses journées entre l'accueil périscolaire, le centre de loisirs pour préparer ses projets pédagogiques, le temps de restauration scolaire puis à nouveau l'accueil périscolaire. En raison de son expérience et de son ancienneté dans les structures d'accueil, il travaille avec les animateurs transitionnels, dont il a souvent en charge la formation « sur le tas » (tout comme la formation des stagiaires BAFA), à l'image de Nathalie dont nous avons parlé précédemment.

L'animateur professionnel s'investit dans toutes les activités qu'il entreprend avec les enfants, y compris la restauration scolaire. Il considère que chaque temps auprès des enfants doit être préparé et mobilisé pour leur apporter quelque chose. Au-delà de l'organisation d'activités ludiques et du partage de moments divertissants, l'animateur professionnel considère qu'il aide l'enfant à grandir et à se construire :

Partager des choses avec eux, être là quand ils ont besoin. Leur apprendre des choses ludiquement parce qu'on n'est pas à l'école. Et puis les aider à grandir.

Florence, 28 ans, animatrice professionnelle, école Les Coryphées

Par certains aspects l'animateur professionnel équivaut à la combinaison de l'animateur en transition et de la surveillante d'expérience : il allie l'entrain et la motivation du jeune animateur qui veut s'amuser à la sagesse et la patience de la surveillante expérimentée. De plus, il sait développer avec les plus jeunes le côté maternel prôné par les « mères de famille » tout en instaurant une relation basée sur le respect avec les plus grands comme en atteste l'exemple de Nathalie :

Moi le côté qui m'intéresse au niveau du centre de loisirs et donc de la cantine et du rapport que j'ai avec les enfants c'est cette liberté qu'on a d'expression avec les enfants et cette possibilité de pouvoir suivre les enfants de trois jusqu'à douze ans. Donc c'est vrai que moi c'est un choix que de travailler avec les petits parce que maintenant mon côté maternel fait que j'aime bien les tout petits, ce côté... tactile, proche, explicatif, maternel des tout petits mais j'aime toujours ce côté avec les primaires où y'a toujours la demande, les questions, ils ont vraiment une vision des choses qui est complètement différente et ça du coup je l'ai le midi à la cantine.

Nathalie, 39 ans, animatrice professionnelle, école Les Coryphées

Nathalie est animatrice depuis vingt ans. À l'origine dessinatrice en publicité, elle s'est rendu compte au bout de quelques mois que ce milieu professionnel *pourri* n'était pas du tout adapté à sa personnalité. Titulaire du BAFA, elle est arrivée dans la commune de l'école des Coryphées en tant qu'« animatrice volante » c'est-à-dire qu'elle faisait des remplacements sur les différents écoles et accueils périscolaires de la ville. Elle passe ensuite le BAFD, assure la direction d'un centre de loisirs pendant cinq ans avant de démissionner suite à un gros désaccord avec la mairie. À ce moment de sa carrière, elle choisit de *repasser animatrice*, considérant que son travail de directrice l'avait éloignée de l'animation pure. Nathalie occupe l'un des rares postes de titulaires de la Fonction Publique Territoriale disponibles pour les animateurs. Elle est restée travailler dans cette commune malgré ses divergences d'opinion avec le maire. Nathalie se dit satisfaite de la proximité de son lieu de travail, de la diversité de ses activités et de ses collègues et de la possibilité, en tant que mère de deux enfants, de pouvoir concilier vie professionnelle et vie personnelle. Elle est une animatrice très investie et active auprès des enfants.

Pour moi l'animation est différente de la surveillance c'est évident. L'animation c'est aussi plus dans la discussion, dans le rapport, que dans le... « je me mets à distance et je regarde ce qui se passe ». Donc moi j'aime pas regarder ce qui se passe, ça après ça dépend des gens.

Nathalie, 39 ans, animatrice professionnelle, école Les Coryphées

Son rôle d'animatrice Nathalie ne le quitte pas à la cantine. Si comme les surveillantes d'expérience elle estime qu'il est préférable de laisser les enfants jouer en toute liberté, sans nécessairement les contraindre par l'imposition d'animations, elle est l'une des rares encadrantes des trois écoles à veiller quotidiennement à l'éducation au goût des enfants.

La question de l'éducation alimentaire à l'école mérite d'être soulevée tant les actions mises en place dans les établissements scolaires sont inégales selon les territoires. Si certains départements et collectivités instaurent des projets d'éducation alimentaire (Maurice, 2014), aucune action spécifique n'est mise en place dans les trois écoles où nous avons enquêté. La Société de Restauration Collective (SRC) travaille bien en concertation avec une nutritionniste afin de concevoir des menus équilibrés et

du matériel pédagogique est parfois livré par la SRC et affiché dans les cantines à l'occasion des menus à thème comme la Semaine du Goût ou lors des repas Bio (voir photographies en annexe 24). Mais ces dispositifs aboutissent rarement et ne sont guère mobilisés par les encadrants, notamment car ils ne sont jamais avertis en amont de la possibilité de proposer des animations autour de ces supports d'éducation alimentaire. Pour autant certains animateurs professionnels se chargent spontanément de sensibiliser les enfants à l'équilibre alimentaire et tentent d'éveiller leur curiosité et leur rapport au goût. Aux Opalines, Éric et Martin, deux animateurs professionnels, poussent régulièrement les élèves à goûter à tout contrairement à d'autres encadrants qui n'incitent pas les enfants à manger, comme ce jour où suite à un problème d'approvisionnement, il n'y avait pas suffisamment de riz pour tous les élèves :

Il manque du riz. Certains encadrants laissent les enfants choisir entre le riz et la ratatouille. Martin préfère mélanger les deux pour être sûr que les enfants mangent des légumes.

Martin : - Elle est bonne cette ratatouille en plus. Nous quand on était petits elle était amère et tout. Elle est pas mauvaise cette ratatouille !

École Les Opalines, Séance 5, 19/03/10

Éric : - Vous mélangez le riz et la ratatouille.

Un élève : - C'est obligé ?

Éric : - Bah ouais c'est des légumes c'est important.

École Les Opalines, Séance 5, 19/03/10

À l'école Les Coryphées, Nathalie veille chaque midi à ce que les enfants repartent de la cantine en sachant ce qu'ils ont mangé. Sans utiliser un quelconque support pédagogique, elle questionne les enfants sur ce qu'ils mangent, leur parle des produits qu'ils consomment, non pas pour respecter les recommandations officielles mais parce qu'il lui tient à cœur que les enfants sachent ce qu'ils ingèrent.

Parce que quand ma gamine le soir me dit « maman c'était bon le poisson que j'ai mangé » et que c'était des nuggets de poulet tu lui dis « oui c'était bon ma chérie » mais elle sait pas ce qu'elle a mangé. Et c'est vrai que maintenant, dans l'alimentation qu'on présente aux enfants, beaucoup de choses sont reconstituées, refaites et le même ne sait pas ce qu'il a dans son assiette.

Nathalie, 39 ans, animatrice professionnelle, école Les Coryphées

Nathalie préfère prendre le temps d'expliquer aux enfants ce que sont les produits, toujours de manière ludique en improvisant un test ou un jeu. Elle nous le démontre au détour de l'exemple d'un enfant qui lors d'un repas à la cantine confondait une moule et une huitre dans sa paëlla :

1. Il sait pas que c'est une moule.

2. Il ne sait pas la manger.

3. Forcément il ne va pas la manger.

Alors que si tu prends le temps de lui expliquer que c'est une moule, que c'est un produit de la mer..., etc. Comment tu veux avoir le plaisir de manger et de connaître les aliments si tu ne sais pas ce que tu manges ?

Nathalie, 39 ans, animatrice professionnelle, école Les Coryphées

Ce discours engagé de l'animatrice s'observe en pratique chaque midi à la cantine des Coryphées. Nathalie est la seule animatrice de l'école à s'investir autant auprès des élèves pour qu'ils identifient le contenu de leur assiette et qu'ils goûtent à tous les aliments :

Nathalie : Je vous rappelle qu'à la cantine on mange de tout et on goûte à tout.

Qui en reveut ? Levez la main sans crier !

École Les Coryphées, Séance 12, 09/09/10

Malgré tout, l'animatrice revendique ses propres préférences et habitudes alimentaires et n'hésitent pas à les transmettre aux élèves comme ce jour où elle décide de distribuer du ketchup aux enfants pour manger avec les frites alors que cela n'était pas prévu au menu.

Distribution de rab de frites, beaucoup de mains se lèvent. On mange à la main ou à la fourchette selon les cas. On distribue encore des frites.

Nathalie décide de distribuer du ketchup : - Les frites pour moi c'est avec du ketchup ! Y'a plus de mayo ? C'est la déch' ici maintenant, moi je veux me faire un mélange ketchup-mayo.

École Les Coryphées, Séance 4, 12/04/10

Ainsi les préférences alimentaires des encadrants se donnent parfois à voir dans le cadre du repas à la cantine. Cela implique pour eux de conjuguer leurs préférences alimentaires personnelles avec le repas de cantine, pas toujours à leur goût, afin de

s'assurer que les enfants mangent. Il s'agit bien en un sens de montrer l'exemple aux enfants en leur prouvant que les adultes peuvent apprécier de manger à la cantine.

Et puis c'est même important pour eux de te voir manger avec eux parce qu'ils vont se dire : « mais il est qui lui pour me dire que je dois manger ? »

Geoffrey, 30 ans, animateur professionnel aux Primevères

Si les surveillantes d'expérience et les animateurs professionnels endossent voire revendiquent pour certains ce rôle d'éducateur auprès des élèves, les animateurs en transition se préoccupent moins des valeurs et des normes qu'ils peuvent véhiculer à la cantine, notamment en matière d'alimentation. Aux Opalines par exemple, à plusieurs reprises nous avons observé de jeunes animateurs, dénigrant le repas servi par la SRC, se préparer des tartines de pain au fromage fondu (au micro-ondes) en guise de repas. Une telle pratique ne serait pas tolérée dans l'école de milieu supérieur où les encadrantes estiment que les animateurs sont tenus de montrer l'exemple et de manger le même repas que les élèves.

À l'image des surveillantes d'expérience, les animateurs professionnels se reconnaissent à leur investissement et à leur envie d'apporter quelque chose de plus aux enfants. Il ne s'agit pas pour eux de faire de l'animation pour divertir et occuper mais bien de participer à l'éducation des élèves placés sous leur responsabilité. Les animateurs professionnels dont l'engagement pour et auprès des enfants est teinté de militantisme ou d'utopie rencontrent aussi les plus fortes déconvenues professionnelles lorsque l'expérience du métier ne coïncide pas toujours avec l'image qu'ils s'en font.

2. D'une vision utopique de l'animation aux valeurs de l'éducation populaire

La formation reçue par les animateurs professionnels est déterminante pour comprendre leur conception du métier. Certains animateurs ont été formés à l'animation il y a une vingtaine d'années, à l'image de Nathalie. Bien que celle-ci soit titulaire du BAFA et du BAFD (qu'elle devra toutefois renouveler si elle souhaite reprendre la responsabilité d'une direction), le métier a évolué depuis lors. S'il s'est professionnalisé, il reste encore aujourd'hui massivement marqué par les valeurs de l'engagement militant et le spectre de la précarité (Lebon, 2013). Ainsi des animateurs comme Florence (qui travaille avec Nathalie à la cantine des Coryphées et au centre de

loisirs) et Geoffrey (animateur aux Primevères) ont tous deux connu un parcours de formation quelque peu différent de celui de l'animatrice de dix ans leur aînée.

Florence a 28 ans, elle est titulaire d'un BEP et d'un Bac Professionnel Secrétariat qu'elle a suivi sur les conseils de sa mère. Pourtant, elle dit avoir toujours voulu travailler avec des enfants, *depuis l'âge de trois ans*. C'est son plus grand regret, elle qui aurait souhaité faire un BEP Sanitaire et Social pour être auxiliaire puéricultrice. Alors qu'elle ne trouvait pas de travail après son Bac Professionnel, la Mission Locale de sa ville lui a proposé de s'essayer à l'animation. Il manquait selon elle *un petit grain de folie à sa vie qui a toujours été trop carrée*. Elle s'est formée pendant un an à l'IFAC (Institut de Formation, d'Animation et de Conseil), une association nationale d'éducation populaire. Elle y obtient le BAPAAT (Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien), un brevet professionnalisant reconnu par la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports (DDJS). Elle travaille plusieurs années pour une municipalité avant de se tourner à nouveau vers l'IFAC. Elle est aujourd'hui salariée de l'association et détachée dans la commune de l'école Les Coryphées. Florence fait partie des animateurs les plus diplômés que nous avons rencontrés. Selon elle, se former est essentiel dans ce milieu.

En gros si tu veux être animatrice il faut pas que tu restes avec un Bafa sinon... Voilà c'est bien quand tu fais ça de temps en temps mais après c'est bien d'avoir un diplôme professionnalisant.

Florence, 28 ans, animatrice professionnelle, école Les Coryphées

La jeune femme est animatrice depuis huit ans. Son discours se caractérise pendant tout l'entretien par l'emploi d'un langage juvénile, fortement associé au monde de l'enfance. Florence fait à de nombreuses reprises référence à des dessins animés ou à l'imaginaire enfantin pour illustrer ses propos. Ainsi lorsque nous lui demandons si elle préfère travailler avec des enfants d'une tranche d'âge en particulier, elle déplore que les enfants des grandes classes ne croient plus au Père Noël ou à la petite souris. Selon elle, les enfants grandissent trop vite.

Par contre tu vois la dernière fois je parlais avec eux et ils perdent vite... enfin beaucoup trop vite à mon goût leur... leur petit truc de magie tu vois. Par exemple le Père-Noël ou la petite souris ils le perdent vite quoi. Tu vois dans ma génération à moi j'y croyais encore en CMI au Père-Noël, la petite souris je sais

pas mais le Père-Noël je sais qu'en CM2 j'y croyais plus. Alors que là quand j'entends parler des CM1 tu sais qu'ils y croient plus tu vois, même en CE2 des fois. Moi je trouve ça dommage quoi, ils grandissent trop vite.

Une récente remise en question professionnelle a suscité chez l'animatrice des doutes quant à son avenir dans la profession. En effet, les remarques de certains de ses collègues du centre de loisirs quant à sa façon de travailler ont ébranlé toutes ses certitudes et l'image quelque peu utopique qu'elle se faisait de la profession.

Dans ce métier ce qui est le plus dur je pense c'est de se remettre en question. Et puis comme tu travailles en équipe c'est aussi important d'avoir de bons rapports avec tes collègues. Si toi tu dis noir et l'autre il dit rouge tu vois. Donc en fait le relationnel il est très important, que ce soit avec les enfants, avec les parents, avec tes collègues ou même avec tes directeurs. Après tu as des remises en question par rapport à ce qu'on te dit, là j'ai eu une remise en question à faire sur comment je travaillais par rapport à l'équipe et par rapport aux enfants donc c'est pas toujours facile mais ce qui aide aussi à grandir et à évoluer dans le bon sens.

L'ensemble de l'entretien avec Florence est marqué par l'évocation de ce conflit professionnel auquel elle se réfère à maintes reprises mais toujours à demi-mots. Mis bout à bout, les éléments qu'elle nous confie permettent de comprendre que, suite à une convocation de son directeur au centre de loisirs, l'animatrice a découvert que certains de ces collègues remettaient en cause sa façon de travailler.

Florence : - Mais après il faut que les gens ils soient vrais. Ça je l'ai appris à mes dépens y'a pas si longtemps que ça. C'est-à-dire que si les gens ils te disent « tout va bien » avec un grand sourire et que derrière ils disent « Florence elle a fait ça ».

Enquêtrice : - Et tu l'as appris après par une tierce personne ?

Florence : - Non j'ai été convoquée par le directeur. C'est encore pire. Quand tu dis aux gens « si y'a quelque chose qui va pas tu m'en parles » et qu'en fait les gens ils te parlent pas spécialement parce que t'as des problèmes de sensibilité, des choses comme ça... ouais c'est dur. Même s'ils ont toutes les bonnes intentions du monde, même si ça peut faire très mal, ce que je comprends parce que des fois je suis pas facile... tu vois je peux paraître ouverte et en fait, c'est ce

qu'on m'a fait comprendre j'ai ouvert des portes mais a priori j'étais pas si accessible que ça. Mais après faut entendre et réagir. En fait c'est très bien qu'on n'ait pas fait l'entretien avant parce que je pense que j'aurais pas été objective dans certaines choses. Tu vois là encore aujourd'hui je me demande qui est vrai et qui n'est pas vrai avec moi au centre. Je me suis dit dans l'histoire y'a que les enfants qui sont vrais.

Ainsi si le conflit professionnel entre Florence et ses collègues a été pris en charge par la direction, l'animatrice éprouve des difficultés à se remettre de cet épisode. Elle déclare avoir pris conscience de certaines réalités concernant le milieu professionnel dans lequel elle évolue et qu'elle idéalisait quelque peu. Son discours est emprunt de souffrance face à cette situation inattendue à ses yeux. Elle craint que cette mésaventure qui l'a pourtant fait grandir lui ai aussi fait perdre les qualités qu'elle se reconnaissait en tant qu'animatrice et faisant partie de ce qu'elle nomme comme « son côté Bisounours » à savoir l'entrain, la joie de vivre et l'envie que nécessite sa profession.

J'ai l'impression que j'ai été longtemps dans mon pays des Bisounours et en fait il me manque, dans le sens ou la vie hors du pays des Bisounours elle fait mal, elle fait très mal. [...] Je suis sûre que mon côté Bisounours est encore là. Le jour où il disparaît totalement, j'ai pu rien à faire avec les enfants. Mais je l'ai pas quitté complètement je pense. En fait j'ai l'impression d'avoir été dans un monde un peu comme Peter Pan et là d'être revenu dans le monde réel, voilà. Je sais pas comment t'expliquer. Mais je pense que c'est des choses de la vie quand tu grandis.

Florence, 28 ans, animatrice professionnelle, école Les Coryphées

Pour une animatrice comme Florence, au tempérament fragile et souffrant d'un certain manque de confiance en elle, cet épisode semble avoir complètement bouleversé sa conception du métier d'animateur. Elle se voit ainsi contrainte d'accepter la déception engendrée par cette première remise en question professionnelle. L'animateur professionnel, passionné par son métier et pour qui la priorité est le bien-être des enfants, peut rapidement être rattrapé par les réalités du monde professionnel lorsque celles-ci diffèrent de leur propre conception.

Dans d'autres circonstances, la désillusion peut provenir d'une remise en question non pas de ses propres compétences professionnelles mais des conditions dans

lesquelles l'animateur est amené à exercer sa profession. Les animateurs comme Florence ont été formés dans des associations se revendiquant comme héritières des premiers mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire qui ont vu le jour dans les années 1950 (Lebon, 2003). Les animateurs qui se revendiquent ainsi sont rares, notamment en raison des évolutions que connaît la profession depuis sa création : équipes de plus en plus jeunes, fort turn-over, faible coût d'entrée... Pour autant, nous avons rencontré sur nos terrains quelques animateurs mettant en valeur cet héritage dans leur discours, à l'image de Martin aux Opalines qui considère avoir un rôle à jouer dans l'éducation des enfants :

Moi je me vois plus comme un grand frère qu'un animateur, on est là pour leur apprendre à manger, à grandir donc on essaie de mener à bien notre mission. Mais moi quand je les vois en dehors, je continue à leur apprendre des choses.

Martin, la trentaine, animateur professionnel, école Les Opalines

Pour ces animateurs, « faire de l'animation » signifie avant tout être sur le terrain et mettre en pratique ce qu'ils ont appris lors de leur formation professionnalisante (Douard, 2003 :14). Car pour une partie de ces professionnels et notamment ceux qui travaillent au contact de familles d'origine populaire, l'animation socioculturelle constitue une forme d'intervention sociale. Les actions pédagogiques envers les enfants et leurs familles « correspondent davantage à leurs traditions professionnelles qu'à celle des enseignants » (Thin, 1998 : 207). Ainsi aux Opalines, nombreux sont les animateurs professionnels, comme Martin ou Tim, à assurer en plus de leurs fonctions d'animateur périscolaire des actions éducatives comme l'entraide scolaire.

La figure de l'animateur professionnel a ainsi la particularité de rejeter l'idée selon laquelle son rôle se limite à de la surveillance. Il se revendique éducateur, à l'instar de Geoffrey dont le discours militant et la trajectoire personnelle et professionnelle sont révélateurs de la formation d'éducateur populaire qu'il a reçu. À trente ans, il est co-directeur d'un centre de loisirs dans la commune des Primevères. Il est très attaché aux termes employés pour parler de ses activités professionnelles. Pour lui, le temps périscolaire durant lequel les enfants sont accueillis avant et après l'école n'est pas de la garderie mais bien de l'accueil périscolaire.

Enquêtrice : Pour l'accueil, c'est là qu'il ne faut pas dire garderie ?

Geoffrey : - C'est exactement ça. Parce que ce n'est pas de la garderie. Comme la cantine en fait ça s'appelle pas la cantine ça s'appelle le restaurant scolaire.

Geoffrey, 30 ans, animateur professionnel, école Les Primevères

Geoffrey n'a pas de diplôme, il a arrêté ses études assez tôt. *Il se trouve que... disons que j'ai pas réussi comme il le fallait mes études. À 18 ans je me suis retrouvé sans rien, sans diplôme.* Il a participé à des activités de découverte des métiers de la Mission Locale de sa communauté d'agglomérations durant lesquelles une conseillère lui a découvert un profil « correspondant à celui de l'animateur socioculturel ». Il s'est dit « pourquoi pas » et s'est renseigné sur la profession. *J'étais aussi pressé par le temps parce que je faisais rien de ma vie quoi.* Il s'est inscrit dans une formation pour passer le BAFA en alternance en six 6 mois alors que « les trois quarts des stagiaires achèvent cette formation en deux ans » (Lebon, 2009 :30). Son stage s'est déroulé au sein de l'association encore en charge à l'époque de la gestion des centres de loisirs dans la commune. Dès l'année scolaire 2000-2001, Geoffrey est embauché en tant qu'animateur dans cette association. Il passe le BAFD et devient directeur d'une structure pendant plusieurs années. Toutefois, ce n'est pas un poste qui lui convient. La direction-adjointe lui suffit amplement. *Moi ce qui me fait chier dans la direction c'est la responsabilité.* Après cinq années dans cette commune, il a souhaité partir pour *voir autre chose.* Il a alors multiplié les emplois d'animateurs : VVF (village vacances), Nouvelles Frontières à l'étranger mais également de nombreuses colonies de vacances et autres classes nature. Lorsqu'il revient dans sa commune, il cumule deux CDD à mi-temps : un premier en tant que personnel communal pour l'accueil périscolaire et la restauration scolaire, le second dans l'association pour le centre de loisirs. Depuis le passage des centres de loisirs en gestion municipale, Geoffrey est stagiaire de la Fonction Publique Territoriale. L'animateur est très critique envers la municipalité et a du mal à accepter le récent changement. *En trois mois de temps ils ont coulé une asso qui existait depuis plus de 20 ans.* L'animateur s'est formé au métier dans cette association, sa socialisation professionnelle a donc débuté dans un cadre bien particulier de formation à l'animation régi par des valeurs s'inscrivant dans le mouvement originel de la Jeunesse et de l'Éducation populaire. Il ne se considère pas simplement comme un animateur et encore moins comme un surveillant mais comme un éducateur populaire. Son rôle est d'accompagner l'enfant dans sa construction en tant qu'adulte et membre de la société.

Alors moi je me considère pas trop comme un animateur en fait. Parce qu'avec l'association avec laquelle on travaillait si tu veux on nous forçait à pas être animateurs, dans le sens où on faisait de nous des éducateurs, et en l'occurrence des éducateurs populaires. Moi je vois pas mon travail en tant que j'arrive déguisé en clown, faire le mariole dans la salle et puis à faire rigoler les mômes et à leur faire passer un bon moment. Moi je fais pas ce métier pour ça. Je fais ce métier pour que justement le même quand il a envie de faire de la peinture il se débrouille, il va faire sa peinture tout seul et qu'il fasse ses choix par lui-même en fait et qu'il devienne acteur de ses loisirs et pas juste consommateur. Moi c'est ça qui m'intéresse dans ce boulot-là et c'est pour ça que je le fais. C'est justement de le voir évoluer, de l'aider à évoluer, de l'aider à devenir l'adulte de demain quoi.

De fait, Geoffrey déplore le manque de professionnalisation des animateurs. Selon lui, la perception que chacun a de son rôle – surveillant, animateur ou éducateur – et l'investissement qu'il engage au quotidien dans son activité dépendent avant tout de la formation dont la personne a ou non bénéficié. Et ces divers degrés de perception et d'investissement dans le métier seraient d'autant plus prégnants à la restauration scolaire. Il catégorise lui-même les encadrants du temps du midi en fonction de leur parcours et de leur formation :

Par exemple je vais prendre... c'est sûr hein personne n'écouterà ça ? [rires] Je vais prendre l'exemple d'Alyssa et Valérie [les deux surveillantes d'expérience des Primevères], qui elles n'ont pas été formées, qui n'ont pas le BAFA ou ne serait-ce que n'importe quel autre formation concernant les enfants. Alors ouais elles sont mères de famille. Après mères de famille, elles ont pas eu un groupe, elles ont pas douze enfants, elles en ont pas eu vingt-quatre. Elles élèvent leurs enfants comme elles ont envie de les élever. Elles vont pas faire la même chose avec les enfants de la cantine que ce qu'elles ont fait avec leurs mômes. Et elles tu le ressens, tu le vois que c'est des surveillantes. Après je vais prendre le cas de Simon. Lui c'est l'animateur type. C'est le mec c'est animateur sur sa fiche de paye machin, il estime qu'il est là pour faire « gol-ri » [rigoler] les enfants, pour leur faire passer un bon moment. Il le fait très bien, y'a pas de lézard. Et puis après tu as les gens comme, je vais prendre Lavina ou moi, qui se considèrent

plus comme éducateurs populaires qu'animateurs d'un service. Et ça tu le ressens tu vois sur la cantine.

Dans son discours Geoffrey distingue lui-même les trois catégories d'encadrants que nous proposons dans ce chapitre en comparant leurs façons de travailler. Pour l'animateur, le métier souffre d'un manque de professionnalisation.

C'est pas très très professionnel on le voit l'animation. T'as beaucoup d'étudiants qui vont passer leur BAFA parce qu'ils veulent bosser l'été et qu'il y a des aides pour passer le BAFA, que c'est rapide. En général tout le monde l'a, si tu l'as pas c'est que t'es un tueur d'enfants ! Donc ils vont le donner à plein de gens qui sont pas forcément... [...] On voit plus d'animateurs arriver comme nous on a été formés, c'est de plus en plus de petits jeunes qui finalement s'en foutent. Ouais c'est un métier de jeunes. Les vieux loubards, des animateurs vieux loubards, y'en a plus beaucoup du coup y'a plus cette dynamique, y'a plus ce moteur-là qui fait que les jeunes qui arrivent vont se prendre au jeu de l'éducation populaire et vont devenir éducateurs populaires non, c'est dommage, vraiment dommage.

L'entretien réalisé avec Geoffrey confirme combien ce groupe professionnel peine à se professionnaliser. Le besoin continu d'animateurs pour encadrer les nombreux temps périscolaires des enfants poussent les municipalités à recruter des jeunes peu qualifiés et, plus largement, incitent les organismes de formation habilités à délivrer le BAFA à rendre ce brevet accessible au plus grand nombre. L'animation constitue ainsi un univers professionnel faiblement structuré avec « un droit d'entrée peu élevé (Bafa et/ou foi dans l'animation) et par conséquent des effets de clôture modérés » (Lebon, 2009 : 28). Les animateurs professionnels constituent ainsi le profil d'encadrants du temps du midi le plus sujet aux désillusions et aux déceptions professionnelles puisque leurs attentes en termes de carrière et de perception du métier diffèrent de par leur formation de celles des surveillantes d'expérience et des animateurs en transition.

3. Une identification verticale opérante

D'une manière générale, l'ensemble des relations qui se nouent à la cantine entre les élèves et les encadrants sont plutôt affectueuses dans la mesure où les animateurs

« sont encouragés à développer, dans une juste mesure et sans favoritisme, des relations affectives, dont les contours peuvent sembler plus flous que ceux de la relation enseignant/élèves » (Herman, 2007 : 131). Toutefois, en raison de l'hétérogénéité des profils des encadrants, ces relations s'inscrivent nécessairement dans des formes d'interactions différentes. Celles qui unissent les animateurs aux enfants se déroulent sur un mode plus ludique et moins maternant que celles qui les lient aux surveillantes d'expérience. Dans les deux cas un processus d'identification à l'adulte se produit, plutôt amical dans le premier cas, plutôt maternel pour le second. Nous comprenons ainsi combien la distinction de statut entre surveillante d'expérience et animateur (en transition et professionnels) est indissociable de la variable de l'âge. Au travers du statut professionnel des encadrants s'expriment des effets générationnels qui agissent sur les interactions entre adultes et enfants. Ces derniers se sentent plus proches des jeunes animateurs en transition lorsqu'ils cherchent avant tout à jouer et à s'amuser et fuient l'autorité des surveillantes d'expérience lorsqu'ils cherchent à expérimenter, tester les limites et transgresser les règles imposées par les adultes. Nous l'avons constaté dans le chapitre 5, le placement à table ou la répartition des encadrants dans la cantine influent sur les choix de placement des élèves. Les encadrants jugés trop autoritaires comme Fatima aux Opalines sont évités et la compagnie des animateurs moins regardants comme Matthieu aux Coryphées est privilégiée. Quant aux animateurs professionnels, qui allient l'autorité d'un adulte référent et l'insouciance d'un jeune adulte, ils constituent pour les enfants des repères identitaires importants.

L'identification aux adultes s'opère donc selon l'âge des encadrants mais aussi selon leur appartenance de sexe. Le fait que les surveillantes d'expérience soient toutes des femmes alors que le groupe des animateurs est mixte soulève la question des rapports de sexe dans les relations verticales qui se tissent à la cantine. Là encore la question du placement à table des enfants nous a apporté des éléments de lecture des interactions en montrant que les élèves ont tendance à partager le repas d'encadrants du même sexe qu'eux lorsque l'équipe est mixte. Aux Opalines, les filles observent et commentent régulièrement le physique ou le style vestimentaire des jeunes animatrices.

Anissa (élève en CM2) dit à Meryem (animatrice) alors qu'elle dépose la plat principal au centre de la table :

- Tu les achètes où tes ceintures ? Elles sont trop jolies !

- Merci. Celle-là c'est « Le temps des cerises ».

L'animatrice partie, les filles continuent à parler des animatrices du service.

Anissa : - Elle est belle Meryem.

Une autre élève : - T'as vu Deborah elle a changé de visage. Elle mettait des lunettes avant.

École Les Opalines, Séance 14, 13/01/11

Les filles s'identifient aux animatrices qu'elles trouvent gentilles, belles ou bien habillées mais surtout à celles à qui elles souhaitent ressembler. D'une manière générale, les enfants évaluent la qualité d'un encadrant sur des critères physiques comme la beauté, des traits de caractère tels que la gentillesse et la sévérité, et sur sa capacité à partager avec eux des intérêts communs.

À table, je demande aux élèves quels animateurs ils préfèrent.

Romane : - Je sais pas j'aime tout le monde, il faut que je réfléchisse.

Sa voisine de droite préfère Tim parce qu'elle le connaît depuis longtemps, elle le voit très souvent grâce aux cours de Kung-fu qu'il dispense et qu'elle pratique.

Amira et Madira préfèrent Fanny. Hamza ne sait pas. Les deux garçons préfèrent Dieynaba et Virginie.

Amira : - Lucile c'est celle que j'aime le moins. Elle est trop sévère.

Les autres sont d'accord.

École Les Opalines, Séance 18, 25/01/11

L'exemple ci-dessus illustre ce que nous soulevions déjà dans le chapitre 5 : aux Opalines, les garçons sont très proches de deux animatrices, Dieynaba et Virginie, parce qu'ils partagent un même intérêt pour le football et la danse hip-hop. Au-delà d'une identification à un sexe biologique et à un individu qui serait doté d'attributs purement féminins ou masculins, les enfants développent surtout des affinités envers les encadrants dont ils se sentent proches et à qui ils souhaitent ressembler. Finalement, l'identification à un animateur ou à une animatrice du même sexe résulte davantage d'une socialisation de genre des enfants et des encadrants que de l'appartenance à un sexe.

Ce chapitre nous a permis de montrer que les équipes d'encadrement du temps du midi se composent de professionnels aux profils très hétérogènes et qu'ils sont inégalement répartis selon les communes. Alors que l'école de milieu supérieur (Les Coryphées) fait principalement appel à des surveillantes d'expérience issues des classes sociales favorisées, on retrouve dans l'école de milieu populaire (Les Opalines) de nombreux animateurs en transition et quelques animateurs professionnels dont les origines sociales et culturelles sont proches de celles des enfants. Entre les deux, l'école des Primevères constitue bien un terrain intermédiaire où l'équipe d'encadrants est constituée d'animateurs en transition et d'animateurs professionnels d'une part (plutôt issus des classes moyennes) et de surveillantes d'expérience d'autre part (appartenant aux milieux supérieurs). Le recrutement des encadrants est ainsi corrélé dans les trois écoles au recrutement socioculturel de la commune.

Les profils d'encadrants ainsi définis nous ont permis d'éclairer et de caractériser les relations verticales qui s'établissent entre les adultes et les enfants autour des repas à l'école. Cette proposition de catégorisation par figure d'encadrant construite sur la base de nos observations de terrain et des entretiens réalisés avec les animateurs permet finalement de tenir compte du statut dans l'emploi de ces agents ainsi que de leur âge, de leur sexe et de leur appartenance sociale pour montrer que la combinaison de propriétés individuelles et sociales à des caractéristiques professionnelles interfère dans le processus d'identification des enfants aux adultes et met ainsi en lumière des modes socialement différenciés de socialisation verticale. Car si les encadrants du temps du midi conçoivent différemment leur rôle auprès des élèves en fonction de leur histoire de vie et de leur trajectoire professionnelle, les enfants aussi ne perçoivent pas de la même façon tous les adultes qui les entourent. Leur rapport maternel aux surveillantes d'expérience se distingue des interactions ludiques qu'ils entretiennent avec les animateurs en transition et du rapport amical qui se noue avec les animateurs professionnels. Les interactions qui se développent avec ces adultes, du processus d'identification verticale à leur rapport à l'autorité, ne sont pas les mêmes selon que les enfants sont confrontés à des surveillants, des animateurs en transition ou des animateurs professionnels.

CHAPITRE NEUF.

QUELLE LÉGITIMITÉ À SOCIALISER POUR LES « DAMES DE CANTINE » ?

Les travaux sur les cuisiniers (Mériot, 2002 ; Dondeyne, 2004 ; Laporte, 2013), les serveurs (Monchatre, 2010 ; Fellay, 2010) et plus globalement les métiers de l'hôtellerie-restauration sont abondants en sociologie des professions. À l'inverse, les recherches sur le corps professionnel des « dames de cantine » sont beaucoup plus rares. Les recherches de Bernard Lahire sur les Agents Spécialisés des Écoles Maternelles (ASEM) et les Agents Spécialisés des Restaurants Municipaux (ASRM) présentées dans *La raison des plus faibles* (1993) constituent une référence majeure pour comprendre le rapport au travail de ces agents. Le sociologue propose notamment dans cet ouvrage une contribution originale à l'appréhension des pratiques quotidiennes d'écriture et de lecture en milieux populaires. Mais si ces travaux nous éclairent sur le profil de ces agents, ils nous renseignent peu sur les relations qu'ils entretiennent avec les convives qu'ils sont chargés d'encadrer pour les ASEM et de servir pour les ASRM. En effet, Bernard Lahire place la focale sur les pratiques quotidiennes professionnelles mais aussi domestiques de ces agents. Il étudie également leurs relations d'interdépendances avec les autres corps professionnels qu'ils côtoient, à l'image des ASEM dont l'activité est étroitement liée à celle des enseignantes de maternelle (Lahire, 1993b). Toutefois, la question de la relation aux enfants n'est pas du tout évoquée en ce qui concerne les agents de restaurant (alors qu'elle l'est davantage pour les agents de maternelle qui assistent les institutrices en classe).

L'objectif de ce chapitre est justement de partir des interactions observées entre les « dames de cantine » et les élèves lors des repas afin de cerner l'influence exercée par ces professionnels de la restauration sur la socialisation des enfants. Il s'agit aussi de montrer que la socialisation professionnelle de ces agents passe par une quête de reconnaissance dans laquelle les enfants ont un rôle à jouer. Nous souhaitons ainsi montrer que la notion d'interdépendance développée par Norbert Elias dans *La société des individus* (1983, 1991 pour la traduction française) s'applique aux relations sociales qui se nouent entre les dames de cantine et les élèves. Nous présenterons dans un

premier temps les éléments dont nous disposons pour comprendre qui sont les « dames de cantine » et quel est leur rôle dans les établissements scolaires. Nous traiterons ensuite du rapport au travail de ces agents en fonction de modèle d'organisation du travail appliqué dans chacune des trois cantines et au regard des interactions que ce personnel de la restauration collective scolaire provoque avec les élèves.

I. Profil des agentes de restauration

Nous employons volontairement dans cette thèse les catégories profanes « dames de service » ou « dames de cantine » pour évoquer le personnel des restaurants scolaires car, en premier lieu, c'est ainsi que les enquêtés – leurs usagers – les nomment. Les dames de cantine constituent dans l'imaginaire collectif une référence, un souvenir marquant pour ceux qui ont un jour déjeuné au restaurant scolaire. Les élèves et leurs parents mais aussi les agents de restaurant eux-mêmes font référence lors de nos entretiens ou de nos discussions informelles au rôle et aux comportements, présents et passés, des dames de cantine. L'intitulé exact de leur poste ensuite nous pousse à maintenir l'emploi courant du terme dames de cantine dans la mesure où les dénominations officielles sont multiples : agent polyvalent de restauration, aide de cuisine de collectivité, agent de cuisine, agent de service. Dans la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'INSEE, le personnel de cantine est regroupé sous l'item « aides de cuisine, apprentis de cuisine et employés polyvalents de la restauration » (code 561d, dans la catégorie des employés). Dans le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) utilisé par Pôle Emploi pour classer les offres et les demandes d'emploi, on parle de « personnel polyvalent en restauration » (code G1603) mais l'on trouve également certaines offres de « plonge en restauration » (code G1605) qui propose pourtant le même type d'activité de préparation des repas en collectivité. Dans la dernière nomenclature des familles professionnelles (Fap 2009) proposée par la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares) sur la base du croisement des données de l'INSEE (PCS) et de Pôle Emploi (ROME), les dames de cantine se voient intégrées à la famille des cuisiniers, qui regroupe les cuisiniers (64 %), les chefs cuisiniers (6 %) et les aides et apprentis de

cuisine et employés polyvalents de la restauration (30 %) (Ast, 2012 : 524). À ces dénominations multiples nous préférons donc le vocable profane mais évocateur de dames de cantine. Enfin l'emploi du féminin nous semble particulièrement adapté pour désigner une catégorie professionnelle qui, comme nous allons le voir, est massivement investie par les femmes.

1. Qui sont-elles ?

Malgré une certaine progression depuis une trentaine d'années (30 % en moyenne sur la période 1982-1984 contre 37 % en 2009-2011), les femmes sont encore minoritaires parmi les cuisiniers et les chefs cuisiniers (*ibid.* : 525). À l'inverse, elles sont très nettement majoritaires parmi les aides de cuisine. D'après les données du Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), en 2007 les femmes représentaient 90,2 % des agents polyvalents de restauration ⁹¹. Au cours de nos enquêtes dans les écoles élémentaires, nous n'avons jamais rencontré que des femmes sur ce type de poste. Les seuls hommes présents à la cantine officient généralement en cuisine. À l'école Les Coryphées, le chef et son commis (tous deux employés par Avenance et non par la municipalité) sont des hommes. Ils ont en charge la préparation culinaire des repas. Leur présence s'explique par le choix qu'a fait la municipalité d'un fonctionnement de la restauration scolaire en liaison chaude, où tous les repas sont préparés le jour même par le chef dans une cuisine centrale puis maintenus à température avant d'être livrés sur les autres sites. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre préliminaire, la cantine des Coryphées a justement la particularité d'être une cuisine centrale : les repas y sont préparés pour les trois groupes scolaires que compte la commune. Un autre homme est présent dans cette cantine, Samir. Il occupe le poste de plongeur et travaille dans cette école depuis plus de vingt ans ⁹². Ainsi les trois hommes que compte l'équipe de restauration des Coryphées ne sont jamais au contact des élèves contrairement aux dames de cantine qui multiplient les déplacements entre la cuisine et le réfectoire. Dans les deux autres cantines, les équipes de restauration sont

⁹¹ Fiche métier « Agent polyvalent de restauration », Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), http://www.cnfpt.fr/sites/default/files/agent_polyvalent_de_restauraton.pdf, consulté le 11 juillet 2014.

⁹² Samir travaillait déjà aux Coryphées lorsque nous y étions élève entre 1991 et 1995.

exclusivement féminines. L'exemple des Coryphées nous permet de comprendre comment s'opèrent les recrutements des agents de restauration. Alors que les trois cantines scolaires travaillent avec la même société de restauration collective (SRC) pour fournir les repas (puisque les trois communes ont préféré la sous-traitance à l'autogestion), on constate que seul le choix de la liaison chaude implique la mise à disposition de personnel dans les écoles de la part de la SRC. Le chef et son commis sont détachés sur la commune car la préparation des plats en liaison chaude implique la maîtrise de savoir-faire culinaires que n'ont généralement pas les agents de restauration. De plus, le coût de la liaison chaude et de la liaison froide n'est pas le même pour les communes. Si la liaison froide nécessite d'équiper les cuisines avec du matériel spécifique onéreux, la liaison chaude implique des coûts supplémentaires en termes de matières premières et de masse salariale. Le fait que la cantine de milieu supérieur soit celle qui fonctionne en liaison chaude n'est probablement pas sans lien avec les ressources économiques des parents et de la commune.

Nous n'avons pas réalisé d'entretiens avec les dames de cantine, de fait nous disposons de peu de données sociodémographiques les concernant. Toutefois, nos observations de terrain et les discussions informelles que nous avons eues avec elles lors du service nous permettent de dire que la majorité de ces femmes sont âgées de 35 à 50 ans environ⁹³ et qu'elles sont d'origine française. Ce constat confirme ce que Bernard Lahire observait déjà à la fin du XX^{ème} siècle dans le cadre de sa recherche sur les Agents Spécialisés des Restaurants Municipaux (ASRM) : « l'âge moyen des enquêtées, toutes de nationalité française, est de 44,8 ans » (Lahire, 1993b). Les quelques travaux produits sur cette catégorie de travailleurs montrent que ces femmes ont souvent connu des trajectoires professionnelles séquencées. Elles n'ont pas toujours travaillé comme agent de restaurant ni même dans la restauration. La profession offre une faible stabilité de l'emploi puisque de nombreuses dames de service travaillent en intérim et sur des contrats de courtes durées. Chantale a 51 ans, elle travaille aux Coryphées depuis quelques mois. Elle n'a signé qu'un Contrat à Durée Déterminée (CDD) d'un an qui expire à la fin du mois de mars 2011. Elle se prépare à chercher du travail en intérim.

⁹³ L'âge moyen des agents polyvalents de restauration est de 45 ans et 6 mois selon le CNFPT.

Je suis là depuis avril dernier, je finis en mars. J'irai bosser en entreprise je l'ai déjà fait mais là, c'est 1000 couverts. Pour le moment je cherche un appart déjà parce qu'où j'habite c'est trop petit et humide.

Chantale, 51 ans, dame de cantine à l'école Les Coryphées

Pour ces dames de cantine, la vie familiale et la naissance de leurs enfants (lorsqu'elles en ont) ont pu avoir une incidence sur leur carrière. « Une grande majorité des femmes ont eu d'autres expériences professionnelles avant leur emploi d'agent de maternelle et d'agent de restaurant marquées par des coupures liées aux différentes naissances » (*ibid.* : 13).

Je discute avec Éline à la fin du service. Elle me parle de ses enfants, au nombre de trois, deux filles et un garçon. Son aînée a 22 ans, elle fait un BTS en commerce. Elle voudrait faire une année d'études en plus pour avoir un bac+3 mais elle vit avec son copain et ils ont des projets alors elle n'est pas sûre de continuer. Elle semble se plaire dans le commerce. Initialement elle voulait devenir paléontologue mais il aurait fallu qu'elle parte seule à Bordeaux à 17 ans, sans famille là-bas. Éline n'a pas voulu.

Éline : - Je l'ai eu à 17 ans tu sais. Et maintenant tu connais mon âge du coup !
[Rires]

Sa deuxième fille à 17 ans. Elle suit les traces de sa sœur dans le commerce et son fils, 15 ans, est au collège dans la ville voisine.

Éline, 39 ans, dame de cantine à l'école Les Coryphées

Malgré le fait que la profession souffre d'une certaine précarité – durée des contrats, bas salaires – certaines dames de cantine, et notamment celles qui ont fait le choix de passer les concours de la fonction publique territoriale, parviennent à pérenniser leur embauche. Certaines dames de service travaillent ainsi dans la même école depuis de nombreuses années, comme Betty⁹⁴, la responsable de la restauration scolaire aux Coryphées. La responsable de restaurant – car là encore il s'agit d'une femme dans les trois cantines – « coordonne, gère les activités de distribution et

⁹⁴ Comme Samir (le plongeur), Betty était déjà présente aux Coryphées lorsque nous étions élève là-bas. On comprend aisément ici en quoi la proximité de l'enquêtrice avec cette école a pu constituer un atout dans la négociation de l'accès au terrain, notamment auprès du personnel de l'office lors du premier jour d'observation.

participe à l'animation d'un restaurant de collectivité »⁹⁵. Elle endosse en quelque sorte le rôle de « dame de cantine en chef » par rapport aux autres agents, un peu à l'image du référent de cantine qui gère son équipe d'animation. Son ancienneté et les formations auxquelles elle assiste lui permettent d'accéder à ce poste où elle se voit confier davantage de responsabilités. Pour les autres agents, il n'est demandé ni diplôme, ni qualification, ni expérience professionnelle antérieure pour exercer ce métier. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'une partie importante des dames de cantine rencontrées sur nos terrains sont peu voire pas du tout diplômées.

Éline me pose des questions sur ma recherche et mon diplôme. Je lui explique à quoi correspond le doctorat, le niveau d'étude.

Éline : - Ohlala bac+8 ? Et tu veux faire quoi après ? Moi je dis toujours que j'ai bac+2 parce que j'en ai deux des bacs, dans ma cuisine ! [Rires].

École Les Coryphées, Séance 32, 05/11/10

Les trois cantines comptent aussi parmi leur personnel des dames de cantine plus jeunes, qui débudent dans le métier. Celles-ci restent généralement moins longtemps en poste dans la même école que leurs collègues car elles sont souvent amenées à faire des remplacements sur différents sites lorsqu'elles commencent. Aussi, bien qu'aujourd'hui encore aucun diplôme ne soit requis pour exercer la profession, ces jeunes agentes semblent se former davantage que leurs collègues plus anciennes.

Nous retrouvons finalement une configuration de l'organisation du travail des agents de restauration proche de celles des encadrants du temps du midi. Le personnel des offices est composé d'un premier socle de dames de cantine expérimentées de par leur ancienneté mais peu qualifiées en raison de leur date d'entrée dans la profession (qui n'exigeait alors aucune compétence particulière) – soit un profil sur certains aspects équivalent à celui des surveillantes d'expérience ; sur la base duquel viennent se greffer de jeunes dames de service, parfois plus diplômées et se formant aux métiers de la restauration collective mais dont l'apprentissage du métier repose fortement sur la transmission de la part de leurs collègues dont l'ancienneté constitue le garant de l'expérience – à l'image des jeunes animateurs (transitionnels ou professionnels) qui,

⁹⁵ Fiche métier « Agent polyvalent de restauration », Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), http://www.cnfpt.fr/sites/default/files/agent_polyvalent_de_restauraton.pdf, consulté le 11 juillet 2014.

bien qu'ils détiennent des diplômes dans l'animation, doivent tenir compte du savoir-faire et de l'ancienneté des surveillantes d'expérience dans leur pratique professionnelle. Toutefois, alors que des similitudes apparaissent entre les deux groupes professionnels au regard des profils des encadrants et des agents de restauration, un élément majeur les oppose : leur origine sociale. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les encadrants du temps du midi sont souvent issus du même milieu social que les élèves en raison du recrutement local réalisé par les municipalités. À l'inverse, concernant les dames de cantine, nous ne pouvons parler d'homologie sociale avec les enfants que dans le cas d'une école, celles des Opalines. En effet, les agents de restauration, « salariés à faible capital économique et faible capital scolaire » (Lahire, 1993b), appartiennent majoritairement aux classes populaires. Selon les données des portraits statistiques des métiers réalisés par la Dares, en moyenne sur la période 2009-2011, 30 % des cuisiniers (catégorie dans laquelle sont pris en compte les employés polyvalents de la restauration) n'étaient titulaires d'aucun diplôme, CEP ou brevet des collèges, 44 % d'entre eux détenaient un CAP, un BEP ou un autre diplôme équivalent et seulement 15 % avaient obtenu un baccalauréat, un brevet professionnel ou équivalent. Si nous ne disposons pas d'éléments précis sur la trajectoire sociale des dames de cantine des trois écoles nous permettant de confirmer ce que d'autres auteurs ont démontré avant nous sur l'origine sociale des professionnels de la restauration (Mériot, 2002 ; Monchatre, 2010), les informations recueillies de manière informelle sur nos terrains laissent penser que les dames de cantine des trois écoles sont souvent issues des milieux populaires, en atteste leurs réactions face au niveau de diplôme de l'enquêtrice ou le fait que les agentes des Coryphées comme Betty ou Éline n'habitent pas dans la commune où se situe l'établissement scolaire mais dans des villes voisines où les loyers sont plus abordables.

2. Que font-elles ?

La diversité des dénominations du statut des dames de cantine n'est pas seulement le résultat de catégorisations professionnelles diverses et successives. Elle renvoie aussi à la diversité des tâches professionnelles qui leur sont confiées car bien souvent, leur mission ne se limite pas au service de restauration. En complément de leur activité de

service à la cantine, des tâches d'entretien des locaux municipaux leur sont parfois attribuées. Les agentes sont alors amenées à faire le ménage dans l'enceinte des écoles maternelles et élémentaires. « En fait, on n'entre pas en mairie comme agent de maternelle ou comme agent de restaurant, mais comme agent de service et l'on est susceptible de faire du ménage dans des lieux variés : mairie, médiathèque, piscine municipale, école primaires, écoles maternelles, restaurants municipaux... » (Lahire, 1993b). En effet, les dames de service que nous avons rencontrées assurent toujours le nettoyage du réfectoire dans le cadre de leur travail à la cantine mais aussi parfois le ménage dans les écoles où elles sont affectées. Dans la commune où se trouve l'école Les Primevères par exemple, les dames de service assurent le ménage dans les salles de classe le soir pendant l'étude surveillée. Elles participent aussi à la préparation du goûter puisque dans toutes les écoles de cette commune, la collation est fournie par la municipalité (par l'intermédiaire de la SRC). Ce sont les dames de cantine qui, à 16h15, préparent les chariots contenant les goûters avant de les remettre aux surveillants d'étude. Lorsque le temps ne permet pas aux élèves de prendre le goûter à l'extérieur, celui-ci est parfois pris dans la cantine. Cela implique pour les dames de service d'être présentes dans le réfectoire au moment du goûter afin de veiller à ce que les enfants nettoient les tables après leur passage sous peine de devoir refaire le ménage. Concernant leur travail à la cantine sur le temps du midi, les dames de cantine sont employées par la municipalité pour assurer « l'assistance à la production de préparations culinaires, la distribution et le service des repas, l'accompagnement des convives pendant le temps du repas, la maintenance et l'hygiène des locaux et matériels »⁹⁶. Leur activité se déroule ainsi en deux temps : il y a le temps de la préparation et de la mise en place puis le temps à proprement parlé du service.

2.1 Le travail en amont du service

Le régime horaire des professionnels de la restauration collective (cuisiniers et agents de restaurant) est celui de la continuité : leur activité ne nécessite pas

⁹⁶ Fiche métier « Agent polyvalent de restauration », Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), http://www.cnfpt.fr/sites/default/files/agent_polyvalent_de_restaurantion.pdf, consulté le 11 juillet 2014.

d'interruption dans la journée de travail dans la mesure où elle est concentrée sur un unique repas – le déjeuner – et non deux comme c'est le cas en restauration commerciale où domine le modèle de la « coupure » entre le déjeuner et le dîner (Laporte, 2013). Les dames de cantine travaillent donc en continu, en général dès sept ou huit heures du matin, bien avant que le service ne commence et que les enfants arrivent pour déjeuner. Le « coup de feu », « ce moment de tension durant lequel ils [les cuisiniers] servent les repas qu'ils ont préparé au cours de la matinée »⁹⁷ (*ibid.*), ne constitue donc pour les convives que la partie visible du métier du personnel de restauration. Une partie importante de l'activité se déroule en amont de ce court moment d'intensité. En effet, la matinée (entre huit heures et onze heures en général) est consacrée à la préparation de la production du jour d'une part et à la mise en place du réfectoire d'autre part.

Le travail en cuisine consiste à préparer tout ou partie des repas qui seront servis aux élèves. Aux Opalines et aux Primevères, les repas ne sont pas intégralement préparés sur place car les deux cantines sont des cuisines satellites : elles reçoivent les plats préparés en amont dans une cuisine centrale de la Société de Restauration Collective (SRC). Le modèle de production est celui de la liaison froide (voir chapitre préliminaire et annexe 12). Les dames de cantine cuisinent très peu. Leur tâche consiste à préparer les entrées (pour les crudités par exemple : éplucher, couper, râper, assaisonner et disposer les légumes dans les coupelles individuelles), les fromages et les desserts. Il s'agit surtout de dressage dans les assiettes. Quant aux plats chauds, les agentes sont uniquement chargées de les remettre à température juste avant le service. Aux Coryphées, les dames de cantine participent davantage à la préparation culinaire des repas, non pas seulement parce que la commune a fait le choix de la liaison chaude

⁹⁷ Cette citation de Cyrille Laporte est issue d'un paragraphe de son article sur « Les temporalités sociales des cuisiniers de la restauration » portant sur les cuisiniers de la restauration collective et plus particulièrement sur ceux qui travaillent en restauration scolaire. Il évoque ici le « coup de feu » vécu par les cuisiniers au moment du service. Il nous semble que ce moment de « montée en régime de la charge de travail sur une courte durée » est tout aussi central pour les agentes de restaurant dans l'exercice de leur activité professionnelle, d'autant plus que celles-ci sont au premier rang puisqu'elles assurent elles-mêmes le service des plats qu'elles ont contribué à préparer. L'auteur s'appuie dans cet article sur le traitement statistique réalisé par la Dares à partir des enquêtes Emploi de l'INSEE. Nous pouvons ainsi constater au travers de cette citation que l'agrégation au sein d'une même famille professionnelle des cuisiniers, des apprentis cuisiniers et des agents polyvalents de restauration met en évidence combien certaines situations de travail sont transférables entre des professionnels aux trajectoires, diplômes et qualifications pourtant très différents.

mais en raison de la position de cuisine centrale de cette cantine. Dans le cadre d'une cuisine centrale, les matières premières sont réceptionnées chaque matin sur le site par le cuisinier et son équipe. Les dames de cantine assistent le chef et son commis dans la préparation des plats : lavage, découpage, épluchage, taillage des légumes ; dressage des hors d'œuvres ; cuisson des plats. Après cuisson, les plats sont maintenus à chaud et livrés dans les autres cantines de la commune. Mais malgré une plus grande participation aux tâches culinaires, les dames de cantine des Coryphées réalisent une cuisine dite d'assemblage (Poulain, 1992) : elles assemblent des produits déjà plus ou moins élaborés en suivant une recette mais elles ne réalisent pas toutes les étapes de production de la cuisine traditionnelle.

L'autre partie du travail réalisé en amont du service se passe directement dans le réfectoire. Pour faire leur « mise en place » dans la cantine, les agentes de restaurant doivent descendre les chaises des tables (installées ainsi la veille lors du ménage), préparer les couverts (c'est-à-dire les compter en fonction du nombre d'élèves inscrits à la cantine) et dresser les tables. Avant que les enfants n'arrivent elles doivent aussi disposer sur les tables les plats collectifs contenant les entrées et remplir les corbeilles de pain, du moins pour le premier service. Dans les deux écoles fonctionnant en service à table, les dames de cantine dressent toutes les tables à l'avance. À la cantine des Opalines, qui compte 27 tables réparties entre les deux salles, toutes ne sont pas utilisées à chaque service. Les dames de cantine dressent exactement le nombre nécessaire de couverts. Au premier service les élèves sont tenus de n'occuper qu'une table sur deux afin de laisser l'autre moitié des tables pré-dressées disponibles pour les enfants du second service. Aux Coryphées le fonctionnement est sensiblement le même sauf que la cantine compte deux fois moins de places. Les quatorze tables sont toutes dressées par les dames de cantine avant que ne débute le service. Là aussi les enfants n'occupent pas toutes les tables lors du premier service, quatre des grandes tables de dix places qui sont pré-dressées restent en général inoccupées. Toutefois, celles-ci ne suffisent pas à accueillir tous les élèves du second service, obligeant les agentes de restaurant à débarrasser puis dresser à nouveau au moins quatre grandes tables dans le laps de temps dont elles disposent entre les deux services. Cette différence entre les deux écoles est essentielle à la compréhension d'une partie des interactions qui se déroulent à la cantine et dont nous traiterons dans la suite de ce chapitre et dans le

suivant. Aux Primevères, la mise en place pour les dames de cantine s'organise essentiellement autour du self. Elles doivent remplir les différents bacs à couverts, à verres et la corbeille de pain, et déposer une pile de plateaux en tête du rail. Elles doivent également installer les préparations (entrées, laitages, desserts) sur les étagères réfrigérées.

Comme nous allons le voir dans la section suivante, le travail des dames de cantine diffère d'une école à l'autre au moment du service : certaines sont plus sédentaires alors que d'autres sont constamment en mouvement, certaines disparaissent pratiquement en cuisine alors que d'autres sont extrêmement visibles.

2.2 Le travail pendant le service

Le « coup de feu » du service s'organise de manière différente dans les trois cantines. Les agentes de restauration des Opalines sont de loin les plus absentes pendant le service, sortant très peu de la cuisine qui se situe au centre du bâtiment (voir plan p.75). Elles sont dans la cuisine lorsque les élèves entrent dans le restaurant scolaire et pendant qu'ils mangent les entrées qu'elles ont au préalable déposées sur les tables. La plupart du temps la double porte qui donne accès à la cuisine est fermée. Elles apportent ensuite l'ensemble des barquettes du plat principal remises en température sur un chariot qu'elles laissent juste derrière cette porte. Ce sont les encadrants qui viennent récupérer les barquettes pour les répartir sur les tables. Les plats sont donc servis tels qu'ils ont été conditionnés et livrés par la cuisine centrale, dans des barquettes en plastique thermoscellées (voir photographie en annexe 25). Contrairement aux Coryphées où les plats chauds sont servis dans des plats en inox, aucun soin n'est apporté à la présentation. Pour les laitages et les desserts, ce sont là encore les encadrants qui sont chargés d'assurer la distribution des denrées placées par les dames de cantine sur la table de service située à côté des portes d'accès à la cuisine. Mais comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, bien souvent les animateurs font appel aux enfants pour la distribution. Pendant le service, les occasions d'interaction avec les élèves sont donc limitées aux quelques sorties de l'office des dames de cantine.

Aux Primevères, les agentes se répartissent pendant le service entre la cuisine et la ligne de self. Elles sortent rarement de ce périmètre : deux d'entre elles se postent au

service du plat principal, deux autres derrière le self au niveau des entrées et des desserts. En règle générale une cinquième agente fait des va-et-vient entre la cuisine et le self pour approvisionner les étagères et la corbeille de pain et débarrasser au fur et à mesure les tables où les élèves déposent leur plateau à la fin du repas. Leurs interactions avec les enfants s'inscrivent donc principalement dans le cadre d'une relation de service, d'agent à convive, avec toutefois un regard bienveillant porté sur ce qui se passe dans la salle de restaurant.

Aux Coryphées enfin, les dames de cantine sont très présentes durant tout le service. Contrairement aux deux autres écoles la cuisine n'est pas adjacente à la salle de restaurant puisque la cantine maternelle les sépare. Les agentes multiplient les allers-retours entre la cuisine et la salle afin d'apporter les plats, les laitages puis les desserts. Ce sont elles qui déposent les plats chauds sur les tables et non les encadrants. Elles débarrassent également les tables entre chaque composante, ayant ainsi un regard direct sur ce qui est ou non mangé. Entre les deux services, les dames de cantine investissent d'autant plus le réfectoire : elles ont une quarantaine de couverts à dresser dans un laps de temps de cinq minutes. Elles doivent nettoyer les quatre tables nécessaires pour le second service, dresser assiettes, couverts, verres et couverts de service, remplir à nouveau les corbeilles de pain, sortir les entrées des réfrigérateurs et les disposer sur les tables. Réaliser tout cela avant que les enfants n'arrivent pour déjeuner se révèle souvent compliqué, surtout lorsque les élèves du premier service arrivent en retard ; tout est alors décalé :

Manuela lance à tout va dans la cantine à la fin du service :

- C'est sur que si les premiers arrivent à moins le quart ça risque pas de marcher ! Ils sont arrivés à 45 au premier service !

École Les Coryphées, Séance 22, 08/10/10

Ce temps très court où les agentes doivent refaire une mise en place dans la cantine afin d'accueillir la seconde vague de demi-pensionnaires constitue l'un des moments-clé de l'activité de service aux Coryphées tant il est conditionné par la façon dont s'est déroulé le premier service et tant il conditionne le déroulement du second. Nous verrons ainsi dans la suite de ce chapitre que la présence accrue des dames de cantine dans le réfectoire pendant toute la durée du service provoque de nombreuses interactions avec les élèves, mais aussi avec les encadrants (voir chapitre 10).

Les dames de cantine ou agents polyvalents de la restauration appartiennent à une catégorie de personnels dits de « bas niveaux de qualification » (Lahire, 1993b) et issus des classes populaires. Leur activité professionnelle consiste à préparer et servir les repas mais aussi à nettoyer les restaurants scolaires et parfois d'autres lieux de vie en collectivité. Bien qu'elles soient quotidiennement au contact des enfants, parfois à plusieurs moments de la journée, les dames de cantine ne sont pas reconnues comme faisant partie de la communauté éducative contrairement aux enseignants ou même aux Agents Spécialisés d'Ecole Maternelle (ASEM)⁹⁸. La question de la légitimité à socialiser des dames de service à la cantine se pose alors en ces termes : dans quelle mesure leur présence quotidienne auprès des élèves participe-t-elle à leur socialisation ? Peut-on considérer les dames de cantine comme partie prenante et influente du mode scolaire de socialisation, au même titre que les enseignants, le groupe de pairs et les encadrants du temps du midi ?

II. Des agents en quête de reconnaissance

La première partie de ce chapitre nous a permis de montrer que les dames de cantine ne sont pas présentes de façon identique dans les trois restaurants scolaires en raison du mode d'organisation de chacun d'eux (cuisine centrale ou satellite, liaison froide ou chaude) mais aussi de la division du travail qui s'opère entre les agentes et les encadrants (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant). Cette différence entre les cantines implique un investissement différent auprès des élèves. Nous partons effectivement du postulat selon lequel les agentes les plus sollicitées dans le réfectoire durant le service sont également celles qui interagissent le plus fréquemment avec les enfants. Selon cette logique, les dames de cantine des Coryphées et des Primevères

⁹⁸ Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, les acteurs du système éducatif sont les enseignants, personnels de direction, d'inspection et de santé, les Asem, les personnels chargés de l'enseignement précoce des langues, les intervenants chargés des activités sportives et artistiques et les personnels des Rased (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés), <http://www.education.gouv.fr/cid220/a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html>, consulté le 19 juillet 2014.

seraient plus propices à échanger avec les élèves que celles des Opalines qui sont plutôt absentes lors des repas. Peut-on alors parler d'une influence plus grande des premières sur la socialisation des enfants ? Pour autant, l'homologie sociale observée entre les encadrants du temps du midi et les élèves dans les trois cantines ne semble se produire entre les dames de cantine et les enfants que dans l'école de milieu populaire où les agentes sont plus effacées. Dans quelle mesure la distance physique et/ou la distance sociale interviennent-elles dans la nature et la dynamique des relations nouées entre le personnel de cantine et les élèves ? Que peut-on dire du rôle des dames de service dans la construction de l'identité des élèves au regard des différents degrés d'interaction observés dans les trois cantines ?

1. Des interactions quotidiennes anodines ?

Eu égard à leur mission d'accueil et de service, les interactions entre les dames de cantine et les élèves sont le plus souvent de l'ordre de la transmission d'informations concernant le repas : précisions sur une recette ou la composition d'un mets, mises en garde quant à la chaleur d'un plat ou la présence d'arrêtes dans un poisson :

Manuela en apportant le chariot : - Les enfants écoutez s'il-vous-plaît, il y a du poisson en plat aujourd'hui. Il y a des arrêtes alors vous faites très attention.

Au menu ce jour : Filet de julienne sauce basquaise, riz safrané.

École Les Coryphées, Séance 21, 07/10/10

Ce premier type d'interactions pose les dames de cantine en position d'informatrices de premier rang : elles sont les mieux placées pour renseigner les enfants sur la dimension purement nutritive du repas dans la mesure où aux Primevères et aux Opalines elles sont seules en charge de sa préparation et qu'aux Coryphées celui qui officie en cuisine ne vient jamais à la rencontre des enfants dans le réfectoire. Toutes les dames de cantine ne se saisissent pourtant pas de ces moments qui leur confèrent une certaine exclusivité dans la détention et la transmission de précisions concernant le repas. On retrouve dans ces moments d'annonce – du menu, de sa composition, de ses particularités (repas bio, sans porc, sans viande, etc.) – un écart entre la cuisine centrale des Coryphées et les deux cuisines satellites. Tout porte à croire que le fait de prendre davantage part à la préparation culinaire en amont justifie la primeur de la présentation des plats et de la

transmission des informations aux enfants. Ainsi contrairement aux Opalines où les chariots contenant les plats sont discrètement sortis de la cuisine, aux Coryphées l'entrée de Manuela et des autres dames de cantine passe rarement inaperçue et s'accompagne souvent d'une annonce à l'attention des élèves ou des encadrants.

Manuela apporte les desserts, du « pudding maison » d'après le menu :

- Les enfants, le dessert est « fait cantine » aujourd'hui !

École Les Coryphées, Séance 22, 08/10/10

Il est assez fréquent également que les échanges entre les dames de cantine et les élèves prennent la forme de rappels à l'ordre sur les comportements de ces derniers. Les agentes qui circulent beaucoup dans le restaurant scolaire assistent plus aisément à des débordements, des conflits ou des transgressions et interviennent régulièrement, surtout lorsque les comportements en question ont trait au gaspillage ou au jeu avec la nourriture.

Les enfants à la table n°8 (trois filles et six garçons) jouent avec la nourriture. Ils font rouler les pommes sur la table jusqu'à ce qu'elles tombent au sol, se lancent des pâtes. Pas un à la table ne ramasse les pommes tombées au sol. Cela les fait rire.

Geneviève (surveillante d'expérience) reprend les enfants : - Vous dites que vous n'avez pas eu de pomme mais il y en a par terre !

Manuela passe juste après et leur demande de ramasser les pommes. Ils s'exécutent puis rien encore de leur transgression.

Manuela à mon attention : - Oh ils sont durs hein ?

Elle imite les enfants : - « J'aime pas quand y'a des parfums », « Moi je veux pas ça, moi je veux ça ».

École Les Coryphées, Séance 20, 05/10/10

Les dames de cantine n'hésitent donc pas à intervenir auprès des enfants lorsqu'elles jugent leurs comportements inappropriés. Si la sanction ne fait pas partie de leur mission, elles ne se privent pas pour rappeler à l'ordre les élèves, quitte à faire doublon avec l'intervention des encadrants. À la cantine des Coryphées les dames de cantine se substituent donc parfois à l'autorité des encadrants, jugeant que ceux-ci ne sont pas toujours assez investis. Manuela nous explique ainsi que selon elle :

Si les enfants se tiennent mal et ne goûtent pas c'est parce que les surveillants ne les forcent pas.

École Les Coryphées, Séance 28, 19/10/10

Cette tension que l'on sent poindre entre les deux corps professionnels quant à la répression des comportements déviants à la cantine et plus particulièrement à l'école Les Coryphées sera plus longuement abordée dans le chapitre suivant. Aux Primevères aussi les dames de service interviennent pour réprimer certains comportements auxquels elles assistent.

Des filles chantent à l'entrée de la cantine et font des jeux de mains dans la file d'attente. La responsable d'office, Pascaline, reprend les enfants dans la queue : - Hé vous vous croyez où ? C'est dehors qu'on joue !

[...]

Un peu plus tard Pascaline reprend d'autres enfants : - On ne joue pas avec la nourriture !

École Les Primevères, Séance 8, 31/05/11

Lorsqu'elles ne servent pas les plats dans la salle bleue au niveau du rail du self, les dames de cantine sont dans l'office ou dans la salle jaune, d'où elles ont une vue dégagée sur l'ensemble du restaurant scolaire.

Quatre filles s'installent à la table n°10 dans la salle jaune. Un garçon vient s'installer à la table voisine (n°9) : - Je vais pouvoir vous embêter !

Le garçon se balance en arrière sur sa chaise pour les atteindre, les filles se retournent. Les élèves se cherchent.

Une dame de cantine intervient : - Vous voulez que je vous aide oui ?

École Les Primevères, Séance 3, 05/05/11

La réaction des élèves face aux remontrances des dames de cantine est la même que lorsque les encadrants les reprennent : ils obéissent ni plus ni moins au personnel de restauration qu'au personnel de surveillance et d'animation. Les agentes de restaurant semblent elles aussi incarner une figure d'autorité pour les élèves.

Les interactions avec les élèves enfin se manifestent parfois sous le signe de l'affection. Les dames de cantine qui travaillent pendant de nombreuses années dans la même école apprennent à connaître les enfants, elles les voient grandir puis voient

arriver les autres membres de la fratrie. Dans les trois cantines nous avons pu assister à des démonstrations affectives entre les dames de service et certains élèves : bonjours chaleureux, étreintes, gestes bienveillants... Des relations privilégiées se nouent également avec des enfants en particulier, notamment les enfants de certains encadrants. Aux Opalines par exemple le fils de Sira, une animatrice, vient souvent embrasser Diane, la responsable d'office lorsqu'il entre dans la cantine. L'attention que les dames de service portent aux enfants se manifeste aussi plus discrètement par des gestes du quotidien en apparence anodins – lorsqu'une agente aide un enfant à composer ou porter son plateau aux Primevères par exemple – ou par certains mots, lorsqu'un élève remercie une dame de cantine lors du service d'un plat ou la salue personnellement :

Manuela passe avec le chariot pour aller en cuisine.

Nathalie (animatrice) : - Salut Manuela !

À sa table, une élève l'imité : - Coucou Manuela !

Manuela : - Coucou ma chérie d'amour.

Une autre élève : - Oh elle t'a appelée ma chérie d'amour !

La fille rit avec ses copines.

École Les Coryphées, Séance 5, 15/04/10

Nous constatons que la présence plus accrue des dames de cantine aux Coryphées et aux Primevères, en multipliant les occasions d'interactions, favorise la création de liens avec les enfants. Si le métier d'agent de restaurant consiste officiellement à servir leur repas aux élèves et à dresser et nettoyer les tables, les gestes et les mots que ces femmes ont au quotidien à l'égard des enfants leur confère un rôle plus important. Elles participent à la surveillance et au contrôle des comportements enfantins ainsi qu'au bon déroulement de la prise alimentaire qu'elles orchestrent. À l'instar des encadrants, elles peuvent incarner une figure d'autorité face aux enfants, provoquant parfois des rapports conflictuels mais s'inscrivant aussi dans des relations plus affectives avec les élèves.

Pour autant, la distance sociale entre les agentes de restaurant et les enfants n'est pas la même selon les écoles. Si nous pouvons parler d'homologie sociale aux Opalines, aux Coryphées la distance qui sépare les dames de service des élèves de milieu supérieur est grande. Au-delà d'un effet du contexte organisationnel (service à table et liaison chaude), nous pouvons nous demander si l'investissement apparemment plus accru de

ces agentes n'est pas aussi lié à cette distance sociale qui sépare les dames de service de leurs usagers. La façon dont les agentes des Coryphées se comportent vis-à-vis des enfants et de leur activité professionnelle ne révèle-t-elle pas finalement le fait que la légitimité à socialiser des dames de service va encore moins de soi que dans les autres écoles ? Et, de fait, les élèves de milieu supérieur entretiennent-ils un rapport à l'activité de service socialement situé ?

2. La recherche d'une reconnaissance professionnelle

Le mode de fonctionnement choisi par les trois communes, à savoir la sous-traitance à une Société de Restauration Collective (SRC), peut provoquer chez le personnel de cuisine un manque de reconnaissance de leur travail et un sentiment de dépossession. Alors que les dames de cantine participent au déroulement de la prise alimentaire de la préparation culinaire (plus ou moins activement selon les écoles nous l'avons vu) au service, à aucun moment elles ne sont impliquées dans le processus d'élaboration des menus. Ceci constitue une particularité résultant de la délégation d'une mission de service public à un prestataire privé puisque dans les cuisines collectives fonctionnant de manière autonome, en gestion directe, le chef de cuisine et les agents de restaurant établissent collectivement les menus, se chargent de l'approvisionnement et cuisinent intégralement les repas. À l'inverse, sur nos trois terrains, les dames de cantine n'ont aucun droit de regard sur les repas qu'elles préparent et qu'elles servent aux enfants. De tous les acteurs présents lors du repas à l'école, elles sont les seules à ne pas être associées à la prise de décision initiale concernant le produit de leur travail. Les dames de cantine ne sont jamais présentes lors des commissions du temps du midi organisées dans les mairies et lors desquelles les menus sont constitués pour plusieurs semaines. Pour les restaurants scolaires fonctionnant en liaison chaude, le chef est présent lors de ces réunions et pour les cantines ayant opté pour la liaison froide, la responsable de la restauration scolaire tout au plus est conviée. Mais les décisions quant à la composition des menus reviennent essentiellement à la SRC représentée par la diététicienne, à l'élue municipale en charge de la restauration scolaire et aux parents d'élèves lorsqu'ils viennent assister à ces commissions (voir chapitre 2). Les dames de cantine, en tant que personnel non qualifié de la restauration, ne sont donc jamais consultées pour donner

leur opinion sur la composition des repas et la qualité des produits qu'elles manipulent, transforment et servent.

2.1 Un avis critique sur les repas servis

Si elles ne sont pas concertées sur la composition des repas servis, les dames de cantine sont pourtant les mieux placées pour faire un retour sur ce qui est ou non mangé, ce que les élèves apprécient ou pas. Ce sont elles qui gèrent les quantités de nourriture puisqu'elles doivent précisément calibrer les portions pour chaque élève. Selon les menus, elles savent généralement à l'avance si les enfants vont apprécier le repas. Ce sont elles également qui évaluent chaque jour le gaspillage alimentaire. Là encore avant même que le repas n'ait commencé les dames de cantine sont aptes à définir ce qui sera ou non consommé.

Une dame de service s'approche de moi et me dit : - On va avoir des sacs poubelle remplis encore aujourd'hui !

Au menu ce jour : Sauté de porc, épinards.

École Les Primevères, Séance 8, 31/05/11

Lors de nos discussions informelles, les dames de cantine sont nombreuses à s'indigner face à la quantité de nourriture jetée chaque jour. Elles ne sont pas autorisées à emporter les restes chez elles pourtant la pratique est répandue dans de nombreuses cantines. En effet, le personnel de cuisine mais aussi les encadrants repartent souvent du restaurant scolaire avec le surplus de nourriture, notamment les portions individuelles de fromage ou les fruits.

Éline m'explique qu'ils ont beaucoup de reste mais qu'ils en ramènent chez eux bien qu'ils n'aient pas le droit.

Éline : - Et franchement quand je vois la quantité de poubelles qu'on sort chaque jour, la mairie peut bien t'offrir le repas !

École Les Coryphées, Séance 23, 12/10/10

Ainsi les dames de cantine ont un avis bien tranché sur les repas qu'elles servent aux enfants. Elles déplorent certains choix opérés par la SRC et la municipalité quant à la composition des menus. Maintes fois les agentes sont spontanément venues nous faire part de leur opinion et de leurs critiques quant au fruit de leur travail, nous considérant

probablement comme un interlocuteur attentif et légitime du fait de notre statut et des raisons de notre présence.

Je discute à la fin du service avec Diane, la responsable d'office des Opalines. Elle me demande mes impressions sur le repas. Je lui dis qu'ils ont bien mangé aujourd'hui.

Au menu ce jour : Carré de porc fumé au jus (ou rôti de dinde Label Rouge au jus pour les enfants qui ne mangent pas de porc), lentilles.

Diane : - Et par rapport à ce que tu vois ailleurs ? Parce que tu vas ailleurs ?

Enquêtrice : - Oui. Ils mangent mieux je trouve. J'étais à X. [Commune de l'école Les Coryphées]

Diane : - Ah oui mais c'est pas le même public hein !

Enquêtrice : - C'est sur. Ils sont plus agités ici mais j'ai l'impression qu'ils mangent mieux.

Diane : - Moi j'ai remarqué, parce qu'on les voit peu mais je regarde quand même un peu, qu'il faut pas que les mêmes choses reviennent trop souvent. Ils se lassent vite les enfants. Tu vois la mousse au chocolat ça fait longtemps qu'on en n'avait pas eu et il en reste que trois. Tu leur en remets dans trois ou quatre jours, ils mangeront pas tout.

Enquêtrice : - Même les choses sucrées comme ça tu crois ?

Diane : - Ah oui. Hier on a eu... [Ne se rappelant plus du dessert de la veille, elle demande à ses collègues en cuisine] Ah oui des petits fromages blancs sucrés là, ils ont tout mangé. [...] Je te demande à toi comment c'est parce que les animateurs ils me disent que c'est pas bon. Moi je crois que les enfants ils mangent, c'est les adultes qu'aiment pas.

École Les Opalines, Séance 15, 18/01/11

Ces témoignages montrent que même quand elles sortent peu de la cuisine comme c'est le cas aux Opalines, les dames de cantine, en gérant au quotidien la question des déchets alimentaires, sont très au fait des goûts et des préférences alimentaires des élèves.

Ce retour critique sur la composition et la qualité des repas servis a été essentiellement exprimé par les dames de cantine des Coryphées. Nous voyons plusieurs raisons à cela. Tout d'abord le fait que celles-ci soient très présentes dans la cantine lors du service et le rapport à l'enquêtrice qui s'est construit au fil des mois. De

nombreuses discussions informelles sont nées avec les agentes des Coryphées parce qu'elles sont fortement investies lors de la prise alimentaire et qu'elles nous ont régulièrement mobilisée pour les aider lors du dressage des tables notamment. Une seconde raison est celle déjà évoquée précédemment à savoir la position singulière de la cantine des Coryphées comme cuisine centrale et son fonctionnement en liaison chaude. Plus les dames de cantine sont engagées dans la préparation culinaire, plus elles émettent un avis critique sur les repas. Enfin, la commune a changé de prestataire au cours de la période d'observation, passant de Sogeres à Avenance au mois d'octobre 2010. Les dames de cantine ont du adapter leurs habitudes professionnelles à un nouveau cahier des charges et à une nouvelle organisation du travail avec un nouveau chef, de nouvelles normes, etc. Ce changement de prestataire a suscité de nombreux commentaires de leur part et une comparaison entre l'offre alimentaire des deux prestataires :

La cantine a changé de prestataire depuis quelques jours. Éline vient me demander ce que j'ai pensé du plat de pâtes. Elle pense qu'elles sont trop sèches, qu'il faudrait une sauce pour accompagner.

Au menu ce jour : Pâte tagliatelles sauce carbonara aux deux saumons.

École Les Coryphées, Séance 20, 05/10/10

Manuela : - C'est pas bon hein ? Ça va pas la nourriture. Je trouve ça pas bien.

Au menu ce jour, à l'occasion de la Semaine du Goût (thème : Les DOM-TOM) : Calamars panés et sauce réunionnaise, poêlée de Guyane (champignons, carottes, céleri, piment).

École Les Coryphées, Séance 23, 11/10/10

Apparemment plusieurs éléments du repas ne sont pas conformes au menu annoncé aujourd'hui. C'est comme ça depuis plusieurs jours depuis que le passage à Avenance s'est fait.

Manuela : - Y'a rien qui va je te jure. C'est moins bien que Sogeres hein !

Quand je pars, Manuela me dit que le chef devrait venir voir en salle si les enfants aiment ou pas ce qu'il prépare. Selon elle, il ne goûte pas ses plats.

Menu prévu ce jour : Poulet rôti, petits pois paysanne (carottes, oignons).

Menu servi : Blancs de poulet en lamelles, petits pois paysanne.

École Les Coryphées, Séance 27, 18/10/10

Les dames de cantine se trouvent finalement dans une position paradoxale où leur opinion et leur capacité à faire des retours concrets sur ce qui se passe lors des repas ne sont que faiblement mobilisés par leur hiérarchie. En ne les associant pas ou très peu à la réflexion que l'ensemble des acteurs en charge de l'alimentation à l'école peuvent mener sur la qualité des repas servis à la cantine, la question de l'équilibre alimentaire ou encore les enjeux du gaspillage, les dames de service sont difficilement en mesure de se valoriser au quotidien dans l'exercice de leur métier. Si l'assemblage, le dressage, le nettoyage et le service sont les tâches auxquelles correspond le métier d'agent polyvalent de la restauration, elles apportent peu de gratification ni de reconnaissance professionnelle. De plus, comme en témoigne la réaction de Diane lorsque nous lui avons dit que nous enquêtons également aux Coryphées, le type de public auquel elles sont confrontées à toute son importance. Le partage des repas avec les élèves des Coryphées et des Opalines nous a permis de constater que les enfants de milieu supérieur sont plus difficiles à contenter lors des repas à la cantine que ceux de milieu populaire : les plats repartent plus souvent vides, les élèves demandent du rab, ils consomment du fromage alors qu'il est très compliqué d'en faire manger aux élèves des Coryphées. Il nous semble ainsi que le modèle alimentaire familial transmis aux enfants lors de la socialisation primaire ne semble pas influencer seulement sur la construction de leur répertoire alimentaire. Le rapport à l'alimentation entendu de manière global peut aussi être questionné au regard de l'origine sociale et partant, la légitimité qu'ils accordent au personnel qui assurent une activité de service. Ainsi, l'investissement des dames de cantine aux Coryphées pourrait constituer une réponse singulière à des attentes plus fortes, de leur hiérarchie, de leurs collègues et des enfants, dans ce milieu favorisé où les parents sont plus regardants sur les services pour lesquels ils payent.

2.2 Le registre de la plainte pour exprimer la pénibilité du travail

À l'image des aides à domicile dont Christelle Avril a étudié les pratiques professionnelles auprès des personnes âgées (Avril, 2008), les dames de cantine ne valorisent pas toutes les tâches qu'elles réalisent dans le cadre de leur activité de service. Au même titre que faire la toilette d'une personne âgée pour les aides à domicile, faire le ménage et dresser les tables dans la cantine ne sont pas les tâches les

plus agréables qu'il soit pour les agentes de restaurant. « Et surtout, elles ne semblent tirer aucune gratification de la réalisation de ce type d'activités » (Avril, *op. cit.* : 52). Ainsi si les aides à domicile ne s'inscrivent pas toutes dans la norme de sollicitude que l'on attendrait d'elles face à des personnes âgées (*ibid.*), les dames de cantine n'attachent pas toutes de l'importance au fait de servir des enfants, une catégorie de convives non autonomes et dépendants de leur activité.

Les dames de cantine sentent qu'il est temps que les vacances de Pâques arrivent, elles trouvent les enfants fatigués.

Manuela : - Oh vivement les vacances ! Mais ça sera encore plus dur à la rentrée, y'aura huit semaines à tenir avant l'été. Ils sont plus durs les enfants aujourd'hui hein ? Nous il fallait pas broncher, les tables étaient alignées comme ça [elle mime des rangées de table tout en long], quand le pion passait on bronchait pas hein, ni une, ni deux.

École Les Coryphées, Séance 4, 12/04/10

Nous l'avons vu précédemment, Manuela entretient de bons rapports, plutôt affectueux, avec les élèves des Coryphées. Pour autant, elle est souvent excédée quand elle parle des enfants, trop agités selon elle.

Je reste à la fin du service pour retranscrire le repas. Manuela se plaint en nettoyant les tables.

Manuela : - Pfff j'en ai marre ! Ça fait à peine deux heures et j'en ai déjà marre. Ah quelle rentrée !

2^{ème} passage dans la cantine :

- Ils sont chiants les gosses !

Lorsque nous retournons la voir dix minutes plus tard pour lui dire au revoir, Manuela continue de se plaindre, après ses collègues cette fois :

- Regarde-moi ça en plus il faut faire le boulot des autres. Les frigos sont dégueulasses. Moi quand je pars de mon travail tout doit être nickel.

École Les Coryphées, Séance 13, 13/09/10

Nous avons ainsi constaté au fil de nos observations que les dames de cantine, et plus particulièrement celles des Coryphées, évoquent spontanément la fatigue et la pénibilité de leur travail pendant le service, à haute voix, sans s'adresser à quelqu'un en

particulier. Tel un exutoire, les agentes accompagnent souvent leurs gestes professionnels de discours mobilisant le registre de la plainte et un langage familier.

Chantale : - Oh j'en ai marre ! Vivement ce soir ! On a trois tables à dresser, c'est pas possible. Oh que c'est pénible de mettre les tables comme ça.

[...]

Manuela : C'est un vrai foutoir ici ! Un cochon retrouverait pas ses p'tits !

École Les Coryphées, Séance 21, 07/10/10

Les dames de service des Coryphées expriment ainsi à leur façon les difficultés et la souffrance que provoquent les contraintes du modèle d'organisation du travail appliqué dans cette cantine. Les agentes, qui n'ont pas le temps de souffler entre les deux services, subissent un rythme de travail effréné pour accomplir des tâches peu valorisantes et pour lesquelles elles obtiennent finalement très peu de reconnaissance. « En l'absence d'autonomie et de reconnaissance, un plus grand nombre de situations de travail seront perçues comme dénuées de sens et finalement difficiles ou stressantes. L'existence de normes professionnelles, validées et reconnues par les pairs et les supérieurs, permet de garantir la satisfaction professionnelle, lorsqu'elles sont mises en œuvre » (Loriol, 2006 : 83). Lorsque ce n'est pas le cas, des tensions peuvent apparaître entre les professionnels d'un même corps de métier mais aussi plus rarement des comportements plus virulents directement à l'encontre des élèves, comme nous le verrons dans le chapitre 10.

Finalement, à mesure qu'elles se voient confiées des tâches qualifiantes et gratifiantes comme la préparation culinaire, les dames de cantine s'investissent davantage dans leur activité et subissent avec plus de force le manque de reconnaissance lié à leur position d'agent à bas niveau de qualification. Leur valorisation professionnelle passe alors par d'autres canaux que ceux attendus de la hiérarchie ou de leurs pairs : elles recherchent de la satisfaction directement auprès de leurs convives.

2.3 La satisfaction des convives comme moyen de valorisation professionnelle à la cantine des Coryphées

Dans la mesure où elles ne touchent ni ne transforment que très peu les matières premières afin de préparer les repas des élèves, les agentes de restaurant des Primevères

et des Opalines n'ont pas les mêmes attentes envers leurs convives que les dames de cantine des Coryphées. Elles cherchent moins à obtenir un retour critique sur leur production dans la mesure où leur participation et leur autonomie sont fortement limitées. Elles s'en tiennent au cahier des charges établi par la SRC afin de préparer les hors d'œuvres et de remettre les plats en température. À l'inverse, aux Coryphées, les agentes cherchent à obtenir l'approbation des élèves et des encadrants qui consomment le repas qu'elles ont contribué à préparer. Elles les questionnent, les interrogent et n'hésitent pas à mettre en avant le travail fourni, tant auprès des enfants que des animateurs ou que de l'enquêtrice.

Manuela fait le tour des tables au premier service pour demander aux enfants s'ils trouvent que le repas est bon. Une élève de CM2 n'a pas mangé ses boulettes, elle l'interpelle.

Manuela : - Pourquoi t'as pas mangé tes boulettes ?

Léanna : - J'aime pas...

Manuela : - T'es la seule à dire qu'elles sont pas bonnes. Tout le monde a aimé.

Elle vient près de la table où je suis installée :

- Elles sont moins sec [sèches] qu'avant hein ?

Elle fera pareil au second service.

Au menu ce jour : Boulettes de bœuf à l'aigre douce, semoule aux épices.

École Les Coryphées, Séance 24, 12/10/10

Nous constatons qu'à aucun moment Léanna n'a remis en cause la qualité du travail accompli par Manuela sur la préparation des boulettes. Elle a simplement déclaré ne pas aimer le produit. Mais parce que le plat de viande avait ce jour-là demandé davantage de travail à la dame de cantine avec la préparation d'une sauce, celle-ci espérait recevoir un retour positif. Manuela passe souvent de table en table pour demander aux enfants leur avis sur le repas qu'elle leur a en partie cuisiné. Cette forme d'insistance témoigne de l'importance pour les dames de cantine d'obtenir une gratification pour le travail accompli. Elles n'attendent pas que les remarques et les compliments viennent spontanément, elles vont les chercher. Mais, ces femmes cherchent à se valoriser et à valoriser leur travail auprès d'enfants d'une part, qui ne mesurent pas la pénibilité que peut engendrer leur travail, et d'enfants issus de milieux supérieurs d'autre part, qui ont intériorisé des façons de concevoir l'activité de service. En effet, dans un milieu

favorisé comme les Coryphées, les familles peuvent avoir fréquemment recours à des services à la personne : femme de ménage, baby-sitter, jardinier, etc. À l'inverse dans les milieux plus modestes « se faire servir » est moins répandu. Nous le constatons aux Opalines lorsque les enfants demandent spontanément à aller aider les plus jeunes en maternelle, lorsqu'ils demandent à participer au service ou encore lorsqu'ils servent les animateurs. En témoignant d'une certaine indifférence à l'encontre des agentes de restaurant, les enfants des Coryphées expriment finalement la façon dont ils ont intériorisé l'activité de service : peu légitime et méconnue. S'il est rare d'entendre les enfants s'exprimer sur leur rapport aux dames de cantine, lorsqu'ils le font leur propos font clairement écho à ceux de leurs parents : la dame de cantine ne doit pas être méchante, elle doit les respecter et ne pas les forcer à manger.

Une fois on avait une sauce à la cantine, Éléonore elle ne voulait pas prendre. Et je sais plus quoi là... [ne se rappelle plus du prénom de la dame de service] elle lui a mis de la sauce dans son assiette et puis elle a dit « oh moi j'ai des petits-enfants hein je sais ce que c'est, ils veulent pas goûter mais tu vas goûter quand même ». Moi elle me l'a même pas fait. Éléonore elle pleurait, elle lui en a mis. Quand elle était partie Gwenaëlle je sais pas quoi là, elle a pris un bout elle l'a trempé dans la sauce, elle a fait « beurk » [Mime]. C'était horrible. Moi j'ai fait « bonne chance Éléonore ». Parce qu'en plus elle lui en avait mis un gros paquet.
Capucine (lors de l'entretien avec sa mère), élève aux Coryphées, 22/01/11

Ainsi nous émettons l'hypothèse que les agentes de restaurant des Coryphées recherchent d'autant plus la reconnaissance des encadrants et des élèves des Coryphées que celle-ci est difficile à obtenir. Ces demandes explicites de reconnaissance de leur travail sont plus prégnantes lorsque leur contribution en cuisine est conséquente. Selon les menus, le chef et son équipe ont plus ou moins de préparation culinaire à réaliser. Les semaines à thème organisées par la SRC comme la Semaine du Goût (chaque année au mois d'octobre) demandent davantage de travail et mobilisent plus de personnel en cuisine qu'à l'accoutumée. C'est aussi le cas lors des menus spéciaux où certains aliments sont mis à l'honneur afin de faire découvrir de nouveaux goûts aux enfants comme « L'Europe des saveurs : le saumon » (Séance 5) ou « Les saveurs sud-américaines : le maïs » (Séance 17). Lors de ces repas, nous assistons à une multiplication des interventions des dames de cantine auprès des convives témoignant

d'une quête de reconnaissance comme en atteste cette série d'exemples puisés dans nos observations de la séance n°5 où le saumon était le produit mis en avant dans le hors d'œuvre froid et présenté en assiettes individuelles (alors que les entrées sont toujours servies dans un plat collectif) :

Éline (dame de cantine) à Nathalie (animatrice) : - T'as vu on vous a gâtés aujourd'hui ! [en parlant de l'entrée]

Nathalie : - Oui c'est une jolie présentation. J'espère qu'ils vont manger, c'est beau et agréable.

Puis à l'attention des enfants :

Nathalie : - Je veux vous voir manger. Quand je vois des beaux plats comme ça, je veux que vous mangiez.

Au menu ce jour :

Semaine « L'Europe des Saveurs : le saumon »

Saumon et courgette en salade, vinaigrette au fromage blanc

Rôti de porc au romarin, haricots verts

Six de Savoie

Cake au chocolat maison (Gâteau d'anniversaire)

Les animatrices des Coryphées sont attentives au travail des dames de cantine. Elles veillent d'autant plus à ce que les enfants goûtent aux plats lorsqu'elles savent que les agentes se sont investies dans leur préparation. Elles poussent aussi les enfants à remercier les agentes et à leur dire lorsqu'ils ont apprécié un plat. Si certaines dames de service comme Éline vont plus spontanément demander leur avis aux encadrantes, d'autres comme Manuela sont réellement attachées à l'opinion des élèves.

Manuela aux élèves : - Alors vous aimez ? [en parlant de l'entrée]

Quelques enfants répondent qu'ils aiment.

Un garçon : - Mais on aura faim à la fin de la journée !

Manuela : - Ah bon ? Bah on n'est pas avancés alors !

Pour les dames de cantine qui s'investissent dans la préparation d'un plat ou d'une entrée un peu élaborée, voir les enfants ne pas y toucher est une déception, qu'elles n'hésitent pas à leur faire partager :

Élèves : - Aaah y'a du saumon... [mine de dégoût]

Une table de filles de CM2 a reposé ses assiettes d'entrée au centre de la table.

Martine (animatrice) demande aux enfants s'ils ont remarqué les belles entrées.

Manuela : - C'est moi qui les ai préparées alors goûtez hein ! J'ai passé trois heures ce matin à les faire.

La dame de cantine est contrariée de voir les assiettes encore pleines mais aussi de constater que les enfants ne savent pas ce qu'ils mangent. Certains pensent que l'entrée est composée de concombre alors que ce sont des courgettes.

Manuela s'adresse aux cinq filles qui n'ont pas touché à l'entrée :

- C'est des produits frais alors goûtez ! Vous savez ce que c'est au moins ?

- Oui du saumon.

- Et ?

- Des courgettes.

Manuela continue son tour de la cantine en grommelant.

- Ah non je suis pas d'accord avec vous là, personne goûte !

Les filles de CM2 finissent par se forcer à manger. Elles font des grimaces de dégoût.

- C'est dégueulasse !

- J'aime pas...

Manuela à mon attention :

- Regarde-moi ça j'ai passé je sais pas combien de temps ce matin pour faire tout ça ! [me désignant le chariot avec les assiettes d'entrée encore à moitié pleines]

École Les Coryphées, Séance 5, 15/04/10

On sent dans le discours de Manuela à notre égard et envers les enfants la déception de ne pas voir son investissement reconnu alors qu'elle s'était vu confier, pour ce repas, davantage de responsabilités et une plus grande autonomie dans la préparation culinaire.

La reconnaissance que recherchent les dames de cantine dans les retours que peuvent faire les élèves et les encadrants sur les repas est avant tout une valorisation de leurs compétences en tant que cuisinières, un rôle dont elles se sentent parfois dépossédées lorsqu'elles pratiquent de la cuisine d'assemblage. Il est finalement très frustrant pour elles de ne recevoir aucune gratification lorsque les tâches qu'elles accomplissent plus ponctuellement dépassent leurs attributions initiales que sont la mise en place, le dressage, le service et le nettoyage.

Le corps professionnel des dames de cantine souffre d'une relative invisibilité (Arborio, 2012) et d'une faible reconnaissance. Elles travaillent à proximité mais en parallèle de l'institution scolaire, dans les interstices qui nous intéressent dans cette thèse. Ainsi elles constituent probablement, parmi tous les acteurs qui côtoient les enfants chaque jour, les professionnelles arrivant en dernier dans la liste des potentiels agents socialisateurs. Leur métier requiert un faible niveau de qualification et, comme dans d'autres professions de service, leur activité est associée au travail domestique (Avril, 2014). En effet, elles sont en charge dans les écoles du ménage, du service des repas et pour une partie seulement de leurs attributions, de la cuisine. Pour ces femmes qui appartiennent aux classes populaires, la distance sociale avec les élèves qu'elles servent peut d'autant plus éprouver leur manque de légitimité. Finalement, sont-elles qualifiées pour servir les enfants (Monchatre, 2010) ? Ce chapitre nous a permis de montrer que les dames de cantine ne disposent pas selon les écoles de la même place pour prendre part au processus de socialisation des enfants. Le cadre et les conditions dans lesquels elles exercent et leurs attentes envers la profession ne sont pas toujours à même de se rencontrer. L'exemple de la cantine des Coryphées est illustrant dans la mesure où il révèle combien l'origine sociale peut influencer sur la construction des rapports verticaux et même constituer un obstacle à la participation des dames de service au processus de socialisation. Alors que l'homologie sociale entre les encadrants du temps du midi et les élèves nous conduisait à affirmer que la mixité sociale est absente aux Opalines et aux Coryphées, la distance sociale entre les dames de service et leurs convives dans les milieux les plus favorisées peut à l'inverse conduire à masquer l'influence potentielle de ces agents dans la construction sociale des enfants.

CHAPITRE DIX.

TRAVAILLER ET MANGER À LA CANTINE, QUEL ESPACE DE SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ?

L'étude des relations intra- et inter-professionnelles des encadrants du temps du midi et des agentes de restaurant pourrait sembler de prime abord éloignée de l'objectif de cette thèse consistant à appréhender le processus de socialisation enfantine au prisme des repas à l'école. Pourtant, nous l'avons vu avec les chapitres 8 et 9, ces deux catégories de salariés constituent des groupes professionnels aux contours flous et au recrutement complexe. Au sein des deux corps professionnels nous retrouvons des profils similaires : des individus plutôt issus des classes populaires, peu ou pas diplômés et sans qualification. Qu'il s'agisse des jeunes animateurs que nous avons qualifiés comme étant en période de transition, ou des dames de cantine qui cherchent une reconnaissance professionnelle dans l'exercice de leur activité, ces acteurs semblent tous en quête d'appartenances (Guérin-Pace, Samuel, Ville, Héran et Dubar, 2009). Mais, on retrouve aussi parmi ces professionnels des individus au profil plus éloigné, comme celui des surveillantes d'expérience ou des dames de cantine qui exercent la profession depuis de nombreuses années. Ces femmes, aux trajectoires de vie parfois opposées (les premières, diplômées et qualifiées, ont eu la possibilité de ne pas travailler pour des raisons familiales et personnelles alors que les secondes, sans qualification, n'ont guère eu ce choix) et aux origines sociales variées (classes moyennes et supérieures pour les premières, populaires pour les secondes), entretiennent un rapport à leur travail avec les enfants qui diffère pour beaucoup de celui de leurs jeunes collègues. Les élèves sont donc encadrés par des adultes d'âge et de sexe différents, issus de divers milieux sociaux, aux trajectoires scolaires, professionnelles et personnelles très différentes et aux aspirations quant à leur travail déjà réalisées ou encore en construction.

Pour autant, dans le quotidien des prises alimentaires à l'école et notamment du déjeuner à la cantine – puisque c'est en ce lieu que les deux corps professionnels sont mobilisés – encadrants et dames de cantine doivent apprendre à travailler de concert, malgré leurs oppositions et leurs différences. Comment se répartissent les rôles ?

Comment s'opèrent les décisions relatives à l'alimentation des enfants lorsqu'une telle diversité d'acteurs est concernée ? Comment se conjuguent les diverses façons de voir et de pratiquer l'activité professionnelle ? Dans quelle mesure les conflits qui peuvent naître de la confrontation entre les principes et les valeurs diversifiés de ces agents influent-ils sur leur propension à socialiser les enfants et à se socialiser eux-mêmes ? Ce chapitre, au travers d'exemples très concrets, entend illustrer les tensions internes au monde professionnel de la restauration scolaire. Les deux premières parties montreront en quoi les tensions et les conflits intra- et inter-professionnels auxquels assistent parfois les enfants peuvent être lus comme la manifestation d'une autre forme de socialisation, celle qui s'opère entre adultes. Puis, nous nous attacherons à présenter dans une dernière partie ce qui, dans le cadre d'une recherche portant sur l'alimentation à l'école, fait la particularité des deux corps professionnels étudiés en tant qu'agents au potentiel socialisateur.

I. Les tensions au sein de chaque profession

Nous aborderons dans cette première partie la question des tensions au travail au sein de chaque corps professionnel. Les observations réalisées dans les cantines auprès des agentes de restaurant et des encadrants ont mis au jour des écarts de pratiques et des conceptions divergentes des activités de service et de surveillance. Ces dissonances quant à l'exercice du métier se manifestent sous la forme de discussions houleuses, de plaintes exprimées à haute voix, de relations tendues au sein de chacune des professions. Si les conflits au travail ne sont pas propres à ces deux catégories de professionnels, leurs désaccords ont la particularité de se dérouler le plus souvent à la cantine, devant les élèves. Comment s'établissent les relations intra-professionnelles à la cantine ? Comment ces professionnels gèrent-ils les différends avec leurs collègues lorsqu'ils sont face aux enfants ? Qu'impliquent les tensions et les conflits au travail en termes de socialisation secondaire pour ces adultes ?

1. Les tensions entre encadrants : les effets d'un recrutement hétérogène

Le chapitre 8 a montré que le recrutement des encadrants du temps du midi n'est pas le même selon les communes. En règle générale les municipalités font avant tout appel à des surveillants et des animateurs issus du même milieu social que les élèves et habitant la commune ou les environs. Mais parce que le recrutement d'agents prêts à travailler sur une tranche horaire de deux heures par jour, quatre fois par semaine, se révèle ardu, les communes peinent parfois à compléter leurs équipes. Certaines privilégient alors l'emploi d'étudiants ou de jeunes animateurs occasionnels, en transition ou en voie de professionnalisation alors que d'autres préfèrent recruter des surveillantes plus âgées, à la retraite ou qui ont arrêté de travailler. Nous avons pu constater que ce recrutement d'encadrants aux profils diversifiés conditionne la teneur des relations qui se développent avec les élèves. Le processus d'identification verticale est opérant au regard de l'homologie sociale constatée entre ces adultes et les enfants. La propension et la légitimité à socialiser des encadrants se donnent à voir dans les interactions quotidiennes avec les élèves, qu'elles prennent la forme d'apprentissages, de marques d'affection ou de rappels à l'ordre.

Mais les conséquences de ce recrutement diversifié se ressentent aussi pleinement dans les interactions quotidiennes entre les encadrants. Alors que dans le cadre de la restauration scolaire ils exercent le même métier, des dissonances apparaissent entre les encadrants du temps du midi et notamment entre les surveillants et les animateurs quant à la façon de pratiquer la surveillance de la cantine. En effet, la façon dont ils gèrent la pause méridienne diffère d'un profil à l'autre. Nous avons par exemple pu constater que les animateurs en transition entretiennent un rapport plus distant à leur activité que les animateurs professionnels. Ils interviennent moins spontanément auprès des enfants pour les rappeler à l'ordre et les accompagner pendant le repas. Ils s'inscrivent aussi dans un rapport affectif plus amical que les surveillantes d'expérience, plus maternelles. Ces différences de comportements constituent autant d'éléments de différenciation des pratiques professionnelles qui peuvent susciter des désaccords et des dissonances entre les agents. Au travers d'une analyse des relations intra-professionnelles des encadrants des trois cantines, nous souhaitons montrer que les tensions mais aussi les affinités

internes à ce groupe professionnel sont autant liées à leur position dans le cycle de vie et leur trajectoire personnelle qu'à leur statut et leur trajectoire professionnels.

1.1 Les dissonances professionnelles des encadrants des Primevères

Aux Primevères, la distinction entre surveillants et animateurs est parfois prégnante jusque dans la répartition physique des encadrants dans et hors du restaurant scolaire. Pendant de nombreuses années les membres de l'équipe se répartissaient de manière aléatoire entre l'intérieur de la cantine (idéalement quatre surveillants), la cour de récréation des petits (la « petite cour », plus proche du réfectoire avec deux surveillants) et celle des grands (la « grande cour », trois surveillants). Le service était alors scindé en deux temps : trois-quarts d'heure à l'intérieur, trois-quarts d'heure à l'extérieur, afin que tout le monde occupe tous les postes de surveillance. Car pour les encadrants, la surveillance n'est pas la même à l'intérieur du self ou dans la cour de récréation. À l'extérieur, les adultes sont nettement moins sollicités par les élèves qui sont en train de jouer. À l'exception des animateurs qui participent aux jeux des enfants, leur rôle se limite essentiellement à de la surveillance et à de l'assistance ponctuelle pour régler des conflits ou soigner des blessures. *C'est faire que la police dehors* (Alyssa, 52 ans, surveillante d'expérience à l'école Les Primevères). Dans la cantine, les interactions avec les élèves se déroulent autour de l'acte alimentaire et sont décuplées. Les encadrants orientent et aident les enfants, ils participent d'une manière ou d'une autre au déroulement du repas. Dans cet ancien système de répartition des encadrants, Alyssa et Valérie, deux surveillantes d'expérience, travaillaient souvent ensemble. Elles appréciaient d'être pour une partie du service dans la cantine afin d'aider et d'accompagner les enfants pendant leur déjeuner. Puis, lorsqu'elles surveillaient la petite cour en deuxième partie de service, elles avaient pris l'habitude de se faire apporter du café dehors par les élèves. Préférant travailler au contact des enfants plus jeunes, elles surveillaient rarement la « grande cour », contrairement à Dan, le troisième surveillant non-animateur de l'équipe qui trouvait son compte auprès des plus grands. Les postes de surveillance privilégiés par les encadrants nous renseignent ainsi sur leur conception de l'activité : les surveillantes d'expérience préfèrent être à l'intérieur de la cantine où elles se sentent utiles auprès des élèves plutôt que dans la cour où elles ont

l'impression de ne faire que de la discipline. À l'inverse, les animateurs apprécient la surveillance dans la cour qui répond à moins de contraintes et qui leur permet de jouer avec les enfants.

C'est en avril 2011 que le nouveau référent de cantine⁹⁹ a décidé de bouleverser ce fonctionnement établi depuis des années afin d'instaurer une répartition fixe des encadrants entre l'intérieur et l'extérieur de la cantine au cours de la semaine. Nous reproduisons ci-dessous le tableau affiché dans le self des Primevères que nous complétons avec les initiales « A » pour animateur et « S » pour surveillant non-animateur afin d'indiquer le profil-type de chaque encadrant.

Répartition hebdomadaire des encadrants du temps du midi aux Primevères selon les postes de surveillance				
	LUNDI	MARDI	JEUDI	 VENDREDI
INTÉRIEUR 4 adultes	Samira (A) Lavina (A) Dan (S) Geoffrey (A)	Valérie (S) Cyril (A) Simon (A) Megan (A)	Simon (A) Samira (A) Geoffrey (A) Valérie (S)	Cyril (A) Lavina (A) Alyssa (S) Megan (A)
PETITE COUR 2 adultes	Valérie (S) Alyssa (S)	Samira (A) Lavina (A)	Dan (S) Alyssa (S)	Samira (A) Dan (S)
GRANDE COUR 3 adultes	Cyril (A) Simon (A) Megan (A)	Dan (S) Alyssa (S) Geoffrey (A)	Lavina (A) Megan (A) Cyril (A)	Simon (A) Valérie (S) Geoffrey (A)

Source : Tableau de répartition des encadrants affiché dans la cantine des Primevères à la fin de l'année scolaire 2010-2011.

Avec cette nouvelle organisation, presque tous les encadrants sont présents à l'intérieur de la cantine deux fois par semaine (à l'exception de Dan, Megan et Alyssa) et tous occupent à tour de rôle les trois postes de surveillance au cours de la semaine. Cette répartition, qui se veut plus juste pour l'ensemble de l'équipe, ne satisfait pas tout le monde. Elle oblige les encadrants à rester au même poste pendant toute la durée du service comme nous l'explique Alyssa lors de notre entretien :

Depuis avril je suis à l'intérieur que le vendredi. Alors qu'avant on faisait 45 min dedans, 45 min dehors. C'est trop long d'ailleurs maintenant, j'en vois pas le bout. J'espère qu'en septembre on va revenir à l'ancien système.

⁹⁹ Brice, le frère aîné de Megan, qui sera référent pendant quelques mois seulement durant l'année 2010-2011 avant que Samira ne reprenne le poste.

Alyssa, 52 ans, surveillante d'expérience à l'école Les Primevères

Si ce système ne convient pas à tout le monde, c'est aussi parce qu'il ne permet plus aux encadrants de choisir avec qui ils souhaitent travailler et qu'il contraint notamment animateurs et surveillants à occuper le même poste, en même temps. Ainsi, lorsque Valérie et Megan sont réunies le mardi à l'intérieur de la cantine, des tensions se font sentir entre la surveillante d'expérience et la jeune animatrice.

Tensions entre Valérie et Megan devant les enfants. Megan discute avec des élèves dans la cantine, elle contrôle peu la porte d'entrée alors qu'elle est à ce poste aujourd'hui.

Un élève qui attend pour aller faire la queue au self s'adresse à Valérie :

- Valérie on peut y aller ?

- Je ne fais pas la porte moi !

École Les Primevères, Séance 13, 21/06/11

Valérie fait ainsi comprendre à voix haute à l'animatrice qu'elle lui reproche de ne pas bien gérer le flux d'élèves qu'elle envoie sur la ligne de self. Megan marmonnera quelque chose mais elle ne provoquera pas de conflit avec Valérie. Pourtant, l'animatrice de 18 ans est très critique à l'égard de ces collègues plus âgées. La jeune animatrice n'apprécie pas de travailler avec Valérie et Alyssa et ne s'en cache pas en entretien. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 8, Megan refuse de forcer les enfants à manger s'ils n'aiment pas et elle ne souhaite pas non plus « montrer l'exemple » en se forçant à manger quelque chose qu'elle n'apprécie pas. Selon elle, les surveillantes d'expérience n'ont pas la même vision qu'elle du travail à la cantine et sont bien trop sévères avec les enfants.

Megan : - On n'a pas la même politique tu vois. Alors t'as Pascaline, tu sais les dames de service, qui veulent absolument qu'ils [les enfants] aient fini tout leur plateau. T'as les petites mamies là Valérie et Alyssa qui elles du coup, elles suivent. Et puis moi je me rappelle avec Brice [son frère] on disait « non tant qu'il a fait l'effort de goûter, si vraiment il a mangé ça va ». Faut arrêter de chipoter quoi, vraiment vouloir qu'il [l'élève] ait tout fini. Des fois c'est trop quoi. Nan mais des fois c'est limite ça part en cacahuète hein ! [...] C'est des vieilles mégères quoi j'ai envie de te dire. Elles sont sympas, encore Alyssa j'ai vraiment

beaucoup de mal avec elle, des fois ça part sec parce qu'au début je laissais et maintenant je dis les choses ça part comme ça.

Enquêtrice : - Oui elles ont plus le côté maternel ?

Megan : - Non mais c'est l'armée avec elles, même les mômes ils disent c'est l'armée avec elles. Mais quand il faut élever la voix ou demander le silence, il n'y a plus personne !

Megan, 18 ans, animatrice en transition à l'école Les Primevères

L'animatrice de 18 ans ménage peu ses collègues en poste dans cette école depuis une dizaine d'années alors qu'elle ne travaille aux Primevères que depuis quelques mois. Ses propos parfois virulents à l'encontre des surveillantes d'expérience – « petites mamies », « mégères » – renvoient à une conception de l'activité professionnelle selon laquelle les encadrants ne peuvent être que des jeunes animateurs diplômés, à l'image de son frère Brice qui a par ailleurs permis à Megan d'intégrer l'équipe des Primevères. Si la position de l'animatrice semble extrême, elle ne semble pas isolée. D'autres animateurs nous ont fait part, de manière plus mesurée, des écarts entre leurs propres pratiques et celles des surveillantes d'expérience, à commencer par Samira, la référente des Primevères.

C'est pas évident [de concilier les deux profils d'encadrants]. Au début d'année c'était très tendu après moi je suis quelqu'un qui aime rigoler. Elles [les surveillantes non-animatrices] étaient pas du tout dans le même état d'esprit, elles forçaient les gamins on leur a dit qu'il fallait arrêter. Elles ne mangeaient pas non plus ce qu'on leur servait à 11h30 donc pourquoi forcer les gamins ? Maintenant elles ont relativisé et sont deux fois plus souples.

Samira, 23 ans, référente à l'école Les Primevères

La réaction des animateurs face aux comportements qu'ils jugent trop sévères chez les surveillantes d'expérience constitue pour ces dernières une réponse logique compte tenu du jeune âge des animateurs. Pour Valérie ou Alyssa, leur expérience en tant que mères mais aussi en tant que membres les plus anciens de l'équipe (donc expérimentées pour ce travail), ne nécessite pas de remise en question de leur part. Alyssa nous explique que s'il y a parfois des désaccords, il n'y a pas de conflit direct avec elle :

Non y'a pas de clash. Y'a pas de clash avec moi, encore moins avec Valérie. On pourrait être leurs mamans hein. [...] C'est vrai qu'il y a des anim', les jeunes, ils

sont plus cools, ils sont un peu dans la période où tout ce qui était stressant à la maison je ne veux pas le donner à ces petits jeunes [les élèves]. Quand ils auront des gosses ils penseront autrement mais bon c'est logique. [...] On est une vieille équipe quand même parce que moi je suis la plus âgée, Valérie elle est juste après. Geoff' il est là depuis je sais pas combien d'années. Simon aussi, Lavina aussi est là depuis l'année dernière. Dan ça fait bien deux ou trois ans aussi qu'il est là. En fait y'avait que le référent et sa sœur qui étaient nouveaux [en parlant de Brice et Megan] et Damien, c'est le petit jeune et encore je crois qu'il travaillait déjà dans une autre école. L'équipe en fait elle se connaît depuis un petit moment. On a eu du mal à intégrer les nouveaux mais bon... on s'habitue quoi. On s'habitue. Surtout que c'était un nouveau référent, on était habitués avec la même référente depuis des années. Et puis ça marchait très bien quoi, on n'avait aucun souci. Quand il y avait un souci on se réunissait puis hop on disait ce qui n'allait pas. Tandis que là c'est plus... c'est différent. Puis là de nouveau ça a rechangé donc on verra en septembre. Là y'a juin qui va se terminer, j'espère qu'en septembre y'aura plus de communication.

Alyssa, 52 ans, surveillante d'expérience aux Primevères

Les discours des enquêtés nous laissent ainsi penser que l'âge et la trajectoire de vie personnelle des surveillantes d'expérience constituent des obstacles à l'instauration d'un dialogue entre surveillantes et animateurs. Si Megan, Samira et Geoffrey nous ont tous trois fait part des points de discordance qu'ils ressentent à l'égard des comportements de Valérie et d'Alyssa, le quotidien au restaurant scolaire semble reposer sur de nombreux non-dits comme le montre Alyssa en espérant « plus de communication ». Ainsi à la cantine des Primevères, les surveillantes d'expérience, qui sont minoritaires, semblent parfois en décalage avec les pratiques des animateurs professionnels ou en transition. Leurs aspirations professionnelles ne sont pas les mêmes, leur rapport à l'éducation et à l'alimentation des élèves divergent également. Dans la mesure où elles n'ont plus rien à prouver, elles concèdent aux animateurs l'application de certaines pratiques et acceptent de se plier aux règles et aux principes pédagogiques de l'équipe afin d'offrir plus de cohérence aux enfants. Pour autant, elles ne remettent pas en cause leurs façons de faire et leurs convictions quant à cette profession qu'elles ont choisie et qu'elles déclarent pouvoir arrêter dès que les conditions d'exercice ne leur conviendront plus.

S'il est difficile pour les animateurs de mettre ouvertement en cause les pratiques des surveillantes d'expérience ce n'est pas seulement par respect pour leur âge, c'est aussi parce qu'ils dénoncent leur faible professionnalisation. Pour autant, au même titre que les animateurs sont employés par la commune, les surveillantes d'expérience ont fait l'objet d'un recrutement. En ce sens, tous sont sur un pied d'égalité d'un point de vue hiérarchique. Pour Geoffrey, il y a pourtant un réel décalage entre les gens qui ont été formés et ceux qui ne le sont pas.

Si ces personnes-là étaient formées et savaient ce qui est bien, enfin ce qu'on considère être bien pour l'enfant, elles le mettraient en place. Là elles peuvent pas le mettre en place parce qu'elles le savent pas. Des trucs tout con, des jeux, que ça soit dans la cour ou dans une salle d'activité ou même autour de la table pendant le repas. Elles vont pas avoir le réflexe de se dire « tiens je vais faire un truc ludique [il insiste sur ce mot] avec l'enfant ». Pour elles c'est « je suis là pour faire bouffer les mômes et puis point barre, de toute façon sur mon contrat c'est pas écrit autre chose donc y'a pas de raison que j'en fasse plus que ce qu'on me demande ». Je suis quasi certain que si au début de l'année prochaine on a une formation, si on ne les oblige pas à venir elles viendront pas. Mais moi je peux pas leur en vouloir, je peux pas les forcer à venir ! Le seul truc c'est que c'est là-haut que ça se passe, c'est les mecs qui prennent les décisions [la municipalité] et qui se disent « effectivement si on prend l'initiative de mettre des gens qui sont pas formés sur les cantines, faudra pas s'étonner si derrière y'a pas ce qu'on attend d'eux quoi ».

Geoffrey, 30 ans, animateur professionnel à l'école Les Primevères

À l'instar de Megan, l'animateur remet fortement en question les capacités des surveillantes d'expérience à assurer leur mission auprès des élèves, à la différence que Geoffrey incrimine aussi ceux qui recrutent ces encadrantes : sa hiérarchie. Pour lui le problème vient du choix de la municipalité de continuer à embaucher pour la surveillance de la cantine des personnes non formées au travail avec les enfants. L'animateur intègre également une dimension genrée à la question puisque d'après lui, les surveillantes d'expérience ne sont pas en mesure de gérer les élèves les plus grands et les plus bruyants. Au-delà d'une question d'âge et de formation, pour Geoffrey :

Il y a aussi un décalage entre les hommes et les femmes. Des fois moi je suis dans la cantine avec Alyssa ou Valérie, qui ont une façon différente de gérer le groupe que moi. Si tu veux moi on va me demander « Geoffrey est-ce que tu veux pas gueuler, un bon coup, histoire que tout le monde entende ce qu'on a à dire ? ». Elles pourraient le faire. Alors ça prendrait peut-être plus de temps, elles le feraient d'une autre manière mais on va me demander à moi parce que j'ai la grosse voix et qu'elles savent très bien qu'une fois que je vais gueuler tous les enfants vont la fermer et écouter ce qu'on a à dire. Des fois je t'avoue que ça me fait chier de le faire, pas parce que je dois gueuler mais ça me fait chier pour elles parce que c'est dommage qu'elles soient pas capable de le faire. Ça fait partie de leur travail et elles en sont pas capables. Et j'me dis le jour où je suis pas là, comment elles feront si personne peut gueuler un bon coup pour que les enfants écoutent ?

Geoffrey, 30 ans, animateur professionnel à l'école Les Primevères

Ainsi l'animateur remet non seulement en cause la capacité des surveillantes d'expérience à gérer le groupe d'élèves en raison de leur manque de formation professionnelle mais aussi en raison de leur appartenance de sexe. Selon lui, la répartition alternée des encadrants dans et en dehors de la cantine a été mise en place en partie parce que :

Alyssa et Valérie allaient tout le temps chez les petits, parce qu'elles savent pas gérer les grands. Du coup ça bloquait les autres animateurs qui voulaient aller avec les petits, c'était pas équitable.

Geoffrey, 30 ans, animateur professionnel à l'école Les Primevères

En effet, il est fréquent que les surveillantes d'expérience déclarent préférer travailler auprès des élèves plus jeunes, avec qui les rapports sont moins conflictuels. C'est également le cas aux Coryphées mais aussi aux Opalines (Fatima par exemple ne travaille qu'au premier service, celui des CP, CE1, CE2). Il n'est pas aisé de rendre compte des rapports sociaux de sexe entre les professionnels qui travaillent à la cantine (encadrants et dames de service) dans la mesure où les deux professions sont finalement fortement féminisées (voir chapitres 8 et 9). Dans les écoles où les équipes d'encadrants sont mixtes comme aux Primevères ou aux Opalines, on constate que certaines tâches professionnelles sont plus systématiquement exécutées par des hommes – aller chercher

un ballon envoyé sur le toit, alors que d'autres reviennent plus souvent aux femmes – telles que les soins lorsqu'un enfant se blesse. Au-delà de l'âge et de la formation des encadrants, le genre constitue ainsi à la cantine un autre critère de différenciation des pratiques professionnelles (Herman, 2007). La socialisation professionnelle des encadrants du temps du midi passe donc aussi par une socialisation genrée, où certaines tâches incombent plus aisément aux hommes ou aux femmes selon leur appartenance de sexe et leurs prétendues compétences sexuées.

1.2 Les affinités et les conflits générationnels aux Coryphées

Nous retrouvons à l'école Les Coryphées la même complexité dans les rapports entre les deux profils-types d'encadrants (surveillants et animateurs), à la différence que le rapport de force est inversé : les surveillantes d'expérience sont majoritaires dans l'équipe par rapport aux animateurs (professionnels ou en transition). Parce qu'elles sont plus nombreuses et plus anciennes dans l'équipe, les surveillantes d'expérience semblent ainsi plus à même que celles des Primevères de faire accepter aux animateurs leur conception du travail de surveillance à la cantine.

À l'image du tableau de répartition mis en place aux Primevères, nous proposons d'introduire ci-dessous celui des Coryphées tel qu'il aurait existé si les encadrantes l'avaient établi.

Répartition des encadrants du temps du midi aux Coryphées selon le service		
	PREMIER SERVICE (CE2, CM1, CM2)	SECOND SERVICE (CP, CE1, CE2)
ÉQUIPE FIXE	Florence (A) Martine (S) Renée (S) Livia (S)	Nathalie (A) Christine (S) Geneviève (S)
REMPLAÇANTS	Alban (A) Matthieu (A)	Adriana (A) Matthieu (A) Alban (A)

Source : Tableau créé à partir des observations réalisées à la cantine des Coryphées.

Nous pouvons constater que l'équipe fixe d'encadrants est composée de cinq surveillantes d'expérience et de deux animatrices professionnelles. Les trois autres encadrants (dont deux hommes) sont des animateurs professionnels ou en formation

arrivés en cours d'année et présents occasionnellement à la cantine pour des remplacements. Toutefois, ce tableau vaut seulement pour notre première année d'observation aux Coryphées. À la rentrée 2010, les encadrantes du premier service ont instauré comme aux Primevères un système de roulement afin que la composition de l'équipe ne reste pas figée :

Au 1^{er} service, Renée a mis en place un roulement des encadrantes dans la cantine pour qu'elles se voient toutes et qu'elles ne travaillent pas toujours avec les mêmes collègues.

Au 2^{ème} service aucun roulement. Geneviève et Christine travaillent toujours ensemble, bien que Nathalie aimerait travailler avec Christine. Les deux surveillantes du côté gauche de la cantine viennent de temps en temps aider Nathalie puisqu'elle est seule de son côté la plupart du temps. Adriana, Matthieu et Alban ne viennent que ponctuellement pour des remplacements.

École Les Coryphées, Séance 21, 07/10/10

Les encadrantes du premier service effectuent donc un roulement selon les jours en changeant de côté de la cantine afin de travailler tour à tour avec toutes leurs collègues. Au second service, les surveillantes et surtout Geneviève, sont plus réfractaires au changement. Nathalie déclarait par exemple en entretien vouloir travailler avec Christine mais Geneviève ne voulant pas changer de salle, le roulement ne s'est pas fait.

Si l'on écarte un instant les trois jeunes animateurs dernièrement recrutés et que l'on se concentre sur les rapports entre les deux animatrices professionnelles et les cinq surveillantes d'expérience, on constate que les relations entre les encadrantes sont rarement ouvertement conflictuelles, du moins devant les enfants. Lorsque des tensions sont palpables, les encadrantes préfèrent en discuter dans la cour de récréation loin des élèves, voire ne pas en parler et laisser les choses s'apaiser. Pour Florence (animatrice professionnelle), qui évoque – dans un discours toujours très enfantin – ses différends avec Renée (surveillante d'expérience), leurs désaccords font leur complémentarité face aux enfants :

Lorsque quelque chose pose souci on en parle soit entre nous à la cantine ou plus au calme dans la cour après. Par exemple Renée et moi on n'a pas du tout les mêmes méthodes ou la même façon de fonctionner avec les enfants dans le sens où elle sera peut-être plus stricte ou plus large dans certaines choses et moi pareil

dans le sens inverse tu vois. Ça veut pas dire que c'est mal au contraire, on se complète. Si toutes les animatrices ou les animateurs se ressemblaient au niveau de la diversité ça apporterait pas grand chose aux enfants. Alors que toi par exemple tu peux emmener la couleur rose, moi violette, Renée bleu et puis tout ça fait un arc-en-ciel qui fait que c'est plus drôle que d'avoir tout le temps du rose devant soi.

Florence, 28 ans, animatrice professionnelle à l'école Les Coryphées

Avant l'arrivée de Matthieu, Adriana et Alban, Florence était la plus jeune encadrante des Coryphées et, avec Nathalie, la seule animatrice professionnalisée (elle est titulaire du BAFA et du BAPAAT). Malgré l'assise et la légitimité que peuvent lui apporter sa qualification et son expérience (huit ans), elle est souvent en retrait à la cantine par rapport à ses collègues plus âgées.

Sur des petites choses on n'est pas d'accord mais on sait selon les jours ne pas embêter l'autre avec des détails comme mettre le verre à l'endroit ou à l'envers sur la table. Après si l'une a dit oui à un enfant, par exemple manger le poulet avec les mains, je peux difficilement dire non à d'autres enfants même si moi je suis pas pour. Au final oui tous les enfants ont mangé leur poulet mais sur la méthode j'aurais pas fait comme ça... On n'a pas eu de gros différends, sauf une fois où j'étais vraiment pas d'accord avec Renée l'an dernier mais ça m'a pas marquée plus que ça. Moi j'ai déjà fait de travailler avec quelqu'un avec qui on n'était jamais d'accord, c'est difficile.

Florence, 28 ans, animatrice professionnelle à l'école Les Coryphées

Bien que Florence affirme que ces désaccords avec Renée ne l'ont *pas marquée plus que ça*, elle évoque tout de même une situation conflictuelle vieille d'un an. Le manque d'assurance et la fragilité de la jeune femme¹⁰⁰ expliquent en partie son attitude face à ses collègues. D'autant plus qu'à son service, Florence travaille avec trois encadrantes plus âgées et plus expérimentées : Christine et Geneviève ont la soixantaine et travaillent depuis dix ans pour l'une, depuis toujours pour l'autre dans l'animation. Quant à Nathalie, la seconde animatrice professionnelle (depuis 20 ans), est une mère de

¹⁰⁰ Florence a connu cette année-là une remise en question professionnelle suite aux critiques de ses collègues du centre de loisirs, voir chapitre 8.

famille âgée de 39 ans ; son profil n'est donc pas totalement éloigné de celui des surveillantes d'expérience avec qui elle partage sur certains points une même vision du travail avec les enfants.

J'ai une bonne entente et une certaine cohésion avec mes collègues directes, Christine et Geneviève. À part pour les frites et le poulet, on a les mêmes manières de faire ! [Rires]. Par contre je pense que je ne pourrais pas travailler au deuxième service parce que je ne travaille pas de la même façon que mes collègues. Pour moi y'a des animateurs au 2^{ème} service qui ne s'occupent pas assez des enfants... Je ne pourrais pas fonctionner comme ça sans qu'il y ait de clash parce que j'estime que mon travail c'est de surveiller, de quantifier. De même que je comprends pas qu'on amène son panier repas et qu'on ne mange pas la même chose que les enfants. Pour des raisons de régime, santé, digestion ok mais sinon je comprends pas.

Nathalie, 39 ans, animatrice professionnelle à l'école Les Coryphées

Si Nathalie met en avant son entente avec les deux surveillantes d'expérience de son service, elle est plus critique à l'encontre de Florence, qu'elle vise indirectement dans sa dernière phrase. En effet, Florence apporte régulièrement son propre déjeuner, préparé chez elle, lorsqu'elle ne souhaite pas manger le repas fourni à la cantine¹⁰¹. Ainsi en remettant en cause les pratiques professionnelles tant des surveillantes d'expérience du second service que celles de l'animatrice socioculturelle avec qui elle travaille régulièrement au centre de loisirs, le discours de Nathalie montre que les tensions professionnelles qui ont cours entre les encadrants des Coryphées ne peuvent uniquement s'expliquer par le statut professionnel de chacun. Les affinités liées au sexe, à l'âge et aux histoires de vie des encadrants semblent tout aussi déterminantes dans les relations de travail intra-professionnelles.

Lorsque les animatrices et les surveillantes d'expérience des Coryphées évoquent les tensions qu'elles rencontrent ou qu'elles ont rencontrées dans le passé, l'âge et le sexe des encadrants mis en cause ne sont pas anodins. Dans cette équipe presque exclusivement féminine et dont la moyenne d'âge est proche de 50 ans, les relations

¹⁰¹ En fort surpoids, l'animatrice évoque tantôt un régime alimentaire, tantôt qu'elle n'aime pas les repas de la cantine pour justifier cette pratique et le fait qu'elle ne mange pas toujours comme les élèves alors qu'elle déjeune à table avec eux.

avec les jeunes animateurs, notamment de sexe masculin, sont souvent citées en exemple pour parler des dissonances professionnelles.

Les choses ont changé en dix ans. Il y a cinq ans j'ai eu des problèmes avec une brochette de gamines en CM2, qui ont par la suite eu des soucis au collège d'ailleurs. Mais à l'époque je travaillais avec trois jeunes animateurs, j'avais l'impression d'avoir trois enfants de plus.

Christine, 59 ans, surveillante d'expérience à l'école Les Coryphées

Pour ces femmes qui ont l'habitude de travailler entre elles depuis de nombreuses années, l'arrivée ponctuelle dans l'équipe de jeunes animateurs comme Matthieu et Alban provoque des frictions dans la mesure où les jeunes hommes ont une conception différente de la surveillance.

Alors c'est plus difficile quand il arrive des... J'ai pas beaucoup travaillé avec Matthieu. Avec Alban on essaye de lui dire ce qu'on veut, quand même de se lever. Alban était plutôt à s'asseoir avec les enfants, beaucoup discuter avec les enfants. Bon c'est bien mais il faut de temps en temps faire un peu de discipline. C'est bien d'avoir un homme, il a une voix qui porte plus aussi. Mais en principe on met ça en place en début d'année s'il y a des nouveaux. Là cette année c'est un peu compliqué parce qu'ils arrivent là mais y'a pas de raison que ça marche pas.

- *Oui donc quand y'a des nouveaux c'est à vous de les... « former » ?*

- *Enfin former non. C'est plutôt une concertation. Dire « écoute, nous, on fait comme ça, ça fait plusieurs années, nous c'est notre habitude ». Bon nous ce qu'on demande c'est qu'il y ait un peu de cohérence.*

Martine, 52 ans, surveillante d'expérience à l'école Les Coryphées

Martine, la référente de cantine, nous explique en entretien que les seuls conflits qu'elle a connus aux Coryphées et dont elle a dû faire part à sa hiérarchie se sont produits par le passé avec de jeunes animateurs dont tant les pratiques professionnelles que les convictions personnelles mettaient selon elle à mal le travail réalisé par l'équipe auprès des enfants depuis de nombreuses années.

Au départ c'est un peu difficile parce que chacun a sa façon de faire, son éducation aussi. Alors y'a deux problèmes. Déjà avec celles de notre âge, on n'a pas forcément les mêmes idées. Et avec les animateurs. Donc moi ça c'est très mal passé avec deux animateurs, deux garçons, c'est les deux seuls. [...] J'ai eu

des problèmes avec des animateurs parce que bon je sais pas si c'est un principe mais quand on arrive on se déshabille, on demande que les vêtements soient mis au porte-manteau, t'as vu parce que quand on passe derrière les vêtements ils tombent, les dames de service peuvent glisser. Bon, ça et enlever leur casquette, moi je supporte pas un gamin qui est à table avec sa casquette. On a un animateur qui est arrivé, il avait le foulard, la casquette, le walkman sur la tête et puis le téléphone. Bon ça a été une semaine puis au bout d'une semaine ça a un peu... clashé parce que je lui dis « attends nous ça fait des années qu'on demande aux gamins d'enlever leur casquette, toi t'arrives... Enlève au moins ta casquette et tes écouteurs sur la tête quoi ». Après bon... [hésitation] après y'a eu une autre histoire sur le ramadan [rire gêné] parce qu'il faisait le ramadan c'est son problème mais qu'il n'en parle pas aux gamins et qu'il n'essaye pas... donc après y'avait tous les gamins qui voulaient faire le ramadan. Donc on avait deux-trois gamins qui refusaient de manger, donc ils allaient à sa table et ils mangeaient pas donc tu vois je me suis encore accrochée avec lui. Je lui ai dit « attends c'est pas bien quoi. Je te reproche pas de faire le ramadan tu fais ce que tu veux mais t'en parle pas avec les enfants. Parce que, automatiquement ils veulent faire comme toi, ils sont petits ». Alors que c'étaient des gamins qu'étaient pas du tout musulmans, tu vois, qui mangeaient du porc. Donc tu vois un peu le problème ! Non mais ça a été loin hein, moi j'ai demandé une réunion en mairie parce qu'il a été jusqu'à dire que de toute façon nous les mères de famille on n'était pas capables de faire ça parce que... on n'avait pas de diplôme.

- Parce que lui était animateur ?

- Oui il était animateur. Alors j'ai dit « oui effectivement, quand moi j'ai passé mon bafa t'étais pas né » donc ça se peut qu'il soit un peu périmé mais bon c'est pas parce que t'as des diplômes que t'es supérieur quoi. Alors après on m'a accusée évidemment que je voulais pas d'animateurs alors que je trouve que c'est bien cette mixité.

Martine, 52 ans, surveillante d'expérience à l'école Les Coryphées

Cet extrait montre combien l'arrivée d'un encadrant au profil quelque peu atypique pour les surveillantes d'expérience comparé aux collègues avec qui elles ont l'habitude de travailler peut bouleverser l'ordre établi dans une cantine. Les tensions intra-

professionnelles que connaissent les encadrants du temps du midi dans l'école de milieu supérieur sont donc à relier à la présence occasionnelle d'animateurs ne correspondant pas a priori au profil type incarné par les surveillantes d'expérience et les animatrices professionnelles qui malgré quelques frictions, partagent un habitus professionnel plus proche qu'elles ne semblent l'affirmer.

Les relations intra-professionnelles des encadrants des cantines des Primevères et des Coryphées sont donc marquées par des divergences d'opinion et des écarts de pratiques résultant de l'hétérogénéité des profils de professionnels. Ainsi la distinction que nous avons proposée dans le chapitre 8 entre surveillante d'expérience et animateur professionnel semble opérante pour traiter de ces dissonances puisque le statut dans l'emploi et l'expérience du métier sont des critères de différenciation mobilisés dans les discours de nos enquêtés. S'ajoutent à cela des affinités particulières liées à l'âge, au sexe ou à l'histoire personnelle de chacun qui, se faisant, rapprochent les encadrants de certains collègues et en mettent d'autres à distance. Aux Opalines, la seule cantine à laquelle nous n'avons pas accordé une sous-partie à part entière, les tensions générationnelles et statutaires sont beaucoup moins palpables que dans les deux autres écoles dans la mesure où le recrutement des encadrants est plus homogène. L'opposition statutaire entre surveillant et animateur est pourtant bien présente et la composition mixte de l'équipe participe, comme aux Primevères, à l'attribution de rôles et de tâches considérées comme plus masculines ou féminines. Comme dans les deux autres cantines, des reproches fusent parfois dans le restaurant scolaire et des tensions sont parfois perceptibles entre les encadrants.

Dina est énervée, elle semble contrariée. Elle discute avec Sira de tensions à la cantine, d'une animatrice qu'elle juge « incompétente ».

En début de service, elle s'en prend à Vivien (animateur) :

- Ah bah t'es déjà assis toi, bon appétit ! Ah nan mais j'en peux plus !

École Les Opalines, Séance 20, 11/02/11

Pour autant, leur plus grande proximité en termes d'âge laisse moins de place aux différends d'ordre générationnel, les jeunes animateurs forment une équipe plutôt soudée dans cette cantine. De leur côté, les encadrantes dont le profil se rapproche de la

figure de la surveillante d'expérience sont nettement moins nombreuses dans ce restaurant scolaire.

2. Entre personnels de l'office, des tensions de la cuisine à la salle

Le chapitre 9 sur les agentes de restaurant a montré combien la situation de la cantine des Coryphées est singulière par rapport à celle des deux autres écoles en raison de son fonctionnement en liaison chaude, de sa position de cuisine centrale dans la commune mais aussi du rapport que les familles de milieu supérieur entretiennent avec l'activité de service. La présence accrue des dames de service dans le restaurant scolaire, au-delà de provoquer des interactions plus nombreuses avec les élèves et les encadrants, donne aussi davantage à voir les tensions qui naissent en cuisine et suivent les agentes jusque dans la cantine. Si les dames de service ont toutes le même statut, elles doivent gérer un rapport hiérarchique avec le chef qui officie en cuisine. Elles doivent aussi se résoudre parfois à travailler avec des collègues avec qui elles ne s'entendent pas.

2.1 L'exemple des Coryphées avec son chef et son commis

Nous l'avons vu précédemment, les agentes de restaurant des Coryphées sont employées par la municipalité et non par la Société de Restauration Collective (SRC). Seuls le chef et son commis de cuisine sont du personnel Avenance. À partir des menus que lui fournit la SRC, le chef gère lui-même la commande et l'approvisionnement en matières premières et adaptent les menus en fonction de celui-ci. Il délègue ensuite certaines des tâches de préparation culinaire aux dames de service. Il nous aurait fallu suivre l'équipe en cuisine pour réellement prendre le pouls des relations subordonnées entre le chef et les agentes de restaurant. En effet, le chef ne quittant jamais la cuisine, nous n'avons assisté qu'à de rares interactions avec les dames de cantine, pour la plupart de nature conflictuelle :

En entrant dans la cantine, par le couloir qui relie la cuisine à la salle, je croise le chef et Manuela en train de discuter.

Manuela s'énerve :

- Si on a l'hygiène qui passe là on est dans la merde !

Le chef repart en cuisine sans répondre à l'agente. Manuela s'adresse à moi en m'accompagnant vers la cantine :

- Regarde là [en me montrant le sol du couloir]. Oh moi je m'en occupe plus c'est bon hein, j'en ai marre !

École Les Coryphées, Séance 44, 16/12/10

Les rapports entre le chef et les agentes de restaurant apparaissent donc tendus. Ces dernières sont assez critiques envers le chef, à qui elles reprochent de ne pas goûter ses plats et de ne jamais venir voir les élèves. Concernant ses rapports directs avec l'enquêtrice, notre seule interaction avec le chef s'est produite un jour où Manuela nous demandait de lui rendre un service :

Au deuxième service, Manuela me demande d'aller chercher des petites cuillères en cuisine pour le dessert. Elle a oublié de les prendre avant le repas. Je me rends en cuisine (alors que je ne suis pas censée franchir la double porte qui y conduit pour des raisons d'hygiène) et demande au chef les petites cuillères. Celui-ci me demande où est Manuela. Je réponds que c'est elle qui m'envoie. Il rechigne à me donner les cuillères.

Manuela finit par me rejoindre : - J'en ai marre de courir !

Le chef grommèle : - Les gens ont qu'à savoir compter hein...

École Les Coryphées, Séance 28, 19/10/10

Il est probable que le chef n'ait pas apprécié l'incursion de l'enquêtrice dans la cuisine alors que nous n'y sommes pas autorisée. Sa remarque à l'encontre de Manuela témoigne également d'une mésestime du travail de l'agente de restaurant qui *n'a qu'à savoir compter* ses couverts.

Finalement, les relations que les agentes et le chef entretiennent sont aussi symptomatiques du rapport distancé que les dames de cantine maintiennent avec tout ce qui a trait à la SRC. Alors qu'une fois par an la société a pris l'habitude de faire remplir un questionnaire de satisfaction aux élèves, les dames de cantine sont chargées de le distribuer et d'en faire la passation :

Éline récupère les questionnaires de satisfaction distribués par Avenance et remplis par les enfants. Elle ne voit pas l'utilité de la démarche, certaine qu'ils ne seront pas exploités.

- Et puis ils nous demandent de faire ça mais y'a que le chef qu'est Avenance. On n'est pas Avenance nous !

École Les Coryphées, Séance 40, 03/12/10

Les dames de cantine ne veulent pas être assimilées à Avenance et revendiquent qu'elles ne travaillent pas pour la société mais pour la commune. Le récent changement de prestataire opéré par la municipalité, qui travaillait jusqu'alors avec Sogeres depuis de nombreuses années, explique aussi cette mise à distance de l'organisme fournissant les repas par les agentes de restaurant. Les différents prestataires obtenant les contrats de sous-traitance avec la commune ne constituent pas pour les dames de cantine des supports de leur identité professionnelle auxquels elles pourraient se référer, pas plus que le chef de cuisine. Ainsi face à la faible reconnaissance que leur accordent les sociétés de restauration collective en ne les associant pas aux prises de décisions, les dames de cantine rejettent toute forme d'appartenance ou d'assimilation à ces sociétés.

2.2 Manuela et Gwenaëlle : l'impossible entente

Afin de clôturer cette partie sur les tensions intra-professionnelles à la cantine, nous illustrerons notre propos en prenant l'exemple d'une relation entre deux agentes de restaurant : Manuela et Gwenaëlle. Les deux femmes travaillent depuis longtemps à la cantine des Coryphées, du côté élémentaire. Sensiblement du même âge, toutes deux se plaignent régulièrement de leurs conditions de travail, du peu de temps dont elles disposent entre les deux services et des comportements des enfants. Si Manuela jouit d'une bonne image auprès des élèves, Gwenaëlle est moins appréciée (voir chapitre 9). Les élèves comme les encadrants apprécient peu sa façon de travailler, jugée trop brutale.

En règle générale, chacune des deux agentes travaille d'un côté de la cantine : à gauche pour Gwenaëlle, à droite pour Manuela mais elles sont nécessairement amenées à se croiser. En effet, la première doit traverser le côté droit de la cantine pour se rendre en cuisine et la seconde doit régulièrement accéder aux réfrigérateurs qui se trouvent du côté gauche.

Entre les deux services, Manuela et Gwenaëlle se plaignent tour à tour de l'autre agente alors que je passe d'un côté de la salle à l'autre.

Gwenaëlle : - Je dois puer elle vient jamais de ce côté...

Manuela : - Oh puis merde j'en ai marre. Y'a pas les couteaux qu'il faut encore !

École Les Coryphées, Séance 15, 21/09/10

Pour Manuela, tout est prétexte à reproches envers sa collègue. Elle a également pris l'habitude de prendre à parti les adultes présents en leur manifestant son mécontentement face aux pratiques de Gwenaëlle. C'est ainsi qu'au cours de l'enquête, à plusieurs reprises la dame de service a souhaité nous rendre témoin de leur discorde.

Gwenaëlle débarrasse les verres alors que les enfants sont encore à table. Un verre se casse sur les enfants et un morceau manque d'être projeté dans l'œil d'une élève.

Manuela à mon attention : - Pourquoi elle fait ça maintenant alors qu'il y a les enfants ! Tu sais, des fois, elle pousse les enfants hein !

École Les Coryphées, Séance 43, 14/12/10

Ainsi les tensions entre les deux femmes n'échappent à aucun membre de l'équipe. Samir, le plongeur, les vit au quotidien lorsque les agentes vont et viennent chercher la vaisselle qu'il leur prépare.

Manuela : - Oh vivement tout à l'heure !

Elle discute avec Samir en s'énervant :

Manuela : - Non mais moi je travaille pas comme ça. Elle [Gwenaëlle] veut pas travailler avec moi mais attends on choisit pas hein !

Samir : - Bah oui moi c'est ce que je pense aussi.

École Les Coryphées, Séance 16, 23/09/10

Ces tensions entre les deux femmes se répercutent également dans les rapports que Gwenaëlle entretient avec les encadrants. À l'image de Manuela, certaines animatrices déplorent le comportement de Gwenaëlle et demandent parfois à ce qu'elle ne travaille pas de leur côté de la cantine. C'est par exemple le cas de Nathalie, qui ne souhaite plus l'avoir de son côté.

Nathalie à Manuela : - Pourquoi t'es pas avec moi tu m'as abandonnée ma Manuela !

Gwenaëlle en marmonnant : - Je peux m'en aller si je dérange hein...

École Les Coryphées, Séance 42, 13/12/10

Comme elle nous l'explique lors de notre entretien, Nathalie apprécie la dame de cantine d'un point de vue personnel mais professionnellement parlant, elle déclare qu'elles ne peuvent pas s'entendre.

Gwenaëlle elle est particulière. Il faut faire attention avec certaines personnalités. Gwenaëlle a une personnalité... Moi j'ai demandé à ce qu'elle soit plus à mon service. Je l'aime bien en tant qu'individu, ça sera toujours une personne à qui j'irai demander « ça va tu vas bien, t'as passé de bonnes vacances ? » parce que c'est une personne hyper timide et très... sensible, très à fleur de peau. Gwenaëlle il faut faire attention aux mots que tu emploies, comment tu le dis, etc.

Nathalie, 39 ans, animatrice professionnelle à l'école Les Coryphées

Les tensions observées aux Coryphées entre Gwenaëlle et ses collègues, agentes de restaurant et encadrants, ne sont pas tant le résultat d'un manque d'affinités entre des personnalités peu compatibles. Il s'agit dans ce cas précis d'une remise en question de pratiques professionnelles jugées inadéquates pour le travail auprès des enfants.

Cette première partie sur les relations intra-professionnelles à la cantine complète certaines des analyses amorcées dans les chapitres 8 et 9 sur les encadrants et les agentes de restaurant. Mettre l'accent sur les tensions internes à chaque groupe professionnel nous permet de mieux saisir les effets du recrutement du personnel travaillant dans les restaurants scolaires. Les dames de cantine constituent un corps professionnel plus homogène que celui des encadrants du temps du midi. Leurs différends relèvent essentiellement de désaccords sur la façon de travailler comme l'a montré l'exemple de Manuela et Gwenaëlle. Du côté des encadrants, les tensions sont non seulement liées au statut de chacun (surveillant ou animateur) mais aussi à sa position dans le cycle de vie et à sa trajectoire personnelle. Les dissonances statutaires sont finalement étroitement liées aux désaccords d'ordre générationnel qui traversent le corps professionnel des encadrants.

II. Les relations inter-professionnelles

Au-delà de devoir s'accorder entre collègues du même corps professionnel, les adultes qui interviennent dans le cadre de la restauration scolaire doivent aussi travailler conjointement afin d'assurer le bon déroulement du repas à la cantine. Nous allons voir dans cette partie que les agentes de restaurant et les encadrants sont attentifs au travail de l'autre. Les jugements et les critiques, tant positifs que négatifs, qu'ils portent sur les pratiques professionnelles de leurs collègues nous renseignent sur les relations sociales qui se tissent entre des professionnels aux origines et aux trajectoires diverses. De plus, le travail à la cantine a la particularité de se produire lors d'un temps de repas : ainsi manger et travailler s'entremêlent pour ces professionnels. Ils doivent concilier deux identités habituellement dissociées sur le lieu de travail lors de la pause déjeuner : l'identité professionnelle d'une part, celle du travailleur, qui répond à des normes et à des contraintes ajustées à l'exercice de son métier et que l'on peut rapprocher de la notion de « processus identitaire relationnel » développée par Claude Dubar ([1991] 2000) ; et l'identité hors-travail d'autre part ou « processus identitaire biographique », celle d'un individu socialisé, qui exprime des valeurs, des façons de faire et de penser, acquises lors de sa socialisation dans son milieu d'origine et qui se voient renforcées ou remises en cause lors de sa socialisation secondaire en tant qu'adulte. La cantine ne constitue donc pas un lieu de socialisation multiple uniquement pour les élèves, les professionnels de la restauration scolaire doivent eux aussi conjuguer avec des influences diverses.

1. Valoriser le travail de ses collègues

Les collègues d'une autre catégorie professionnelle que la leur peuvent constituer pour les agentes de restaurant et les encadrants un soutien et une source de légitimité professionnelle, notamment lorsque les enfants, troisième catégorie d'acteurs présente lors du temps du midi, témoignent de peu de reconnaissance envers les adultes qui travaillent en quelque sorte pour eux. Le respect que les deux corps professionnels se portent mutuellement se lit ainsi dans la façon dont ils cherchent à mettre en lumière l'importance du travail de l'autre. Nous avons par exemple vu dans le chapitre 9 que les

encadrants poussent les élèves à goûter les repas préparés par les dames de cantine aux Coryphées afin de les valoriser lorsqu'elles ont passé du temps en cuisine. Dans les trois écoles, les encadrants veillent à ce que les enfants soient respectueux envers les dames de cantine et leur travail. Ils reprennent les élèves lorsqu'ils manquent de politesse pour saluer les agentes ou les remercier lorsqu'elles les servent. Les encadrants répriment les enfants également lorsque leur comportement a une incidence sur le travail des dames de service.

Au deuxième service, Florence réprimande les enfants qui ont sali le sol :

- Vous croyez qu'elles vont être contentes les dames ?

École Les Coryphées, Séance 3, 15/03/10

Interrogés sur leurs rapports avec les dames de service lors de nos entretiens, les encadrants concèdent que s'il y a des différends parfois ou bien qu'ils préfèrent travailler avec telle ou telle dame de cantine, leurs rôles sont complémentaires.

Je crois qu'il y a une complémentarité entre les dames et puis nous. Je prends l'exemple de Pascaline [référente de cuisine] qui encore tout à l'heure passe dans le couloir, là où ils attendent tous derrière la porte et qui dit à des enfants qui avaient des raquettes de ping-pong à la main : « écoutez les gars, vous sortez des toilettes, vous vous êtes lavé les mains et vous reprenez votre raquette sur laquelle vous aviez vos mains sales avant, sur laquelle y'a plein de mains qui sont passées, enfin réfléchissez deux minutes, est-ce que vous pensez pas que le fait de reprendre votre raquette votre main elle s'est resalée ? ». Elle pourrait ne pas le faire ça Pascaline, c'est pas son job. À la rigueur elle est là pour servir les plats mais elle le fait. Elle le fait aussi parce qu'elle a une conscience professionnelle. Comme toutes les autres dames de la cantine tu vois. Elles vont surveiller les plateaux, si y'a un enfant qui court, elles vont lui dire « cours pas », « fais pas ci, fais pas ça ». Donc c'est vrai que là-dessus il y a une complémentarité qui se fait et tant mieux. En tout cas sur Les Primevères y'a une espèce d'osmose avec les dames de la cantine.

Geoffrey, 30 ans, animateur professionnel à l'école Les Primevères

L'« osmose » dont fait état Geoffrey se constate au quotidien dans les interventions des dames de service auprès des élèves mais aussi dans les rapports qu'entretiennent les animateurs et les agentes. Comme nous le verrons dans la dernière section de ce

chapitre, le fait que les deux catégories de professionnels partagent leur déjeuner avant le service contribue à renforcer cette complémentarité. En tant que responsables des élèves sur le temps du midi, les encadrants valorisent particulièrement les dames de service qui, comme Pascaline, interagissent largement avec les élèves, au-delà de leur mission de service. Ainsi Nathalie (animatrice professionnelle) justifie son rapport avec chaque agente de restaurant en fonction de sa personnalité et de sa capacité à s'investir auprès des élèves :

Éline, elle, tu peux y aller avec les gros sabots toute façon elle t'en foutra plein la tronche à chaque fois. Donc après y'a une question de personnalité. Éline je l'aiderai pas plus que ça parce que je sais que c'est une flemmarde et que moins elle en fait mieux elle se porte. Une nana comme Manuela, elle, elle va tout faire pour le gamin, elle va tout faire pour le bien-être du gamin, à la limite elle va venir t'aider à couper la viande parce que vous êtes que deux et qu'il y a 36 plats à couper. C'est une nana qui au niveau de la profession pour moi elle est droite. Elle va venir demander aux enfants s'ils ont bien mangé, si c'était bon. Je trouve ça super des nanas comme ça parce qu'elle fait pas que son service. Elle s'intéresse à savoir si pour le gamin c'était bon, s'il a bien mangé, s'il en reveut. C'est super des nanas comme ça. Et elle par exemple je l'aiderai à débarrasser. Je dirai aux gamins « bon allez qui veut aller sur le chariot débarrasser ? ». Une nana come Éline non... Bon après c'est parce que j'ai connaissance de la personne et qu'on se connaît depuis longtemps aussi.

Nathalie, 39 ans, animatrice professionnelle à l'école Les Coryphées

Ainsi les encadrants n'évaluent pas uniquement le travail des dames de cantine sur la qualité de leur service. Ils les valorisent également en fonction de leur rapport aux enfants. Les qualités des dames de cantine sont pensées en termes de « conscience professionnelle » et de « droiture » : celles qui se montrent les plus disponibles pour les élèves sont considérées comme plus droites et professionnelles que celles qui se contentent de servir le repas. À l'image des attentes que la municipalité émet à l'encontre des encadrants pour qu'ils proposent des animations lors du temps du midi, on constate que des attentes implicites d'interactions avec les élèves pèsent également sur les dames de cantine et que celles-ci émanent directement des encadrants.

De manière réciproque, les dames de cantine participent aussi à la mise au jour du travail accompli par les encadrants, notamment auprès des élèves. Elles assistent quotidiennement aux interactions entre les enfants et les animateurs et évaluent, plus ou moins positivement, leur capacité à gérer les élèves.

Nathalie élève la voix aujourd'hui, elle punit sévèrement un élève.

Éline [dame de service] me demande si je vois maintenant la différence entre les deux services. Elle parle volontairement fort pour que Nathalie, qui est juste à côté, entende notre discussion.

Enquêtrice : - À quel niveau ?

Éline : - De la tenue des élèves. Ce qui est chiant c'est que Nathalie fait tout le boulot pour leur apprendre les règles quand ils sont petits et au 1^{er} service [celui des grands], plus rien.

Éline à Nathalie : - Faudrait que tu fasses les deux services.

Nathalie : - Oh je suis sûre qu'elles font ça très bien !

École Les Coryphées, Séance 24, 12/10/10

Dans cet exemple, la dame de cantine complimente et valorise ouvertement le travail d'une animatrice. Elle remet en question par la même occasion les façons de faire des encadrantes du 1^{er} service, qu'elle voit aussi travailler et envers qui elle émet un jugement plus réservé. Nathalie jouit, nous l'avons vu précédemment, d'une bonne réputation auprès des élèves, des autres encadrants et des dames de cantine. Mais si les dames de cantine reconnaissent les qualités de ceux qu'elles jugent comme de « bons animateurs », elles sont aussi très critiques envers ceux qui n'accomplissent pas correctement selon elles leur mission d'encadrement.

Manuela [dame de service] semble dépitée aujourd'hui. Elle fait des signes d'incompréhension quant au bazar qui règne dans la cantine. Je reste un peu à la fin du service et discute avec elle. Elle me parle du service du jour et du cauchemar que c'était.

Manuela : - J'ai jamais vu ça Géraldine je t'assure. Y'en avait partout aujourd'hui. T'as vu les tables ? Moi je pense que c'est parce qu'ils sont pas surveillés les gosses. Ils sont livrés à eux-mêmes. Et Matthieu ? Il reste assis et il mange. Pas une seule fois il a levé la tête pour voir si un enfant avait besoin de quelque chose. Qu'il mange ok, ça me gêne pas mais bon ! Et même Nathalie,

d'habitude ça se passe pas comme ça. Les couteaux par-ci, les petites cuillères par-là, j'ai fait que ça des allers-retours !

École Les Coryphées, Séance 28, 19/10/10

Travailler de concert avec une autre catégorie de professionnels implique de s'accorder sur des façons de concevoir et de pratiquer l'activité professionnelle parfois divergentes. Si les dames de cantine et les encadrants savent reconnaître le travail fourni par leurs collègues, ils remettent également en cause leur façon de travailler lorsque celle-ci s'éloigne de leur propre vision des choses. Nous constatons que les relations deviennent conflictuelles entre les deux corps professionnels à partir du moment où une certaine confusion s'installe dans la répartition des tâches imparties à chacun. Les tensions interprofessionnelles se développeraient donc à mesure que la frontière entre les missions et les rôles des agents devient plus floue.

2. Une répartition imprécise des rôles et des tâches : qui fait quoi ?

Les tensions entre les agentes de restaurant et les encadrants apparaissent dès lors que les uns et les autres se voient chargés d'assurer une tâche qui ne leur revient pas ou, à l'inverse, lorsqu'un collègue se permet de prendre les devants sur un rôle qui n'est pas supposé être le sien. Il peut par exemple s'agir de situations lors desquelles les dames de cantine sollicitent les encadrants pour les aider lors du service. Dans les deux écoles fonctionnant en service à table les encadrants acceptent d'aider ponctuellement les agentes de restaurant, notamment les jours où le menu nécessite davantage de mise en place et que les dames de cantine peinent à assurer seules le service :

Martine (surveillante d'expérience) : - Quand il y a de la soupe oui je veux bien aider moi parce que sinon on prend du retard.

Éline (dame de cantine) : - Si on nous rajoutait quelqu'un aussi !

École Les Coryphées, Séance 3, 15/03/10

Certains repas requièrent effectivement plus de temps pour être servis que d'autres, comme la soupe par exemple, que les dames de cantine servent dans les assiettes avant que les enfants n'arrivent. Pour Martine, la référente de cantine, le potage devrait être servi au dernier moment pour éviter que les élèves ne le mangent froid, ce à quoi les dames de service se refusent.

Par exemple moi je trouvais très bien avant on avait des bols pour le potage. Je trouvais que c'était beaucoup plus pratique pour les enfants. Là ils prennent leur grande assiette t'as vu... En plus ça restait plus au chaud les bols quand elles servaient, que là on arrive les assiettes sont froides. En plus je leur ai dit « moi ça me dérange pas de servir la soupe, vous laissez dans le pichet et je sers les enfants ». « Oui mais tu risques de les brûler ». J'ai dit « oui mais quand même une fois qu'ils sont assis tu leur sers la soupe ». Déjà, tu en donnes très peu à celui qui veut goûter donc ça permet s'il en reveut de le resservir et de pas lui mettre une assiette pleine. Parce qu'après les assiettes faut les revider, y'en a partout sur les tables parce qu'ils les renversent pour les mettre au milieu. Ça fait des années que je dis que je suis pour. Nathalie [animatrice au second service] est pas pour, parce qu'elle avec les petits... pour pas brûler les enfants. Nous quand on arrive, les premiers à qui la soupe a été servie et même les derniers, c'est froid ! Donc ils mangent pas. Tu vois des choses comme ça où tu te bats, t'as l'impression de répéter toujours pareil et de passer pour une râleuse. Mais là, je dis non. Alors au bout d'un moment, quand je râle en cantine, on [l'élue municipale] vient leur remonter les bretelles, c'est fait pendant un moment, puis après c'est pas fait.

Martine, 52 ans, surveillante d'expérience à l'école Les Coryphées

Si les encadrants sont prêts à apporter leur aide aux dames de cantine, celles-ci ne sont pas toujours prêtes à l'accepter : le « coup de main » proposé ne venant pas nécessairement au moment où elles l'attendent ni sur les tâches qu'elles souhaitent déléguer. Ainsi dans les deux écoles les encadrants considèrent qu'ils sont parfois sollicités pour exécuter des tâches qui ne leur reviennent pas.

Martin (animateur) se plaint parce que les animateurs doivent aussi servir les entrées aux enfants maintenant, il estime qu'ils en font déjà beaucoup.

Martin : - Moi je veux bien qu'on aide mais bientôt on va devoir mettre les tables à leur place aussi. Moi je suis pas d'accord !

École Les Opalines, Séance 4, 16/03/10

De leur côté, les dames de cantine se plaignent de subir trop de pressions de toutes parts : de la cuisine lorsque le service et le débarrassage sont jugés trop lents, de la salle lorsqu'ils sont trop rapides.

Entre les deux services, les dames de cantine ont pris du retard dans le dressage des tables. Manuela s'énervé en traversant la cantine avec son chariot :

- Oh faut pas pousser je vais pas me stresser parce que... [elle grommelle et ne termine par sa phrase]

Elle pose violemment la cage de verres sur la table. J'aide Gwenaëlle à finir de dresser les tables de son côté.

École Les Coryphées, Séance 14, 14/09/10

Une fois encore se pose la question des temporalités et ici de la temporalité propre au travail de chaque groupe professionnel. Alors que les dames de cantine doivent tenir la cadence qu'impose le coup de feu du service afin de servir les plats à temps et à bonne température, les encadrants sont obligés de prendre en considération le rythme auquel mangent les enfants.

Une animatrice : - Ça débite vite, on vient à peine de s'asseoir qu'elles nous apportent la suite.

École Les Opalines, Séance 4, 16/03/10

On a donc affaire sur le temps du repas à des pratiques professionnelles à deux vitesses qui doivent s'accorder autour d'un objectif commun : faire déjeuner les élèves.

Nous avons donc constaté que si les dames de cantine jugent parfois la façon dont les enfants sont encadrés par les surveillants et les animateurs, les encadrants portent eux aussi un regard critique sur les méthodes de travail des agentes de restaurant. Lorsque certaines pratiques ne leur conviennent pas, les encadrants n'hésitent pas à interférer sur la façon dont se déroule le service, parfois jusqu'à alerter leur hiérarchie en mairie. À l'image des problèmes que causent le service de la soupe et comme le verrons dans la section suivante avec l'exemple du service du fromage aux Coryphées, les reproches des encadrants à l'égard des agentes de restaurant portent souvent sur la façon ou l'ordre dans lequel sont servies les composantes du repas. Pour les encadrants, il est surtout très important que les dames de cantine s'accordent sur ce qu'elles demandent aux adultes mais aussi aux enfants en termes de participation au débarrassage par exemple afin de ne pas véhiculer de messages contradictoires et de ne pas interférer dans les apprentissages qu'ils mettent en place à la cantine.

Martine : - On a deux versions différentes c'est pas possible ! Certaines disent qu'il faut mettre les déchets dans les papiers [corbeilles à pain], d'autres disent à

côté. Faut que ce soit cohérent pour les enfants, qu'elles nous disent la même chose.

École Les Coryphées, Séance 14, 14/09/10

La référente de cantine des Coryphées revient en entretien sur l'importance de la cohérence entre les discours des agentes et des encadrants, en prenant spontanément l'exemple du débarrassage des déchets :

Notamment en début d'année aussi je me suis un peu accrochée avec les filles [les dames de cantine]. Manuela demande à ce que les enfants mettent tout au milieu de la table, leurs déchets, pas dans les panières parce qu'après ça sert aussi pour le deuxième service parce qu'elles en avaient pas assez. Éline demandait que ça soit mis dans les panières. Donc un jour je leur ai dit « attendez les filles ça va pas ça, entendez-vous, soit on met au milieu, soit dans les panières » mais faut que ça soit... Parce que les enfants faut leur répéter déjà tous les jours de faire ça, de pas laisser les cuillères dans les pots de yaourt, des trucs comme ça. Tu vois on répète toujours pareil. « Mais soyez cohérentes quoi, qu'on fasse toujours pareil » parce que si ça change toutes les semaines en fonction de la personne qui est là, les gamins ils savent plus quoi.

Martine, 52 ans, surveillante d'expérience à l'école Les Coryphées

Le rôle de référente qu'occupe Martine explique pourquoi elle est particulièrement soucieuse des messages et des informations transmis aux élèves, son rôle consistant en partie à veiller à ce que la coopération entre les deux corps professionnels se passe bien. En comparaison, le référent des Opalines, Éric, ne se montre pas aussi regardant sur les pratiques professionnelles des dames de cantine. Celui-ci ne voit par exemple aucun problème à intervertir l'ordre des composantes du repas. Il est en effet fréquent aux Opalines que les enfants mangent le fromage avant le plat principal.

En salle 1, Éric fait distribuer par deux élèves le yaourt puisque le plat n'arrive pas. Tout est en retard aujourd'hui (livraison du pain, service du plat). Ça ne préoccupe pas le référent de servir les composantes du repas dans un ordre différent aux élèves.

École Les Opalines, Séance 21, 28/02/11

Les deux référents de cantine n'ont donc pas du tout la même conception du repas. Plus encore, ce sont les deux équipes d'encadrement qui n'accordent pas la même importance aux règles et aux manières de table. D'une manière générale, les encadrantes des Coryphées interfèrent bien plus dans toutes les décisions qui relèvent du service que ne le font les animateurs et les surveillants des deux autres écoles. Alors que certaines pratiques sont courantes aux Opalines et aux Primevères, elles ne semblent pas envisageables aux Coryphées. Tel est par exemple le cas pour le service des fruits. Aux Opalines, lorsque des fruits sont prévus pour le dessert, les encadrants les coupent habituellement en deux et les élèves sont chargés de les distribuer. Les fruits sont déposés à même la table. Aux Coryphées, alors que les dames de cantine tendent à servir les fruits de la même façon, les encadrantes s'y opposent totalement.

Martine signale aux dames de service qu'il ne faut pas servir l'ananas comme ça [les rondelles d'ananas sont déposées telles quelles sur le plateau, lui-même placé au centre de la table] : - Les enfants posent leur rondelle sur la table pour la couper, c'est pas propre !

Du coup, du côté droit de la cantine, Manuela sort des petites coupelles pour mettre l'ananas alors que du côté gauche les enfants mangent leur fruit sur la table.

École Les Coryphées, Séance 23, 11/10/10

Finalement, dans les cantines des Opalines et des Primevères où la répartition des rôles est beaucoup plus claire entre les deux corps professionnels, les tensions sont nettement moins présentes. Les dames de service se mêlent très peu de l'activité de surveillance et d'animation et elles sollicitent moins souvent les encadrants pour le service que celles des Coryphées. De leur côté, les encadrants interfèrent moins dans le service et remettent peu en cause les décisions des agentes de restaurant. On retrouve ici encore une conséquence du mode de gestion de la cantine de milieu supérieur d'une part avec une participation accrue des dames de cantine à tout ce qui a trait au temps de restauration (et pas seulement le service) et un effet, d'autre part, de son recrutement singulier avec la présence dans l'équipe d'une majorité de surveillantes d'expérience très fortement investies dans leur activité professionnelle.

3. Illustration : la polémique autour du service du fromage aux Coryphées

Le service du fromage à la cantine des Coryphées nous semble constituer un exemple pertinent pour illustrer les tensions dont nous venons de parler entre les deux corps professionnels. Les dames de cantine et les encadrantes¹⁰² de cette école s'affrontent régulièrement sur la question du moment auquel doit être servi le fromage aux enfants. En effet, plutôt que de servir le fromage puis le dessert, les agentes de restaurant souhaitent apporter les deux composantes du repas sur un unique plateau qu'elles déposent au centre de la table pour que les enfants se servent. L'argument principal justifiant cette pratique est celui d'un gain de temps, pendant le service mais aussi après le repas pour le nettoyage. De leur côté, les encadrantes s'opposent formellement à cette décision qui nuit selon elles au bon déroulement du repas et notamment à certains apprentissages en matière d'alimentation. Elles considèrent effectivement que le fait d'apporter le fromage et le dessert en même temps perturbe les enfants, notamment les plus jeunes, qui ne savent plus ce qu'ils doivent manger en premier. Cette pratique causerait une confusion dans l'apprentissage de l'ordre de consommation des plats (entrée, plat principal, fromage, dessert), toujours prégnant dans le modèle français des repas et reproduit dans le système scolaire. Certaines agentes se défendent en expliquant qu'elles ne font qu'appliquer une pratique répandue dans d'autres restaurants scolaires ou identique à ce qui se passe dans un self où les enfants reçoivent toutes les composantes du repas en même temps sur leur plateau.

Entre les deux services, je dresse les couverts avec Éline. Une occasion de discuter avec elle du fait d'apporter le fromage et le dessert en même temps à table. L'agente ne comprend pas pourquoi ça pose problème ici.

Éline (dame de cantine) : - Ils le font sur les autres sites !

Lors du deuxième service, je remarque qu'il est d'autant plus compliqué de donner le fromage et le dessert en même temps aux plus jeunes. Ils se jettent littéralement sur le dessert puis reviennent sur le fromage et demandent aux animatrices pourquoi il y a deux éléments sur le plateau.

¹⁰² Nous emploierons le féminin dans cette sous-partie pour parler des encadrants car la polémique autour du service du fromage concerne essentiellement les animatrices professionnelles et les surveillantes d'expérience, les deux jeunes animateurs de sexe masculin complétant l'équipe se montrant peu soucieux de l'ordre dans lequel sont servies les différentes composantes.

Nathalie (animatrice) : - On a le fromage et le dessert en même temps maintenant !

Éline (dame de cantine) : - C'est comme au self.

Fromage du jour : Pavé d'Affinois (prévu), Samos (servi)

Dessert du jour : Mousse à la noix de coco

École Les Coryphées, Séance 24, 12/10/10

Sur un plateau où sont déposés un fromage comme le Samos – toutefois plus apprécié que le Pavé d'Affinois initialement prévu au menu – et une barquette de mousse à la noix de coco, peu d'élèves choisissent d'abord le fromage. Ils sont plus facilement attirés par la composante sucrée.

Lorsque Martine, la référente de cantine, a fait part de ce désaccord à sa hiérarchie le même argument lui fut retourné. Pour elle, cette justification n'a pourtant aucun sens : l'école des Coryphées fonctionnant en service à table, pourquoi y appliquer des pratiques adaptées au self ?

Moi en mairie quand j'ai dit que j'étais pas d'accord on m'a dit « ça se passe sur les autres sites, ça se passe très bien ». Peut-être mais bon c'est la solution de facilité on leur donne tout alors évidemment s'ils ont un self ils ont tout. On n'a pas de self autant en profiter. Regarde le gruyère à midi il a été super bien mangé hein [ce jour-là les agentes de restaurant n'avaient pas apporté le fromage et le dessert en même temps]. De mon côté pratiquement tout a été mangé. De l'autre côté un peu moins parce qu'il y a une table de filles qui mange pas de fromage pratiquement. Mais il a été mangé le gruyère.

Martine, 52 ans, surveillante d'expérience à l'école Les Coryphées

Au-delà d'une divergence d'opinion, cette question du service du fromage soulève des problèmes d'organisation du travail entre les deux corps professionnels. Pour les dames de cantine qui sont en sous-effectif depuis la rentrée scolaire, servir le fromage en même temps que le dessert constitue un gain de temps et améliorent leurs conditions de travail au quotidien. Pour les encadrantes, cela pose un souci par rapport à l'action d'éducation d'alimentaire que certaines tentent de mettre en place : leur faire manger ou au moins goûter le fromage, qui est de loin la composante du repas la plus difficile à leur faire apprécier (alors qu'aux Opalines les enfants mangent plus facilement le fromage, de fait Éric ne voit aucun problème à leur servir laitage et dessert en même temps). De fait, les

unes et les autres cherchent aux Coryphées à imposer leur façon de voir les choses, ce qui suscite chaque jour des tensions en fin de repas :

Nouveau désaccord entre Nathalie et Éline sur le fait de servir le fromage et le dessert en même temps.

Nathalie : - C'est pas contre toi Éline mais les gamins ne mangent pas le fromage sinon. Je les connais mes monstres !

Fromage du jour : Montboissier

Dessert du jour : Compote à l'abricot

École Les Coryphées, Séance 31, 04/11/10

Parce qu'elles sont les premières à intervenir sur la matière première, les dames de service ont l'avantage de la primeur par rapport aux encadrantes qui n'interviennent que dans un second temps pour faire manger le produit aux élèves. Les agentes de restaurant considèrent ainsi que la décision leur revient et tentent d'imposer aux encadrantes cette façon de faire en préparant en amont, en cuisine, les plateaux garnis du fromage et du dessert. Face aux élèves, les encadrantes sont alors contraintes d'adapter leur réponse à la situation au coup par coup :

Les dames de service déposent les plateaux contenant fromage et dessert.

Fromage du jour : Sahne (fromage frais, provenance Allemagne)

Dessert du jour : Crêpe à la confiture d'orange ou d'abricot

Comme Florence l'a fait tout à l'heure au 1^{er} service, Christine dit aux enfants de ne pas se jeter sur la crêpe, qu'ils doivent manger le fromage d'abord.

Christine : - On ne touche pas aux crêpes tant que vous n'avez pas mangé le fromage. Et on attend que les autres aient mangé leur fromage !

Nathalie de son côté distribue le fromage elle-même et laisse les crêpes sur le plateau sur une table loin des enfants. Elle fait goûter un morceau de fromage à tous. Les enfants sont impatients, ils trépignent d'impatience de pouvoir manger leur crêpe : « On peut maintenant ? »

Christine : - Vous pouvez... on ne se jette pas dessus !

École Les Coryphées, Séance 32, 05/11/10

Pendant plusieurs semaines, la discussion sur le fait de servir ou non le fromage avec le dessert a alimenté le service à la cantine des Coryphées. Les dames de service ayant obtenu un accord officiel de leur hiérarchie, elles maintenaient la pratique malgré les

réticences des encadrantes. En effet, depuis la rentrée de septembre, les agentes de restaurant avaient exceptionnellement l'autorisation de servir le fromage et le dessert simultanément pour parer au manque d'effectif. Mais selon les encadrantes, ce qui devait rester de l'ordre de l'exception est devenu quotidien.

Nathalie : - Je m'entends bien avec Éline mais par contre, je sais pas si t'étais là l'autre jour, je lui ai dit : « il est hors de question que tu serves le fromage avec le dessert ». Parce que c'est normal, un gamin ou même un adulte, tu lui sers un fromage et tu lui sers une crêpe, le même il va se diriger vers la crêpe. Et le fromage il va le zapper. Et pour moi le fromage il est aussi important dans le repas que le dessert. Donc si tu présentes le truc de cette manière-là c'est évident que le même il va prendre la crêpe.

Enquêtrice : - Mais qui a décidé parce que ça fait pas très longtemps ?

Nathalie : - Non c'est là c'est récent. En fait y'a eu une réunion en mairie en septembre avec le personnel de cantine. Le fait est qu'il y a du personnel absent et malade. Donc y'a moins de personnel maintenant qu'il y en avait avant donc elles ont demandé exceptionnellement s'il était possible de servir le fromage en même temps que le dessert, ce qui leur a été autorisé. Parce qu'effectivement ça demande moins de vaisselle, moins de mise en place, etc. Sauf que l'exceptionnel pour Éline est devenu, depuis trois fois d'affilées, du systématique. Est-ce qu'on peut me dire en quoi y'a moins de vaisselle quand tu mets une assiette de fromage sur un plateau que deux petites assiettes de fromage et les ramequins distribués à chaque enfant ? C'est pas une assiette par table en plus de fromage qui va faire que tu vas avoir un surcroît de travail d'une demi-heure supplémentaire. Mais pour elle c'est plus facile.

Enquêtrice : - Y'a un gain de temps aussi ?

Nathalie : - Je pense que c'est là, au niveau d'Éline, je pense que c'est une question de pas avoir à mettre en place deux assiettes de fromage. Elle distribue une fois le truc et elle va fumer sa clope. Vis-à-vis de cette personne-là moi je le mets à ce compte-là.

Enquêtrice : - Oui mais c'est pas elle qui décide pour tout le monde ?

Nathalie : - Comme on lui a donné l'autorisation, elle va en profiter.

Nathalie, 39 ans, animatrice professionnelle à l'école Les Coryphées

Ainsi la question du moment et de la façon dont le fromage est servi suscite des tensions car elle relève finalement d'une tâche professionnelle qui incombe tant aux agentes de restaurant qu'aux encadrants. Si les dames de cantine le servent, les surveillantes et les animatrices doivent le faire manger aux élèves. Le désaccord naît donc du partage d'une même tâche entre les deux catégories de professionnels. Cet exemple démontre combien la délimitation parfois floue des contours de l'activité de chacun peut conduire à des tensions persistantes entre les professionnels.

En plus de devoir s'accommoder d'un chevauchement de certaines de leurs tâches professionnelles, les encadrants du temps du midi et les agentes de restaurant doivent travailler ensemble sur un pied d'égalité : aucun des deux corps professionnels n'est subordonné à l'autre. Toutefois, alors qu'il n'y a pas de relation hiérarchique établie entre les deux catégories professionnelles, il existe pourtant un rapport de domination entre les agentes de restaurant et les encadrants du temps du midi, plutôt à la faveur de ces derniers lorsqu'ils sont issus d'une classe sociale supérieure aux agentes de restaurant. En effet, plus la distance sociale est grande entre les deux corps professionnels, plus les tensions sont palpables et des différends apparaissent. Aux Opalines, les dames de service et les encadrants, dont nous avons souligné l'homologie sociale dans ce chapitre, semblent avoir une conception similaire de ce que doit être un repas à l'école et de la façon dont il doit se dérouler. Aux Coryphées à l'inverse, les valeurs et les normes des encadrantes appartenant majoritairement aux classes moyennes et supérieures rencontrent avec plus de heurts celles des dames de cantine issues des classes populaires, conduisant aux tensions inter-professionnelles décrites dans ce chapitre.

4. Quand temps de travail et temps de repas s'entremêlent

Nous avons pu constater jusqu'ici que les relations entre les professionnels qui servent et encadrent les élèves à la cantine sont à la fois marquées par une reconnaissance du travail de l'autre que par une remise en cause de certaines de ses pratiques professionnelles. Ces tensions inter-professionnelles s'expliquent en partie par la confusion qui règne parfois autour de la question de la répartition des tâches et par

l'absence d'un rapport hiérarchique clairement établi entre les professionnels. Nous allons voir dans cette dernière section qu'en plus de partager certaines tâches professionnelles, les agentes de restaurant et les encadrants du temps du midi sont contraints de partager d'autres temps sociaux, intensifiant et complexifiant davantage leurs relations. En effet, le temps de travail qui nous intéresse parmi la pluralité des tâches qu'occupent les deux catégories de professionnels a la particularité d'être un temps de repas. Notre propos dans cette thèse n'est pas d'observer ces acteurs alors qu'ils exécutent une autre des tâches professionnelles qui leur revient, comme le ménage dans les écoles pour les dames de cantine ou un jeu organisé dans la cour pour les animateurs, mais bien ce qui les occupe auprès des élèves lors des prises alimentaires. Le fait de s'intéresser au temps de cantine ne soulève donc pas seulement la question du rapport à l'alimentation des élèves, il nous faut également tenir compte de toutes les implications qu'il induit pour les adultes qui l'encadrent. En effet, ce temps de travail correspond à une plage horaire habituellement réservée à la pause déjeuner. Or entre 11h/11h30 et 13h30, les dames de cantine comme les encadrants sont en poste dans les écoles. De tels horaires de travail leur imposent de déjeuner sur place. Ces deux catégories de professionnels ont ainsi la particularité de manger *sur* leur lieu de travail mais aussi *pendant* leur temps de travail. Comme c'est souvent le cas dans la restauration collective mais aussi en restauration commerciale, les professionnels de la restauration scolaire déjeunent avant que le service ne commence, vers 11h. Ils déjeunent ensemble dans une pièce attenante aux cuisines voire directement dans la cuisine. Quant aux encadrants, le chapitre 8 a montré qu'ils partagent parfois le repas du personnel de cuisine, dans ce cas ils embauchent une demi-heure plus tôt ou bien qu'ils déjeunent pendant le service, entre eux ou à table avec les élèves. Pour la plupart des professionnels le repas se prend donc sur le lieu de travail, dans l'enceinte du restaurant scolaire. Lorsque les lieux et les temps de travail sont des lieux et des temps de prise alimentaire, manger et travailler s'entremêlent nécessairement.

Pour les dames de cantine, nous ne pouvons pas réellement parler de superposition du temps de travail et du temps de repas. Ce dernier s'insère plutôt entre deux tâches professionnelles puisque le personnel de restauration déjeune généralement à 11h, après la préparation culinaire et la mise en place et avant l'arrivée des enfants. Mais l'ensemble de l'équipe, cuisinier compris lorsqu'il y en a un, partage le même

repas : celui qui a été préparé pour les enfants. Travailler à la cantine signifie pour les agentes de restaurant de manger le fruit de leur travail : on peut parler d'incorporation de leur production. À ce titre, les dames de cantine sont d'autant plus à même de porter un regard critique sur celle-ci. Dans la mesure où elles consomment les plats qu'elles aident à préparer, les agentes entretiennent un rapport particulier à leur production, un rapport qui évolue comme nous l'avons constaté jusqu'ici en fonction de leur investissement dans sa préparation. Le fait qu'elles mangent ce qu'elles préparent peut ainsi créer chez elles une forme de tension entre leurs préférences alimentaires personnelles et leur avis critique sur les repas qu'elles doivent préparer comme nous l'avons vu avec les dames de cantine des Coryphées. Pour ces professionnelles, il est impossible de totalement dissocier le moment du repas, qui constitue habituellement un temps de pause, du temps d'exercice de leur profession. Si temps de travail et temps de repas ne se confondent pas totalement pour les dames de cantine, c'est donc davantage autour du repas en lui-même – à la fois produit de l'activité professionnelle et moyen de se sustenter – que se pose la question de leur identité au travail.

Concernant la seconde catégorie de professionnels, nous remarquons que les encadrants des Primevères connaissent des temporalités semblables à celles des dames de cantine puisqu'ils sont supposés déjeuner avec elles à 11h avant le service. Pour les encadrants des Opalines et des Coryphées à l'inverse, le temps de travail et le temps de repas se confondent totalement dans la mesure où ils déjeunent pendant le service, à table avec les élèves. Cela implique que les encadrants du temps du midi consomment eux aussi le même repas que les enfants. Contrairement aux dames de cantine, les animateurs n'incorporent pas le fruit de leur travail mais l'objet de leur mission : l'objectif premier de l'encadrant étant de s'assurer que les enfants mangent le repas qui leur est servi. Nous pouvons donc parler – pour les professionnels des deux cantines fonctionnant en service à table – de synchronisme entre labeur et prise alimentaire : ils mangent en travaillant et travaillent en mangeant. Nous avons d'ores et déjà pu constater que ce chevauchement des temps de travail et de repas des encadrants a des incidences sur leurs relations avec les enfants. En partageant le repas avec eux, les animateurs des Coryphées et des Opalines interfèrent dans le déroulement des repas et agissent sur les apprentissages qui s'y déroulent. La présence d'un adulte à table modifie les comportements enfantins et favorise l'émergence d'interactions qui ne se

seraient probablement pas produites, ou différemment, si la table n'était composée que d'enfants. Ce mode de fonctionnement suppose aussi que les encadrants montrent l'exemple en mangeant le repas qui leur est proposé afin d'inciter les enfants à faire de même. Or, les repas de la cantine ne sont pas toujours au goût des animateurs. Mais, si le chevauchement des temps de travail et de repas agit sur le mode de socialisation des enfants au travers de la présence des adultes à table avec eux (entre autres choses), il a également des effets sur le rapport à l'alimentation de ces adultes et plus précisément sur leur rapport à l'alimentation *sur* leur lieu de travail, *pendant* leur temps de travail. En incorporant littéralement le produit de leur travail pour les uns et l'objet de leur mission pour les autres, les professionnels de la restauration scolaire ne peuvent totalement se départir des préférences et des pratiques alimentaires qui sont les-leurs et qui sont marquées par leur propre socialisation primaire. Si les dames de cantine et les encadrants du temps du midi ont pour mission commune de faire manger les enfants, ils doivent aussi gérer leur propre rapport à l'alimentation scolaire, celle que les premières produisent et servent, et que les seconds surveillent et encadrent.

À l'image de l'étude de Nicolas Hatzfeld sur la pause casse-croûte chez Peugeot (2002), nous nous sommes intéressée dans ce chapitre au moment du déjeuner à la cantine pour ce qu'il révèle des relations intra- et inter-professionnelles lorsque les acteurs mangent sur leur lieu de travail. Pour tout individu le temps de repas est supposé constituer une pause dans la journée de travail, un moment de restauration mais aussi une coupure entre deux plages d'activité. Or pour les dames de cantine et les encadrants du temps du midi, ce temps de repos n'existe pas réellement puisque les deux activités – manger et travailler – se chevauchent et s'entremêlent. Ils déjeunent sur leur lieu de travail, en présence de leurs collègues et/ou des enfants. Les salariés de la restauration scolaire ne disposent pas d'un temps transitoire à part entière lors duquel ils ne sont ni totalement au travail, ni totalement en pause. Dans ce contexte, on comprend aisément en quoi le repas à la cantine ne peut assurer sa fonction « d'entre-deux identitaire » (*ibid.* : 35), censé ponctuer le passage de l'identité hors-travail à l'identité au travail. Travailler et

déjeuner à la cantine suscitent ainsi des tensions entre ces acteurs pour qui le repas est associé à une contrainte émanant de la hiérarchie. Qu'il soit partagé entre professionnels avant le service ou pendant le service avec les élèves, le déjeuner est un moment collectif imposé aux agents par leurs contraintes professionnelles, rendant la frontière entre temps de travail et temps de repos d'autant plus poreuse. À l'inverse, d'autres moments, plus informels, se révèlent propices au développement des relations entre collègues de travail. C'est par exemple le cas du café pris en commun à la fin du service entre agents de restaurant et encadrants aux Coryphées et aux Primevères ou de la « pause cigarette » partagée à l'extérieur de la cantine aux Opalines. Ces moments de pause font naître des interactions entre les deux catégories de professionnels que le déjeuner formel et partagé n'avait pas suscité. Ils permettent aussi d'échapper au cadre institutionnel qui régule ces interactions et d'atténuer les séparations entre les groupes. Ce moment de partage réunit les deux corps professionnels le temps d'un acte commensal, loin de toutes tensions ou de conflits liés au labeur et à la production du repas en cantine mais aussi loin des élèves. Ce passage de l'identité professionnelle à l'identité personnelle implique de fait une prise de distance de ces agents à l'égard des enfants qui incarnent l'objet de leur travail.

Conclusion de la troisième partie

Prendre en considération les adultes qui servent et encadrent les élèves lors des repas à l'école nous a permis d'étudier le processus de socialisation enfantine d'un point de vue vertical peu usuel. En effet, le rôle des parents et des enseignants et les relations entre la famille et l'école sont, de longue date, des questionnements récurrents dans les recherches en sociologie de la socialisation (et de fait, de la scolarisation). La question de l'influence des agents secondaires de socialisation à l'inverse est moins fréquente.

Les encadrants du temps du midi et les agentes de restaurant ont été observés au quotidien dans leurs pratiques professionnelles auprès des élèves. Les surveillants et les animateurs de la restauration scolaire entretiennent avec les enfants des rapports différents selon leur sexe, leur âge, leur origine sociale, leur histoire personnelle et leur trajectoire scolaire et/ou professionnelle. La façon dont ils perçoivent leur métier définit également la nature des relations qu'ils développent avec les élèves. Les agentes de restaurant quant à elles ont un profil plus homogène. Leurs relations avec les enfants et leur investissement personnel dans l'activité professionnelle s'intensifient à mesure qu'elles sont maintenues à l'écart de la préparation culinaire et que leur mission se limite à des tâches de service et d'entretien. Ainsi on retrouve au sein des deux corps professionnels des individus en quête de professionnalisation et/ou de reconnaissance professionnelle. Les tensions qui s'expriment entre les deux corps professionnels et au sein de chacun d'eux lors du service vont dans ce sens également : moins les acteurs sont professionnalisés, plus la frontière est floue entre les tâches imparties à chacun. De fait, les conflits intra- et interprofessionnels peuvent être appréhendés au regard de l'incertitude qui règne parfois dans les restaurants scolaires autour de la question du partage des tâches et de l'attribution des plus valorisantes d'entre elles.

Du côté des enfants, la présence de cette diversité d'acteurs lors des repas à la cantine leur permet de trouver des interlocuteurs privilégiés selon les contextes et les situations. Les élèves savent se saisir des nuances qui caractérisent les pratiques professionnelles des adultes qui les entourent en adaptant leurs comportements en fonction de ceux auprès de qui ils se trouvent et à qui ils s'adressent. Ils évaluent leur marge de manœuvre selon le degré d'autorité qu'ils reconnaissent aux adultes, se tournent plus facilement vers certains lorsqu'ils cherchent de l'affection ou vers d'autres lorsqu'ils

demandent à ce qu'un conflit soit réglé. Ainsi la façon dont les enfants vivent et expérimentent le repas à la cantine n'est pas seulement dépendante des pairs avec qui ils partagent leur repas. Elle varie aussi selon la nature des relations qu'ils entretiennent avec les adultes qu'ils côtoient quotidiennement. Qu'ils s'identifient à eux ou qu'ils les rejettent, les enfants interagissent avec les encadrants du temps du midi et avec les agentes de restaurant.

Ces relations verticales régulent nécessairement les comportements des enfants et les inscrivent dans un rapport hiérarchique descendant. Bien que peu reconnues comme légitimes à prendre part au processus de socialisation, les agentes de restaurant détiennent à la cantine la fonction nourricière : elles préparent et servent les repas aux enfants. Quant aux encadrants, les élèves sont directement placés sous leur responsabilité et leur autorité. Les enfants sont donc dans un rapport de dépendance envers les unes et les autres. S'ils interviennent de façon secondaire en tant qu'agents socialisateurs, ces adultes interfèrent, plus ou moins selon les écoles et les milieux sociaux, dans la construction du rapport à l'alimentation des enfants et agissent comme des autrui significatifs. Le repas à la cantine permet ainsi la rencontre entre des professionnels en quête d'appartenance et de reconnaissance professionnelles et des adultes en devenir : la relation entre élèves et adultes, entre socialisés et socialisateurs, s'inscrit dans un rapport de dépendance réciproque. Les uns et les autres se socialisent mutuellement, dans le cadre d'un processus pour primaire pour les élèves, secondaire et professionnel pour les adultes.

Conclusion générale

Cette recherche sur l'alimentation à l'école est née d'une volonté de porter un regard sociologique sur des temps sociaux qui relèvent du quotidien enfantin. Nous souhaitons observer les enfants « en train de se construire » au travers de pratiques ordinaires. En ce sens, « manger » constitue une activité humaine quotidienne des plus communes. Plus encore, nous souhaitons appréhender le processus par lequel les enfants se socialisent au contact d'autres enfants. Les observer lors de repas collectifs nous permettait ainsi d'enquêter sur l'influence de l'entre-enfants dans la construction sociale des individus. Le choix de l'institution scolaire enfin réunissait ces deux critères : « manger entre pairs à l'école » pour reprendre le titre de la thèse, nous assurait d'observer les enfants lors du partage d'une activité ordinaire et quotidienne, sociale et collective.

Réaliser une enquête sur la socialisation enfantine au regard des repas consommés à l'école élémentaire est rapidement apparu comme un choix novateur dans la mesure où peu de recherches en sociologie portent sur la question de l'alimentation enfantine et scolaire. Comme nous l'avons montré en introduction, ce n'est qu'au cours de la dernière décennie que des recherches individuelles (Dupuy, 2010 ; Mathiot, 2012a ; Tichit, 2012 ; Maurice, 2014) et collectives (Diasio, Hubert et Pardo, 2009 ; Brougère et La Ville, 2011) ont interrogé de manière spécifique les liens entre alimentation et enfance, préadolescence et adolescence. Il nous semble que cet intérêt tardif de la discipline pour l'alimentation enfantine s'explique en partie par le caractère hybride des prises alimentaires scolaires. Ni totalement scolaires, ni extrascolaires, le déjeuner à la cantine et le goûter à l'étude constituent de « petits objets » de la discipline sociologique (Sirota, 2006a). Ils sont peu étudiés car dans le domaine scolaire l'intérêt est avant tout porté sur les apprentissages, la transmission de savoirs, les pratiques éducatives des professionnels et des parents et la réception par les enfants de leur « métier d'élève », les inégalités et la réussite scolaires (Duru-Bellat et Van Zanten, 1992 ; Van Zanten, 2000). Concernant les temps extrascolaires, la primauté est donnée aux activités de loisirs et de culture à destination des enfants (Octobre, Détrez et Mercklé, 2010 ; Octobre et Donnat, 2004 ; Octobre, 2006). Ainsi, ce qui se passe dans les interstices du cadre scolaire – « autour » du temps purement scolaire comme l'indique l'usage du

préfixe « péri » – ne semble être l’apanage d’aucun champ sociologique. Or, c’est justement parce qu’ils sont des temps *périscolaires* et qu’ils se situent dans cet entre-deux hybride que ces temps alimentaires nous ont semblé singulièrement intéressants : à l’instar d’une étude sur la cour de récréation (Delalande, 2001), ils permettent d’aborder l’univers enfantin dans sa dimension ludique mais aussi, à l’image de la salle de classe (Gayet, 2003), dans sa dimension éducative. Appréhender le processus de socialisation des enfants au prisme de leur alimentation à l’école renvoie ainsi à tout un ensemble d’apprentissages de règles et de savoirs-être et à la transmission de codes, de valeurs et de normes émanant d’une pluralité d’influences. Notre volonté était donc de rendre visibles ces temps périscolaires, singuliers et hybrides, afin de mettre au jour le rôle social des apprentissages non scolaires que véhicule l’alimentation en cadre scolaire.

Pour ce faire, nous nous donnions pour objectif dans l’introduction de la thèse d’étudier la rencontre entre les processus (primaire et secondaire) et les modes (familial, institutionnel, horizontal et vertical) de socialisation au prisme des repas consommés entre enfants à l’école. Nous souhaitions montrer que les diverses instances qui interviennent dans la construction sociale de l’individu durant l’enfance ne se cumulent pas de façon chronologique ou en fonction de leur légitimité à socialiser mais que leur articulation se produit de manière synchronique et complémentaire. Notre ambition était également de parvenir à articuler une vision déterministe du processus de socialisation enfantine – dans laquelle la famille et l’école sont perçues comme reproductrices d’inégalités sociales – et une théorie de l’enfant-acteur considérant que celui-ci prend activement part au processus. Nous nous sommes alors intéressée à la question de l’alimentation enfantine sous trois aspects : celui de la transmission de dispositions familiales socialement et culturellement situées en matière de goûts et de rapport à l’alimentation (partie 1) ; celui du poids du contexte institutionnel et du rôle des pairs dans la construction de ce rapport à l’alimentation (partie 2) ; celui des relations verticales qui se nouent autour de l’alimentation avec et entre les adultes présents lors des repas (partie 3).

La première partie a montré que l’influence des modèles éducatifs familiaux est déterminante dans la construction du rapport à l’alimentation des enfants. Les parents transmettent non seulement des façons de « manger ensemble » (choix

d'approvisionnement, préparation des repas, habitudes alimentaires, règles et manières de table) mais aussi des façons de concevoir l'alimentation. Ces conceptions relèvent pour une partie de préoccupations de l'ordre du « mangeable », où la nourriture ingérée est questionnée : est-ce sain, équilibré, responsable pour l'environnement, respectueux des allergies et des intolérances alimentaires, des interdits alimentaires religieux ? Les façons dont les parents conçoivent les repas révèlent aussi dans quelle mesure ils accordent et reconnaissent à l'alimentation, familiale et scolaire, une dimension éducative. Ils expriment au travers de leur rapport à l'alimentation à la maison et à l'école ce qu'ils attendent d'un repas en termes de découverte et d'apprentissage des goûts et de transmission de valeurs associées à l'acte alimentaire : hospitalité, partage, politesse, convivialité. Ces conceptions parentales de l'alimentation, les pratiques, les normes et les valeurs qu'ils transmettent aux enfants lors des repas à la maison ne sont pas neutres. Elles constituent des dispositions familiales situées socialement et culturellement dont l'intériorisation par les enfants se produit dès la prime enfance. Parce qu'elle est un puissant support de l'identité sociale et culturelle des individus, l'alimentation se prête particulièrement bien à l'étude des pratiques familiales distinctives. La première partie de cette thèse nous a ainsi permis de discuter le lien entre ces dispositions familiales situées et le rapport à l'alimentation scolaire des parents. Nous avons montré des similitudes entre le rapport que les parents entretiennent à l'alimentation à l'école et leur rapport à l'institution scolaire selon leur appartenance sociale et leurs ressources économiques et culturelles. Alors que les parents des classes populaires s'inscrivent dans un rapport de confiance envers l'alimentation scolaire, tant du point de vue nutritif que pédagogique, les parents des classes moyennes et supérieures se montrent plus critiques et formulent davantage d'attentes envers les repas fournis (ou, concernant le goûter, qu'ils fournissent) à leurs enfants. En effet, les parents ouvriers et employés des Opalines et ceux des milieux les plus modestes des Primevères s'accordent à reconnaître la qualité des repas servis et des activités pédagogiques proposées aux enfants. Du côté des familles plus aisées des Primevères et des familles favorisées des Coryphées, les préoccupations des parents portent essentiellement sur l'équilibre nutritionnel des repas et le bien-être des enfants. Des différences s'observent également au sein des classes sociales puisque le pôle privé des classes moyennes supérieures des Primevères et du milieu supérieur des Coryphées s'inscrivent dans un

rapport de défiance envers la restauration scolaire (formulé notamment à l'encontre des municipalités et des choix politiques opérés), contrairement aux fractions intellectuelles de ces milieux qui, s'ils formulent des critiques, s'inscrivent moins dans un rapport protestataire.

L'analyse de ces différents modèles éducatifs a également permis de mettre en lumière la place de l'enfant au sein de la famille. En interrogeant les parents sur la participation des enfants à la préparation des repas et la composition du goûter, nous avons constaté combien l'autonomie accordée aux enfants est variable. Selon leur âge tout d'abord puisque les parents responsabilisent avant toute chose leurs enfants à mesure qu'ils grandissent. Si les plus jeunes participent à la préparation culinaire et au choix de leur goûter, ils le font moins souvent seul et plus souvent sous le contrôle d'un adulte, d'un grand frère ou d'une grande sœur, que les enfants plus âgés. Le sexe des enfants semble également influencer sur la façon dont les parents cherchent à les autonomiser. Les discours de certains parents ont montré que la participation des enfants à la préparation des repas par exemple n'était pas totalement la même selon le sexe de l'enfant. L'influence de la socialisation différenciée des filles et des garçons au sein des familles s'observe également dans la façon dont sont composés les goûters pour l'étude, surtout chez les catégories supérieures où les goûters des filles font de manière précoce l'objet de préoccupations quant à l'équilibre alimentaire et au risque de surpoids. Toutefois, et nous y reviendrons plus tard dans cette conclusion, la question du genre n'ayant pas été traitée de manière centrale, il est parfois délicat de distinguer dans les discours parentaux les effets de la différenciation de genre de ceux de la différenciation sociale, l'idée que les uns et les autres soient liés n'étant clairement pas à exclure. Nous avons ainsi montré que les enfants de milieux populaires sont plus libres et autonomes que les enfants des classes sociales plus favorisées concernant certains aspects de leur alimentation comme la composition de leur goûter pour l'étude ou le fait de prendre seul un repas à la maison lorsque les parents sont absents. Les repas à table sont caractérisés dans les milieux supérieurs par une certaine retenue. La parole et les mouvements sont contrôlés, les parents tentent de canaliser les comportements enfantins et d'apaiser les discussions, notamment au sein des fratries. On voit ainsi combien le genre, l'histoire familiale et l'appartenance sociale interfèrent dans les modalités d'expression familiales des temporalités du grandir. D'une manière générale, le modèle alimentaire des milieux

les plus favorisés s'insère dans un modèle éducatif global où, si l'enfant est responsabilisé et placé au centre des attentions familiales, cette autonomisation s'opère par étapes, au sein d'un système de normes et de valeurs plutôt strict. À l'inverse, le modèle alimentaire des familles d'origine populaire se caractérise par une plus grande souplesse (horaires des repas, place de la télévision, composition des menus) et une autonomisation plus précoce de l'enfant. Ce rapport moins formel au cadre normatif des repas ne signifie pas que les parents s'inscrivent dans un modèle éducatif plus laxiste, la contrainte parentale s'exerce aussi dans ces milieux. Mais l'on retrouve dans ces familles des préoccupations propres aux milieux populaires liées à la privation et à la peur du manque et pour lesquelles des valeurs telles que le partage et le plaisir prennent tout leur sens dans l'acte alimentaire.

Cette première partie a par ailleurs mis en lumière le fait que, d'une manière générale, les enfants parlent peu à la maison de ce qui se passe lors des repas à l'école. La méconnaissance des parents à l'égard de l'organisation des prises alimentaires scolaires s'est clairement manifestée dans les questions posées à l'enquêtrice, pour tous les milieux sociaux. L'univers enfantin, tel qu'il s'exprime dans le cadre scolaire mais en dehors de la salle de classe, conserve une part de mystère pour les parents. C'est à ce monde enfantin que nous avons consacré la seconde partie de la thèse car, si à la maison l'enfant est un élève aux yeux de ses parents lorsqu'il parle de ce qu'il a appris en classe, de ses notes et de ses relations avec les enseignants, à l'inverse, l'élève est plus rarement considéré comme un enfant dans le cadre institutionnel : l'École française « faisant disparaître l'enfant derrière l'élève » (Sirota, 2012 :7). Hors de la salle de classe, les enfants sont tenus de respecter les règles édictées par l'institution. Ainsi le silence, principe pédagogique structurant au sein de la salle de classe (Dannepond, 1979), est également exigé dans les restaurants scolaires. Les activités ludiques instaurées par les équipes d'encadrement (journal de la cantine, atelier informatique) et les actions de sensibilisation proposées par les SRC (menus de la cantine, jeux éducatifs) comportent une visée pédagogique et supposent la transmission d'apprentissages reposant sur des supports qui légitiment, à l'image de l'institution scolaire, la culture écrite plus qu'orale (Lahire, 1993a). Lors des repas à l'école les enfants sont donc contraints par une multitude de normes, celles qu'ils ont intériorisées

au sein de leur famille, celles de l'institution scolaire et celles propres à l'alimentation scolaire. La marge de manœuvre dont ils disposent pour profiter de ces moments de pause et de détente entre pairs soulève à nouveau la question de l'autonomie, non plus du point de vue individuel de l'enfant-acteur au sein de sa famille mais en fonction de la place qu'il occupe dans le groupe enfantin et plus encore au sein de son groupe de pairs. Nous montrons finalement dans cette deuxième partie que, dans ces interstices que constituent les temps périscolaires alimentaires, l'identité des enfants est multiple. Ils endossent divers statuts. Tout d'abord, l'enfant reprend quelque peu sa place face à l'élève lors des repas. Il n'est plus en salle de classe en position d'apprentissage mais dans la cour de récréation ou dans la cantine : il a davantage la possibilité de s'exprimer en tant qu'individu doté d'une personnalité et de goûts qui lui sont propres et liés à son histoire familiale et à son appartenance sociale. De fait, le statut d'élève s'efface quelque peu également face à la figure de « l'enfant de ». L'alimentation revêtant un caractère domestique et familial, lors des repas à l'école, la culture alimentaire qui s'exprime est en premier lieu celle que l'enfant a construite dans sa famille. Dans une moindre mesure c'est aussi parfois « le frère ou la sœur de » qui se donne à voir dans les pratiques alimentaires des enfants, lorsque l'école accueille des fratries. Enfin, le rôle endossé par l'écolier se modifie au regard du groupe social dans lequel il est plongé suivant les moments de la journée : lors des repas il passe du statut d'élève d'une classe à celui d'élève d'une école dans la mesure où les élèves du CP au CM2 sont amenés à se croiser et éventuellement partager leurs repas. Ainsi c'est en considérant les enfants comme des individus pluriels (Lahire, 1998) endossant une diversité de rôles et soumis à de multiples influences que nous avons pu appréhender les enjeux de la socialisation horizontale lors des prises alimentaires. En réunissant dans un espace et un temps circonscrits des élèves de tous les niveaux de classe, les repas cristallisent et génèrent des interactions entre pairs qui ne se produisent pas dans d'autres circonstances. Les enfants s'approprient et transforment ces espaces-temps alimentaires au gré de leurs affinités et de leurs inimitiés. En effet, le partage des repas permet d'afficher et de valoriser les liens amicaux les plus forts par le placement à table, les jeux pratiqués à la cantine ou selon les partenaires choisis pour échanger un goûter. À l'inverse, les pratiques, les principes et les valeurs que l'alimentation suscite et véhicule (tels que le mimétisme, le partage, la commensalité et la convivialité) et dont les enfants se

saisissent pour renforcer les relations les plus fortes peuvent également produire l'effet contraire lorsqu'ils sont mobilisés à des fins agonistiques. L'appropriation des espaces et des temps alimentaires à l'école répond donc tant à des stratégies d'intégration des uns qu'à des logiques de rejet des autres. Des hiérarchies se donnent à voir au sein des groupes d'enfants où l'enjeu est de faire sien un territoire et d'exclure ceux qui ne font pas partie du groupe de pairs. En ce sens, l'un des enjeux des repas à l'école est bien l'intégration sociale.

Pour autant, les effets de la socialisation horizontale sur le rapport à l'alimentation des élèves sont plus difficiles à cerner que ceux de la socialisation familiale dans la mesure où la socialisation entre pairs concerne des individus au statut *a priori* équivalent au sein d'une même génération. Il est donc plus compliqué de mesurer l'influence des pairs puisque l'intériorisation de normes, de codes et de valeurs propres au groupe d'appartenance est en train de se faire. L'analyse des modes de construction et d'expression des réseaux de sociabilité enfantine a constitué une porte d'entrée féconde pour appréhender le rôle des pairs dans le processus socialisateur. En effet, les formes que prennent les relations au sein de l'entre-enfants nous renseignent sur l'influence du groupe de pairs dans les pratiques quotidiennes alimentaires. Alors que l'école élémentaire constitue une sorte de microcosme où tous les élèves se connaissent plus ou moins (par le réseau familial, le voisinage, les activités extrascolaires en commun), les affinités se développent avant tout au sein du groupe-classe. Les statistiques produites sur le placement à table à la cantine et sur les transactions de goûter confirment que les relations interclasses sont nettement moins fréquentes que les échanges et les interactions internes à chaque niveau de classe : les liens privilégiés se construisent principalement entre des enfants qui, au-delà de passer une grande partie de leur journée ensemble, se suivent parfois d'année en année lorsque la composition des classes évolue peu. Également, nous avons constaté combien le genre agit comme un critère déterminant dans la constitution des groupes de pairs, notamment selon l'âge des élèves. En effet, si jusqu'à huit ans filles et garçons partagent encore leur déjeuner et leur goûter, une césure apparaît à partir du CE2. Une prise de conscience de la différence entre les sexes semble s'opérer. Les relations évoluent et les rapports intersexes se teintent de sentiments ambivalents. Alors que dans les petites classes l'attachement amoureux s'affiche aux yeux de tous, entre le CE2 et le CM2 il se manifeste plutôt par

le rejet de l'autre. Être amoureux ou ne serait-ce qu'ami avec un enfant du sexe opposé provoque moqueries et railleries des autres camarades. Le niveau de classe, l'âge et le sexe des élèves constituent donc des critères déterminants dans la définition des relations sociales entre enfants.

L'observation de certaines pratiques enfantines lors des repas a enfin mis au jour des inégalités sociales entre les élèves, nous poussant à interroger le rôle de l'école dans le maintien et la reproduction des différences sociales. Nous avons toutefois constaté que la différenciation sociale entre les enfants s'observe surtout lorsque les pratiques familiales interviennent dans les pratiques enfantines. Ainsi, des différences se donnent à voir entre les élèves lors des jeux à la cantine lorsque des jouets manufacturés sont introduits dans l'enceinte de l'école. De même que la composition des goûters, à la charge des parents aux Coryphées et aux Opalines, révèle des pratiques d'approvisionnement distinctives entre les parents des deux écoles imputables à l'origine sociale. L'expression et la reproduction des inégalités sociales dans le cadre des repas à l'école sont donc particulièrement prégnantes lorsque les modes de socialisation primaire se rencontrent, interagissent et se confrontent.

La troisième partie n'était initialement pas prévue dans la thèse. L'analyse du rôle des adultes qui accompagnent les enfants quotidiennement lors des prises alimentaires est issue de notre démarche inductive : les résultats présentés dans les trois derniers chapitres sur les dames de service et les encadrants du temps du midi ont, plus encore que les autres, directement émané du terrain. Alors que notre objectif était au départ de porter la focale sur l'entre-enfants lors des repas, nous nous sommes aperçue que nous pouvions difficilement aborder la question de la socialisation enfantine sans prendre en considération ces agents et leur propre socialisation. Leurs interactions avec les élèves sont étroitement liées à la prise alimentaire, ils sont les acteurs qui définissent comment vont se dérouler les repas à la cantine : les agentes de restaurant sont en charge de la préparation et du service, les encadrants de faire manger les enfants et de s'assurer qu'ils respectent les règles du repas au restaurant scolaire. Ainsi les relations verticales qui se tissent entre les élèves et ces adultes sont singulières, propres à cet espace-temps alimentaire particulier. Nous avons montré que la propension à socialiser de ces agents dépend de plusieurs facteurs.

Le premier renvoie aux profils plus ou moins hétérogènes de ces professionnels. Les encadrants du temps du midi, dont nous avons défini trois figures types – la surveillante d’expérience, l’animateur en transition et l’animateur professionnel – constituent un corps professionnel aux contours imparfaits. Les diverses attentes qui pèsent sur eux (de la part de leur hiérarchie mais aussi des parents d’élèves lorsqu’ils les formulent) montrent qu’un certain flou entoure la définition du travail en restauration scolaire. Les trois profils d’encadrants renvoient également à trois façons respectives de concevoir l’activité professionnelle : une surveillance ferme mais maternante pour les surveillantes d’expérience, de l’animation où la dimension ludique est prépondérante pour les animateurs en transition, une vision pédagogique et éducative de l’animation pour les animateurs professionnels. Ces façons de concevoir le métier introduisent des variations dans les formes que prennent les relations verticales à la cantine. Le sexe, l’âge, la trajectoire personnelle et professionnelle des encadrants constituent des éléments déterminants dans la construction de ces rapports verticaux. La façon dont les élèves sont encadrés dépend donc fortement du recrutement opéré par les municipalités. Nous avons ainsi pu mettre au jour une forme d’homologie sociale entre les encadrants et les élèves. Aux Opalines, les encadrants correspondent majoritairement au profil de l’animateur en transition, ils sont issus du même quartier ou de la même commune que les enfants et appartiennent au même milieu social. Aux Primevères, on retrouve une proportion légèrement plus importante d’animateurs professionnels mais l’équipe d’encadrants est la plus hétérogène des trois écoles. À l’image de la population de l’école, elle est aussi la plus socialement diversifiée. Aux Coryphées enfin, l’équipe est majoritairement composée de surveillantes d’expérience issues des classes sociales supérieures, comme la plupart des élèves de cette école. Ainsi le recrutement des encadrants conduit à une homologie sociale qui favorise les processus d’imitation et d’identification des enfants envers les adultes. De fait, il introduit aussi très peu de mixité sociale au sein des restaurants scolaires. Concernant les agentes de restaurant, leur profil est plus homogène que celui des encadrants. La profession est presque exclusivement féminine et recrute massivement au sein des classes populaires. En observant et en comparant comment ces agentes sont présentes dans les restaurants scolaires, nous avons pu mettre en avant le lien entre leur degré de professionnalisation et leurs façons d’interagir avec les élèves. Les dames de cantine les moins

professionnalisées sont celles qui cherchent le plus à obtenir une reconnaissance de la part des élèves et des encadrants alors que les agentes plus jeunes et plus récemment formées semblent moins en quête de rapports sociaux privilégiés, leur légitimité passe moins par l'affectif que par la reconnaissance de leur travail. Au sein de ce corps professionnel apparaissent donc aussi des conceptions et des pratiques professionnelles divergentes. En nous intéressant aux relations intra- et interprofessionnelles de ces acteurs méconnus de la restauration scolaire, nous avons ainsi pu questionner simultanément les modes d'expression et de construction des processus de socialisation primaire et secondaire.

Un second paramètre influe sur la possibilité pour ces agents de participer activement au processus de socialisation des enfants : la légitimité qui leur est accordée par les instances primaires de socialisation que constituent la famille et l'école. Concernant les familles, les entretiens ont mis en évidence le fait que les parents émettent peu d'attentes envers les adultes qui encadrent leurs enfants à la cantine, plus encore dans les milieux supérieurs qui ont tendance à maintenir à distance les agents secondaires de socialisation (Kellerhals et Montandon, 1991). Le fait que les parents délèguent à l'institution la responsabilité de nourrir leurs enfants le midi n'implique pas qu'ils reconnaissent un rôle particulier aux adultes qui gèrent la prise alimentaire. Les dames de service sont probablement moins encore reconnues par les parents comme de potentiels agents socialisateurs dans la mesure où leur travail n'est jamais rendu visible. En un sens, l'institution scolaire contribue aussi à invisibiliser le travail du personnel des cantines en cloisonnant ce qui se passe dans et en dehors de la salle de classe. Cette « relative invisibilité » (Arborio, 2012) du personnel de cantine et dans une moins mesure des encadrants du temps du midi montre que ce qui se passe dans les interstices du temps scolaire semble peu intéresser les principales instances en charge de l'éducation des enfants puisque les apprentissages scolaires sont centraux. Par intériorisation des discours et des opinions perçues auprès de ces instances, les enfants peuvent être conduits à percevoir à leur tour ces acteurs comme peu légitimes à socialiser (Court, 2010).

Les trois parties de cette thèse s'articulent ainsi autour de la notion de socialisation et des pratiques différenciatrices des divers agents qui participent au processus. Au fil de l'analyse, on découvre un nouvel agent socialisateur qui vient complexifier et enrichir la construction de l'enfant par l'influence qu'il exerce sur son rapport à l'alimentation. Le périmètre socialisateur s'étoffe et agit à mesure que l'enfant grandit et s'autonomise. La période de la scolarité élémentaire offre une temporalité singulière pour l'analyse sociologique : le rapport aux normes familiales et institutionnelles n'est pas encore totalement remis en cause par les enfants, le rapport aux pairs est mimétique et conformiste, fondé sur l'entre-soi et l'interconnaissance, le rapport aux encadrants est fortement lié à l'affect et à l'identification. Cette multiplicité des relations et des influences confère aux trois instances un rôle prépondérant dans le processus de socialisation. L'école constitue un lieu où le processus de socialisation primaire plurielle (familiale et horizontale) s'articule au processus de socialisation secondaire professionnelle. « L'effet des processus décrits ici dépend à chaque fois étroitement de la façon dont ceux-ci s'articulent les uns aux autres, autrement dit de la façon dont ils se renforcent, se complètent, se nuancent ou s'opposent » (*ibid.* : 99). Ces multiples et diverses instances de socialisation ne s'enchaînent ou ne se substituent pas les unes aux autres. L'exemple des repas consommés entre pairs à l'école nous a permis de montrer que l'articulation des processus de socialisation se fait au contraire de manière synchronique.

À l'origine de cette recherche se trouve une volonté d'enquêter au plus près des interactions enfantines en réalisant un terrain de longue durée, où la présence récurrente du chercheur devient pratiquement familière pour les enquêtés, si toutefois les barrières ont pu être abaissées. Le travail ethnographique mené pendant deux années scolaires dans les trois écoles élémentaires constitue ainsi l'une des forces de cette recherche. Cerner les mécanismes de la socialisation enfantine au regard d'un objet de recherche hybride et peu étudié nécessitait de partir du terrain et de le laisser s'exprimer. Les choix méthodologiques opérés dans cette thèse répondent ainsi à cette volonté de produire une recherche empirique et inductive, « vouée stratégiquement et méthodiquement à la construction rigoureuse de théories ancrées dans la production et l'analyse progressives de données de terrain » (Glaser et Strauss, [1967] 2012 : 24). Observer et participer quotidiennement aux repas des élèves nous a permis d'interroger

les multiples modes de socialisation et leurs effets sur les relations qui se construisent dans l'entre-enfants, au sein d'un cadre normé et régulé par les adultes. La réalisation d'entretiens semi-directifs avec les parents et les encadrants est venue compléter le dispositif afin de montrer que si les cultures enfantines fonctionnent par certains aspects comme un microcosme autonome et indépendant, elles se construisent aussi sur la base des dispositions sociales et culturelles produites par les instances de socialisation primaire. Ce choix de combiner les approches et les matériaux (observations, entretiens, statistiques) nous permet de proposer une recherche en sociologie de la socialisation, tenant compte du poids des institutions et des temporalités singulières des repas à l'école. Cette recherche signifie aussi rendre compte des effets de la différenciation sociale dans la construction d'un rapport enfantin à l'alimentation. Finalement, les choix méthodologiques et théoriques opérés dans cette thèse répondent aussi à une volonté de rendre justice à notre formation et à nos rattachements institutionnels.

La formulation des résultats de cette recherche nous conduit à envisager les prolongements que nous souhaiterions donner à cette enquête sur l'alimentation infantine à l'école. Tout d'abord, nous voulons approfondir et prolonger l'analyse des transactions de goûters en nous intéressant aux concepts de centralité et de proximité mobilisés en théorie des graphes et qui nous permettraient d'évaluer la popularité des élèves au sein des cliques. Nous souhaiterions également intégrer la nature des produits consommés à l'analyse puisque nos observations révèlent que toutes les catégories de produits n'ont pas la même valeur dans les transactions. Au regard de la richesse et de la densité de ce matériau sur les goûters, ces analyses nécessitent et méritent à notre sens d'être développées au-delà d'un chapitre de thèse.

Certains éléments n'apparaissant pas de façon centrale dans la thèse mériteraient également d'être davantage explorés comme la question du genre, apparue de manière transversale tout au long de l'analyse. La construction sociale de dispositions genrées dès la prime enfance et jusqu'à l'adolescence constitue un champ de recherche fécond, en attestent de récents projets de recherche collectifs comme « Corage » (ANR 2010-2013) ou « Venir au monde » (ANR 2011-2015). Porter un regard sur la façon dont le rapport à l'alimentation se construit selon le sexe, et plus spécifiquement entre pairs à l'école, pourrait constituer une approche originale de la socialisation primaire. Les repas

à l'école ont cette spécificité de réunir une multitude d'acteurs autour de l'acte alimentaire dans un espace et un temps restreints. Nous souhaiterions creuser davantage cette question des temporalités qui se décline au fil de la thèse à plusieurs échelles.

Les temporalités définissent au quotidien les rythmes et l'organisation des repas, à la maison comme à l'école : temporalités de la semaine et du week-end, 1^{er} ou 2^{ème} service, repas long à table ou plus rapide au self, etc. La notion renvoie aussi au rythme des apprentissages, à l'autonomie accordée aux enfants et aux diverses « temporalités du grandir ». Une approche par les temporalités permet enfin de définir et de caractériser les pratiques et les trajectoires professionnelles des acteurs de la restauration scolaire en fonction de la période de la vie à laquelle ils entrent et sortent de la profession.

De nouveaux intérêts scientifiques enfin sont apparus en formulant les conclusions de cette recherche. Il nous semble tout d'abord qu'un glissement vers une tranche d'âge inférieure nous permettrait de cerner ce qui se passe plus tôt dans l'enfance lors de la transmission d'habitus familiaux mais aussi à l'école lors des premiers apprentissages du repas en collectivité. Ainsi le dispositif d'enquête pourrait être adapté et reproduit dans le cadre d'une recherche à l'école maternelle afin de cerner l'influence de la préscolarité dans la construction du rapport à l'alimentation des enfants. Sur cette question de l'alimentation, nous avons pu constater que le modèle du repas français reste une institution avec ses règles, ses codes et ses valeurs. Il serait intéressant de poser la question de l'influence de ce modèle alimentaire en le comparant à la façon dont se déroulent les repas à l'école dans d'autres pays. Une comparaison internationale nous permettrait par exemple d'observer les interactions enfantines lorsqu'il n'existe pas de restaurant scolaire et que les repas sont fournis par les familles.

Bibliographie

- Adler Patricia A. et Adler Peter, 1998, *Peer power: preadolescent culture and identity*, New Brunswick, N.J., Etats-Unis, Rutgers University Press.
- AFSSA, 2003, « Avis de l'Agence française de sécurité sanitaire des aliments relatif à la collation matinale à l'école », Saisine n°2003-SA-0281.
- Ananian Sévane et Bauer Denise, 2007, « Le temps périscolaire », *Etudes et résultats*, n° 611.
- Arborio Anne-Marie, 2012, *Un personnel invisible : les aides-soignantes à l'hôpital*, Paris, Economica : Anthropos.
- Ariès Philippe, 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon.
- Aron Jean-Paul, 1973, *Le mangeur du XIX^e siècle*, Paris, Robert Laffont.
- Ast Dorothée, 2012, « Les portraits statistiques des métiers 1982-2011 », n° 2.
- Augustins Georges, 2000, « Le jeu de billes : un microcosme », in Saadi-Mokrane Djamilia, *Sociétés et cultures enfantines*, Villeneuve-d'Ascq, Université Lille 3, p.101-104.
- Avril Christelle, 2008, « Les aides à domicile pour personnes âgées face à la norme de sollicitude », *Retraite et société*, vol. n°53, n°1, p.49-65.
- Avril Christelle, 2014, *Les aides à domicile : un autre monde populaire*, Paris, La Dispute.
- Aymard Maurice, 1975, « Pour l'histoire de l'alimentation : quelques remarques de méthode », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol.30, n°2, p.431-444.
- Aymard Maurice, Grignon Claude et Sabban Françoise, 1993, *Le temps de manger: alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*, Paris, Ed. de la Maison des sciences de l'homme : Institut National de la Recherche Agronomique.
- Baucomont Jean, 1931, « Notre enquête-concours sur le folklore enfantin », *Manuel général de l'instruction primaire*, p.370-372.
- Becker Howard Saul, Carper James C. et Strauss Anselm Leonard, 2006, *Le travail sociologique : méthode et substance*, Fribourg, Academic Press.
- Belorgey Nicolas, 2011, « Sociologie de l'alimentation : les cinq portes de l'entrée par les familles », *SociologieS*, <http://sociologies.revues.org/3514> [consulté le 26 mai 2013]

- Berger Peter Ludwig et Luckmann Thomas, 1966, *La construction sociale de la réalité*, Paris, A. Colin.
- Bernstein Basil, 1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éd. de Minuit.
- Besnard Philippe et Desplanques Guy, 1986, *Un prénom pour toujours: la cote des prénoms hier, aujourd'hui et demain*, Paris, Balland.
- Bocquet A. et al., 2003, « La collation de 10 heures en milieu scolaire: un apport alimentaire inadapté et superflu », *Archives de pédiatrie*, vol.10, p.945-947.
- Bonnet Doris, de Suremain Charles-Edouard et Rollet Catherine, 2012, *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*, Paris, Editions des archives contemporaines.
- Bouard Isabelle, 2005, « Regard anthropologique sur les interdits alimentaires », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. n°33, n°1, p.25- 26.
- Bourdieu Pierre, 1987, *Choses dites*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdieu Pierre, 1979, *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, 1970, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, 1964, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit.
- Braudel Fernand, 1961, « Histoire de la vie matérielle », *Annales*, vol.16, n°3.
- Le Breton David, 2008, *L'interactionnisme symbolique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Brougère Gilles, 2005, *Jouer - apprendre*, Paris, Economica : Anthropos.
- Brougère Gilles, 2006, « Le jouet, un objet pour la sociologie de l'enfance ? », in Sirota Régine, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.257- 266.
- Brougère Gilles et La Ville Valérie-Inès de, 2011, « On ne joue pas avec la nourriture ! » *Ludo-aliments entre plaisirs et risques*, Paris, OCHA.
- Bugge Annechen Bahr, 2010, « Young people's school food styles: Naughty or nice ? », *Young*, vol.18, n°2, p.223- 243.
- Caillavet France, Darmon Nicole, Lhuissier Anne et Régnier Faustine, 2006, *L'alimentation des populations défavorisées en France. Une revue de la*

littérature dans les domaines économique, sociologique et nutritionnel, Document de travail, Ivry-sur-Seine, INRA - CORELA.

- Calvo Emmanuel, 1982, « Migration et alimentation », *Social Science Information*, vol.21, n°3, p.383- 446.
- Camus Jérôme, 2008, « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle », *Agora débats/jeunesses*, vol.48, n°2, p.32- 44.
- Camus Jérôme, 2011, « Les cadres sociaux de l'animation en centres de loisirs en France », *Pensée plurielle*, vol.26, n°1, p.25- 36.
- Cardon Philippe, 2010, « Regard sociologique sur les pratiques alimentaires des personnes âgées vivant à domicile », *Gérontologie et société*, vol.134, n°3, p.31- 42.
- Cardon Philippe et Gojard Séverine, 2009, « Les personnes âgées face à la dépendance culinaire : entre délégation et remplacement », *Retraite et société*, vol.56, n°4, p.169- 193.
- Carra Cécile, 2008, « Violences à l'école élémentaire. », *L'Année sociologique*, vol.58, n°2, p.319- 337.
- Cartron Annick et Winnykamen Fayda, 1995, *Les relations sociales chez l'enfant: genèse, développement, fonctions*, Paris, A. Colin.
- César Christine, 2002, « Collégiens et sociologues : mangeront-ils ? Inconfort du chercheur contractuel et enjeux de méthode au sujet d'une étude sur la restauration scolaire », *Regards croisés sur la santé : Itinéraires de recherche en anthropologie et en sociologie*, Innovations et Sociétés, p. 73- 91.
- César Christine, 2006, « La restauration scolaire au collège : c'est bon pour qui ? », *La Lettre Scientifique de l'Institut Français pour la Nutrition*, n°111.
- César Christine, Larguèze Brigitte et Gaubert Christophe, 1999, « Mangeront-ils ? » *Etude sur la restauration scolaire en collège (Seine-Saint-Denis)*, Recherche et Sociétés.
- Chachignon Marcel, 1993, *Bon appétit les enfants ! Histoire de la restauration scolaire, des origines à nos jours*, Deuil-la-Barre, UPRM.
- Chamboredon Jean-Claude et Prévot Jean, 1973, « Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol.14, n°3, p.295- 335.
- Chauvin-Payan Carole, 2010, « Universaux spatiaux et gestuels dans les jeux de tape-mains », in Delalande Julie et Arléo Andy, *Cultures enfantines : universalité et diversité*, Presses universitaires de Rennes, p.137- 150.
- Chevallier L., 2005, *Nutrition : principes et conseils*, Paris, Masson.

- Chiva Matty, 1985, *Le doux et l'amer: sensation gustative, émotion et communication chez le jeune enfant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Corsaro William A., 2010, « Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression », in Delalande Julie et Arléo Andy, *Cultures enfantines : universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.59- 76.
- Corsaro William A., 1997, *The sociology of childhood*, Thousand Oaks (Calif.).
- Corsaro William A. et Eder Donna, 1990, « Children's peer cultures », *Annual Review of Sociology*, vol.16, p.197- 220.
- Coulmont Baptiste, 2011, *Sociologie des prénoms*, Paris, La Découverte.
- Court Martine, 2010, *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute.
- Court Martine, Mennesson Christine, Salaméro Émilie et Zolesio Emmanuelle, 2014, « Habiller, nourrir, soigner son enfant : la fabrication de corps de classes », *Recherches familiales*, vol.11, n°1, p.43- 52.
- Cousinet Roger, 1950, *La vie sociale des enfants: essai de sociologie enfantine*, Paris, les Éd. du Scarabée.
- Coveney John, 2005, « A qualitative study examining socio-economic differences in parental lay knowledge of food and health : implications for public health nutrition », *Public Health Nutrition*, n°8, p.290- 297.
- Crenn Chantal, Hassoun Jean-Pierre et Medina F. Xavier, 2010, « Introduction : Repenser et réimaginer l'acte alimentaire en situations de migration », *Anthropology of food*, n°7, <http://aof.revues.org/6672> [consulté le 3 octobre 2013].
- Czernichow Sébastien et Martin Ambroise, 1999, *Nutrition et restauration scolaire, de la maternelle au lycée. Etat des lieux*, AFSSA.
- Damay Coralie, Ezan Pascale, Gollety Mathilde et Nicolas-Hemar Valérie, 2011, « Social interactions as support for learning about food: the case of the French school cafeteria », *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers*, vol.12, n°2, p.110- 120.
- Damay Coralie, Ezan Pascale et Gollety Mathilde, 2010, « Le goûter générateur d'interactions sociales chez l'enfant ? », *Management & Avenir*, vol.37, n°7, p.180- 194.
- Danic Isabelle, Delalande Julie et Rayou Patrick, 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Dannepond Geneviève, 1979, « Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de 3 écoles maternelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.30, n°1, p.31- 45.
- Darmon Muriel, 2003, *Devenir anorexique: une approche sociologique*, Paris, Éd. La Découverte.
- Darmon Muriel, 2006, *La socialisation*, Paris, A. Colin.
- Darmon Muriel, 2005, « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèses*, vol.58, n°1, p.98- 112.
- Déchaux Jean-Hugues, 2014, « Le sacre de l'enfant. Regards sur une passion contemporaine », *Revue française de sociologie*, vol.55, n°3, p.537- 561.
- Degenne Alain et Forsé Michel, 1994, *Les réseaux sociaux*, Paris, A. Colin.
- Delalande Julie, 2009, *Des enfants entre eux : des jeux, des règles, des secrets*, Paris, Autrement.
- Delalande Julie, 2007, « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie française*, vol.37, n°4, p.671- 679.
- Delalande Julie, 2004, « Goûters "pique-niques" et maisons pour peluches : les modes enfantines face à la consommation », in Diasio Nicoletta, *Au palais de Dame Tartine : regards européens sur la consommation infantine*, Paris, l'Harmattan, p.43- 65.
- Delalande Julie, 2005, « La cour d'école : un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, vol., n°1, p.25- 36.
- Delalande Julie, 2001, *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Delalande Julie, 2003, *La récré expliquée aux parents : de la maternelle à l'école élémentaire, la vie quotidienne dans une cour d'école*, Paris, L. Audibert.
- Delalande Julie et Arleo Andy, 2010, *Cultures enfantines : universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Delalande Julie et Simon Claire, 2006, « Enfants scénaristes, enfants acteurs sociaux : rencontre de deux regards sur la cour de récréation », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol.39, n°2, p.89- 104.
- Demazière Didier, 2013, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *Sociologie*, vol.4, n°3, p.333- 347.
- Depecker Thomas, Lhuissier Anne et Maurice Aurélie, 2013, *La juste mesure : une sociologie historique des normes alimentaires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Diasio Nicoletta, 2004, *Au palais de Dame Tartine : regards européens sur la consommation enfantine*, Paris, l'Harmattan.
- Diasio Nicoletta, 2008, « Grignotages et jeux avec les normes. Une ethnographie des comportements alimentaires enfantins à Paris et à Rome », www.lemangeur-ocha.com.
- Diasio Nicoletta, 2002, « Le rien manger. Repas informels des enfants de 7 à 10 ans à Paris (Marais) et à Rome (EUR) », in Garabuau-Moussaoui Isabelle *et al.*, *Alimentations contemporaines.*, p.241- 260.
- Diasio Nicoletta, 2010, « Qu'est-ce que le (ou la) fun food fait aux enfants ? », Acte du colloque international *Alimentation, cultures enfantines et alimentation*, Angoulême.
- Diasio Nicoletta, Hubert Annie et Pardo Véronique 2009, *Alimentations adolescentes en France*, Paris.
- Diasio Nicoletta et Mathiot Louis, 2011, « Rois, volcans et champs de bataille. Devenir enfant, devenir adulte au miroir des jeux avec la nourriture », *Les cahiers de l'OCHA*, n°16, p.111- 121.
- Douard Olivier, 2003, *Dire son métier : les écrits des animateurs*, Paris, l'Harmattan.
- Douglas Mary, 2005, *De la souillure : essais sur les notions de pollution et de tabou*, Paris, Éd. la Découverte & Syros.
- Dubar Claude, 1991, *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- Dubet François et Martuccelli Danilo, 1996, *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éd. du Seuil.
- Dubuisson-Quellier Sophie, 2012, *La consommation engagée*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Dupuy Anne, 2010, *La place du plaisir dans la socialisation alimentaire des enfants et des adolescents*, Thèse de doctorat de sociologie, Toulouse, Université de Toulouse.
- Dupuy Anne, 2013, *Plaisirs alimentaires: socialisation des enfants et des adolescents*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Durkheim Émile, 1922, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Durkheim Émile, 1902, *L'éducation morale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès, 1992, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

- Elias Norbert, 1939, *La civilisation des moeurs*, Paris, Calmann-Lévy.
- Farvaque Nicolas, 2008, « Animateurs vacataires et permanents : regards sur la qualité de l'emploi », *Agora débats/jeunesses*, vol.48, n°2, p.46- 61.
- Fellay Angélique, 2010, *Les serveuses/serveurs de restaurant : étude sociologique d'un « petit métier » de service*, Lausanne.
- Fine Gary Alan et Sandstrom Kent L., 1988, *Knowing children: participant observation with minors*, Newbury Park, Etats-Unis, Royaume-Uni.
- Fischler Claude, 1996, *Le repas familial vu par les 10-11 ans : enquête réalisée à l'école auprès de 6014 enfants à Paris et en Haute-Saône*, Paris, Observatoire CIDIL de l'harmonie alimentaire.
- Fischler Claude, 1990, *L'omnivore: le goût, la cuisine et le corps*, Paris, O. Jacob.
- Fischler Claude et Pardo Véronique, 2013, *Les alimentations particulières: mangerons-nous encore ensemble demain ?*, Paris, Odile Jacob.
- Flandrin Jean-Louis et Cobbi Jane, 1999, *Tables d'hier, tables d'ailleurs: histoire et ethnologie du repas*, Paris, O. Jacob.
- Garabuau-Moussaoui Isabelle, 2011, « L'énergie est-elle un enjeu de pouvoir dans la famille ? », *Consommer et protéger l'environnement: opposition ou convergence ?*, Paris, l'Harmattan, p.67- 89.
- Garabuau-Moussaoui Isabelle, Desjeux Dominique et Palomares Élise, 2002, *Alimentations contemporaines*, Paris, l'Harmattan.
- Gayet Daniel, 1998, *École et socialisation: le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris.
- Gayet Daniel, 2003, *L'élève, côté cour, côté classe: synthèse et mise en débat*, Paris, INRP, Institut national de recherche pédagogique.
- Van Gennep Arnold, 1932, « Le folklore enfantin », *Manuel général de l'instruction primaire*, p.846.
- Glaser Barney G. et Strauss Anselm Leonard, 1967, *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, A. Colin.
- Glasman Dominique, 2005, « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? », *Diversité. Ville, école, intégration*, n 141, p.51- 57.
- Goffman Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éd. de Minuit.
- Goffman Erving, 1977, *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute.
- Goffman Erving, 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Éd. de Minuit.

- Gojard Séverine, 2000, « L'alimentation dans la prime enfance. Diffusion et réception des normes de puériculture », *Revue française de sociologie*, vol.41, n°3, p.475- 512.
- Gojard Séverine, 2012, « L'alimentation dans la prime enfance, un révélateur de modèles de l'enfance dans la France contemporaine », in Bonnet *et al.*, *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*, Paris, Editions des archives contemporaines, p.127- 140.
- Gojard Séverine, 2010, *Le métier de mère*, Paris, La Dispute.
- Goode David A., 1986, « Kids, culture and innocents », *Human Studies*, vol.9, p.83- 106.
- Goody Jack, 1984, *Cuisines, cuisine et classes*, Paris, Centre Georges Pompidou.
- Grignon Christiane et Grignon Claude, 1980, « Styles d'alimentation et goûts populaires », *Revue française de sociologie*, vol.21, n°4, p.531- 569.
- Grignon Claude, 2001, « Commensality and Social Morphology: An essay of typology », *Food, Drink and Identity. Cooking, eating and drinking in Europe since the middle ages*, P. Scholliers éd., Oxford, New-York, Berg Publishers, p.23- 33.
- Grignon Claude, 1993, « La règle, la mode et le travail : la genèse du modèle social des repas français contemporains », *Le temps de manger : alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme/INRA, p.275- 323.
- Grignon Claude et Grignon Christiane, 1981, « Alimentation et stratification sociale », *Cahiers de nutrition et de diététique*, vol.16, n°4, p.207- 217.
- Grignon Claude et Grignon Christiane, 2004, « Sociologie des rythmes alimentaires », *Les comportements alimentaires*, Paris, Editions Tec&Doc, p.245- 257.
- Grignon Claude et Passeron Jean-Claude, 1989, *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard : Le Seuil.
- Guérin-Pace France, Samuel Olivia, Ville Isabelle, Héran François et Dubar Claude, 2009, *En quête d'appartenances: l'enquête Histoire de vie sur la construction des identités*, Paris, INED.
- Guetat Meriem, 2008, « Du plaisir en cantine », *Les cahiers de l'OCHA*, n°13, p.40- 46.
- Halbwachs Maurice, 1912, *La Classe ouvrière et les niveaux de vie*, Paris, Londres, Gordon & Breach.
- Hatzfeld Nicolas, 2002, « La pause casse-croûte », *Terrain*, n°39, p.33- 48.

- Herman Elisa, 2007, « La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs », *Cahiers du Genre*, vol.42, n°1, p.121- 139.
- Hermet Annick, 2001, « De la faible fréquentation de la cantine en collèges de ZEP », *VEI Enjeux*, vol.127, p.162- 175.
- Herpin Nicolas, 1988, « Le repas comme institution. Compte rendu d'une enquête exploratoire », *Revue française de sociologie*, vol.29, n°3, p.503- 521.
- Hubert Jean-Paul, Madre Jean-Loup, Meissonnier Joël et Roux Sophie, 2012, « La pause méridienne : un facteur clé de l'évolution de la mobilité en France depuis 35 ans », *Economie et statistique*, vol.457-458, p.35- 55.
- Jacomy Mathieu, Heymann Sébastien, Venturini Tommaso et Bastian Mathieu, 2011, « ForceAtlas2, A Graph Layout Algorithm for Handy Network Visualization », *Draft article*, http://webatlas.fr/tempshare/ForceAtlas2_Paper.pdf.
- James Allison et Prout Alan, 1990, *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Falmer Press.
- Johnston Josée, Rodney Alexandra et Szabo Michelle, 2012, « Les gens bien mangent bien : comprendre le répertoire culturel de l'alimentation éthique », *IdeAs. Idées d'Amériques*, vol.3, <http://ideas.revues.org/475?lang=en> [consulté le 27 décembre 2014].
- Johnston Josee, Szabo Michelle et Rodney Alexandra, 2011, « Good food, good people: Understanding the cultural repertoire of ethical eating », *Journal of Consumer Culture*, vol.11, n°3, p.293- 318.
- Journal officiel de la République Française, 2008, *Circulaire du 2 mai 2008 relative à l'exemplarité de l'Etat en matière d'utilisation de produits issus de l'agriculture biologique dans la restauration collective*,
- Journal officiel de la République Française, 2011, *Décret relatif à la qualité nutritionnelle des repas servis dans le cadre de la restauration scolaire*,
- Journal officiel de la République Française, 2013, *Organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires*,
- Julhe Samuel et Mirouse Stéphanie, 2011, « Vers la maîtrise de l'exubérance corporelle infantine : la 'mise au pas' de très jeunes danseuses », *Cahiers du Genre*, vol.51, n°2, p.177- 198.
- Kaufmann Jean-Claude, 2005, *Casseroles, amour et crises: ce que cuisiner veut dire*, Paris, A. Colin.
- Kellerhals Jean et Montandon Cléopâtre, 1991, *Les stratégies éducatives des familles*, Paris, Delachaux & Niestlé.

- Kergomard Pauline, 1886, *L'Éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette.
- Labrador Jessica, 2012, « Cantines des collèges de l'Essonne : une fréquentation sensible au revenu des familles », *Ile-de-France à la page*, n°392, p.1- 5.
- Lahire Bernard, 1993a, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lahire Bernard, 1993b, *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- Lahire Bernard, 1998, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Pluriel.
- Lahire Bernard, 1995, *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Le Seuil.
- Laisney Céline, 2013, « Les différences sociales en matière d'alimentation », *Centre d'études et de prospective Analyse*, n 64.
- Laplantine François, 2005, *La description ethnographique*, Paris, A. Colin.
- Laporte Cyrille, 2013, « Les temporalités sociales des cuisiniers de la restauration », *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, n°17, <http://temporalites.revues.org/2477> [consulté le : 25 juillet 2013].
- Lareau Annette, 2003, *Unequal childhoods: class, race, and family life*, Berkeley (Calif.), Etats-Unis.
- Larmet Gwenaël, 2002, « La sociabilité alimentaire s'accroît », *Economie et statistique*, n°352-353.
- Lautrey Jacques, 1980, *Classes sociales, milieu familial, intelligence*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lebon Francis, 2007, « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale », *Ethnologie française*, vol.37, n°4, p.709- 720.
- Lebon Francis, 2013, « Les animateurs entre précarité, militantisme et gestion politique des quartiers », *Pensée plurielle*, vol.1, n°32, p.61-71.
- Lebon Francis, 2009, *Les animateurs socioculturels*, Paris, La Découverte.
- Lebon Francis, 2003, « Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs », *Education et sociétés*, n°11, p.135-151.
- Lemel Yannick, 1984, « Le sociologue des pratiques du quotidien entre l'approche ethnographique et l'enquête statistique », *Economie et statistique*, vol.168, n 1, p.5-11.

- Lévi-Strauss Claude, 1965, « Le triangle culinaire », *L'Arc*, n°26, p.19-29.
- Lévi-Strauss Claude, 1964, *Mythologiques. Le cru et le cuit*, Paris, Plon.
- Lévi-Strauss Claude, 1968, *Mythologiques. L'origine des manières de table*, Paris, Plon.
- Lhuissier Anne *et al.*, 2013, « Who still eats three meals a day? Findings from a quantitative survey in the Paris area », *Appetite*, vol.63, p.59-69.
- Liederman Lina Molokotos, 2002, « L'expression des appartenances religieuses à l'école en France et en Angleterre », *Agora débats/jeunesses*, vol.28, n 1, p.114-130.
- Lignier Wilfried, 2013, « Implications ethnographiques », *Genèses*, vol.90, n°1, p.2-6.
- Lignier Wilfried, 2009, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, vol.73, n°4, p.20-36.
- Lignier Wilfried, Lomba Cédric et Renahy Nicolas, 2012, « La différenciation sociale des enfants », *Politix*, vol.99, n°3, p.9-21.
- Lignier Wilfried et Pagis Julie, 2014, « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, vol.96, n°3, p.35-61.
- Lisse Élisabeth, 2007, « Monoparentalité et sociabilité féminine », *Ethnologie française*, vol.37, n 4, p.733-741.
- Loriol Marc, 2006, « Autonomie, reconnaissance et stress », *Revue Projet*, vol.291, n°2, p.79-84.
- Maho Jacques et Pynson Pascale, 1989, « Les cantines, comment s'en débarrasser ? », *Nourritures. Plaisirs et angoisses de la fourchette*, Autrement, Paris, p.200-205.
- Mandell Nancy, 1988, « The least-adult role in studying children », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 16, p. 463-467.
- Mardon Aurélie, 2010, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *Ethnologie française*, vol.40, n°1, p.39-48.
- Marengo Claudine, 1995, « À table », *Mille et une bouches. Cuisines et identités culturelles*, Mutations/Mangeurs, Autrement, p.52-59.
- Marengo Claudine, 1992, *Manières de table, modèles de mœurs: 17ème-20ème siècle*, Cachan, France, Éd. de l'ENS-Cachan.
- Mathiot Louis, 2011, « La consommation de produits laitiers à l'enfance », *Les cahiers de l'OCHA*, n°16, p.122-128.

- Mathiot Louis, 2012a, *L'alimentation des enfants : un observatoire des cultures enfantines et des rapports intergénérationnels*, Thèse de doctorat de sociologie, Strasbourg, Université de Strasbourg.
- Mathiot Louis, 2012b, « Observer l'adolescence avec l'alimentation. Contribution à une socio-anthropologie de la jeunesse », *Journal des socio-anthropologues de l'adolescence et de la jeunesse*.
- Mauger Gérard, 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, vol.6, n°1, p.125-143.
- Maurice Aurélie, 2013, « L'éducation alimentaire en collège à l'épreuve de l'histoire familiale des élèves », *Recherches familiales*, vol.10, n°1, p.127-137.
- Maurice Aurélie, 2014, *Les préadolescents comme ressorts des actions de santé publique. Analyse d'un projet d'éducation alimentaire en collège*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Paris, Université Paris Descartes.
- Mauss Marcel, 1923, *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris, Presses universitaires de France.
- Mead George Herbert, 1963, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Presses universitaires de France.
- Mead Margaret et Guthe, 1945, « Manual for the study of food habits », *Bulletin of National Research Council*, n 111.
- Mercklé Pierre, 2011, *La sociologie des réseaux sociaux*, Paris, La Découverte.
- Mériot Sylvie-Anne, 2002, *Le cuisinier nostalgique: entre restaurant et cantine*, Paris, CNRS ed.
- Michaud C. *et al.*, 2000, « Fréquentation des restaurants scolaires dans les collèges et lycées de trois départements français », *Santé publique*, vol.12, n 3, p.313-327.
- Micheaux Sandrine et Monso Olivier, 2007, « Faire garder ses enfants pendant son temps de travail », *Insee Première*, n°1132.
- Millet Mathias et Thin Daniel, 2012, « L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. », *Sociétés contemporaines*, vol.86, n 2, p.59-83.
- Ministère de l'Éducation Nationale, 1971, *Circulaire du 9 juin 1971 relative à la nutrition de l'écolier et la composition du déjeuner pour les enfants ne prenant que le repas de midi à l'école*,
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2001, *Circulaire relative à la composition des repas servis en restauration scolaire et à la sécurité des aliments*,
- Monchatre Sylvie, 2010, *Êtes-vous qualifié pour servir ?*, Paris, La Dispute.

- Montandon Cléopâtre, 1997, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris.
- Moreno Jacob Levy, 1954, *Fondements de la sociométrie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Morgan Kevin et Sonnino Roberta, 2008, *The school food revolution: public food and the challenge of sustainable development*, London, Etats-Unis.
- Nukaga Misako, 2008, « The underlife of kids' school lunchtime : Negotiating ethnic boundaries and identity in food exchange », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol.37, n°3, p.342-380.
- Octobre Sylvie, 2006, « Les loisirs culturels des 6-14 ans. Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence », *Enfances, Familles, Générations*, n°4, p.1.
- Octobre Sylvie, Détréz Christine et Mercklé Pierre, 2010, *L'enfance des loisirs: trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la culture et de la communication, Département des études, de la prospective et des statistiques.
- Octobre Sylvie et Donnat Olivier, 2004, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation Française.
- Octobre Sylvie et Sirota Régine, 2013, *L'enfant et ses cultures: approches internationales*, Paris, Ministère de la culture et de la communication, Département des études, de la prospective et des statistiques.
- Papi Stéphane, 2012, « Islam, laïcité et commensalité dans les cantines scolaires publiques », *Hommes & Migrations*, vol.1296, n°2, p.126-135.
- Peneff Jean, 1995, « Mesure et contrôle des observations dans le travail de terrain. L'exemple des professions de service », *Sociétés contemporaines*, vol.21, n°1, p.119-138.
- Percheron Annick, 1993, *La socialisation politique*, Paris, A. Colin.
- Percheron Annick, 1974, *L'univers politique des enfants*, Paris, Fondation nationale des sciences politiques : A. Colin.
- Perrenoud Philippe, 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Perrenoud Philippe, 1987, « Philippe Perrenoud, « Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message », in Montandon Cléopâtre and Perrenoud Philippe (dir.), , 1987, p. 73. », *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, p. 49-87.
- Pike Jo et Colquhoun Derek, 2009, « The relationship between policy and place : the role of school meals in addressing health inequalities », *Health Sociology Review*, vol.18, n°1, p.50-60.

- Pilcher Jane, 2007, « Body work : Childhood, gender and school health education in England, 1870-1977 », *Childhood*, vol.14, n°2, p.215-233.
- Pinçon-Charlot Monique et Pinçon Michel, 1991, « Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif », *Genèses*, vol.3, n°1, p.120-133.
- Pinçon Michel et Pinçon-Charlot Monique, 2000, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, Éd. La Découverte.
- Pinto Vanessa, 2008, « Les étudiants animateurs : un petit boulot vocationnel », *Agora débats/jeunesses*, vol.48, n°2, p.20-30.
- Poulain Jean-Pierre, 1985, *Anthroposociologie de la cuisine et des manières de table*, Paris Diderot.
- Poulain Jean-Pierre, 1992, *La cuisine d'assemblage*, Ed. B.P.I.
- Poulain Jean-Pierre, 2009, *Sociologie de l'obésité*, Paris, Presses universitaires de France.
- Poulain Jean-Pierre, 2002a, *Sociologies de l'alimentation: les mangeurs et l'espace social alimentaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Poulain Jean-Pierre, 2002b, « The contemporary diet in France: “de-structuration” or from commensalism to “vagabond feeding” » *Appetite*, n°39, p.43-55.
- Pynson Pascale, 1987, *La France à table: 1960-1986*, Paris, la Découverte.
- Queiroz Jean-Manuel de, 2004, « L'enfant “au centre” ? », in de Singly François, *Enfants-adultes. Vers une égalité des statuts ?*, Paris, Encyclopaedia universalis.
- Qvortrup Jens, Corsaro William A. et Honig Michael-Sebastian, 2009, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstocke, England, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan.
- Rabain Jacqueline, 1979, *L'Enfant du lignage: du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal*, Paris, Payot.
- Rampnoux Olivier, 2005, « Le personnage de marque : catalyseur de la stratégie marketing dans les univers de consommation enfantine », in de La Ville Valérie-Inès (dir.), *L'enfant consommateur. Variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché*, Vuibert, p.179-191.
- Rayou Patrick, 1999, *La grande école : approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Presses universitaires de France.
- Rayou Patrick, 2000, « Une société de cour. Les compétences politiques des écoliers à l'épreuve de la récréation », in Saadi-Mokrane Djamila (dir), *Sociétés et cultures enfantines*, Villeneuve d'Ascq, Société d'Ethnologie française.

- Régnier Faustine, 2004, *L'exotisme culinaire. Essai sur les saveurs de l'Autre*, Paris, Presses universitaires de France.
- Régnier Faustine, 2010, « Obésité et clivages sociaux : approche sociologique », *Regards croisés sur l'obésité*, Editions de Santé, p.41-52.
- Régnier Faustine, Lhuissier Anne et Gojard Séverine, 2006, *Sociologie de l'alimentation*, Paris, La Découverte.
- Régnier Faustine et Masullo Ana, 2009, « Obésité, goûts et consommation », *Revue française de sociologie*, vol.50, n°4, p.747-773.
- Renaut Alain, 2002, *La libération des enfants: contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy : Bayard.
- Ricroch Layla, 2012, « En 25 ans, moins de tâches domestiques pour les femmes, l'écart de situation avec les hommes se réduit », *Insee Références*, p.67-80.
- Ricroch Layla et Roumier Benoît, 2011, « Depuis 11 ans, moins de tâches ménagères, plus d'Internet », *Insee Première*, n 1377.
- Rigal Natalie, 2000, *La naissance du goût : comment donner aux enfants le plaisir de manger*, Paris, France, Éd. Noesis.
- Rivière Claude, 1995, *Les rites profanes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Rosental Paul-André, 2012, « Où s'arrête la contagion ? Faits et utopie chez Gabriel Tarde », *Tracés*, vol.21, n°2, p.109-124.
- Saadi-Mokrane Djamila, 2000, *Sociétés et cultures enfantines*, Villeneuve-d'Ascq, Société d'Ethnologie française.
- Sainsaulieu Renaud, 1966, « Les classes sociales défavorisées en face de la télévision. Quelques hypothèses. », *Revue française de sociologie*, vol.7, n°2, p.201-214.
- Saint Pol Thibaut de, 2005, « Quand est-ce qu'on mange ? », *Terrains & travaux*, vol.n°9, n°2, p.51-72.
- Sautory Olivia, Biauxque Vincent et Vidalenc Joëlle, 2011, « Le temps périscolaire et les contraintes professionnelles des parents », *Insee Première*, n°1370.
- Singly François de, 2004, *Enfants - adultes: vers une égalité de statuts ?*, Paris, Encyclopaedia universalis.
- Singly François de, 2006, *Les adonassants*, Paris, A. Colin.
- Singly François de et Ramos Elsa, 2010, « Moments communs en famille », *Ethnologie française*, vol.40, n°1, p.11-18.

- Sirota Régine, 2006a, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sirota Régine, 1988, *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France.
- Sirota Régine, 1993, « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n°104, p.85-108.
- Sirota Régine, 2012, « L'enfance au regard des sciences sociales », *AnthropoChildren*, n°1, <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=921>.
- Sirota Régine, 2005, « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Evolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation », in Bergonnier-Dupuy Geneviève, *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville Saint-Agne, p.35-41.
- Sirota Régine, 1998, « Les copains d'abord : les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir », *Ethnologie française*, vol.28, n°4, p.457-471.
- Sirota Régine, 2006b, « Prendre au sérieux un rite de l'enfance : l'anniversaire », *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.51-59.
- De Suremain Charles-Edouard, 2010, « S'alimenter pour les enfants de la rue. Entre stratégie de survie et transmission horizontale », Acte du colloque international *Alimentation, cultures enfantines et éducation*, Angoulême.
- Sutton-Smith Brian et Rosenberg B. G., 1961, « Sixty years of historical change in the game preferences of american children », *The Journal of American Folklore*, vol.74, n°291, p.17-46.
- Tarde Gabriel, 1890, *Les lois de l'imitation*, Genève, Suisse, Slatkine.
- Téhoueyres Isabelle, 2003, « Eating at school in France: the story of a public affair (1970-2001). An anthropological analysis of the evolution in the dynamics and representations involved », *Eating Out in Europe. Picnics, Gourmet Dining and Snacks since the Late Eighteenth Century*, Oxford, Berg Publishers, p.373-388.
- Terdjman Elise, 1992, « Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925) », *Communications*, n°54, p.135-148.
- Terrail Jean-Pierre, 1997, « La sociologie des interactions famille/école », *Sociétés contemporaines*, vol.25, n°1, p.67-83.
- Thin Daniel, 1998, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Thorne Barrie, 1993, *Gender play: girls and boys in school*, New Brunswick (N.J.), Etats-Unis, Rutgers University Press.

- Tichit Christine, 2012, « L'émergence de goûts de classe chez les enfants de migrants », *Politix*, vol.99, n 3, p.51-77.
- Tichit Christine, 2013, « Le repas et les mots pour le dire. La détermination sociale des discours enfantins sur le repas familial », *La juste mesure : une sociologie historique des normes alimentaires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.215-244.
- La Ville Valérie-Inès de, 2011, « Introduction "On ne joue pas avec la nourriture !" Ludo-aliments entre plaisirs et risques », *Les cahiers de l'OCHA*, n 6, p.5-11.
- La Ville Valérie-Inès de, 2005, *L'enfant consommateur: variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché*, Paris, Vuibert : Institut Vital Roux.
- Vincent Guy, 1980, *L'Ecole primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vincent Guy éd., 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vincent Guy, Lahire Bernard et Thin Daniel, 1994, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p.11-48.
- Vincent Sandrine, 2000, « Le jeu au cœur des stratégies éducatives des familiales d'éducation », *Sociétés contemporaines*, n°40, p.165-182.
- Vincent Sandrine, 2001, *Les usages sociaux du jouet*, Paris, La Dispute.
- Weber Florence, 1995, « L'ethnographie armée par les statistiques », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, n°1, p.153-165.
- Zaidman Claude, 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, Éd. l'Harmattan.
- Van Zanten Agnès, 2010, « Choix de l'école et inégalités scolaires », *Agora débats/jeunesses*, vol.56, n°3, p.35-47.
- Van Zanten Agnès éd., 2000, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, éd. la Découverte.
- Zarca Bernard, 1999, « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, vol.36, n°1, p.67-101.

Sommaire des annexes

Introduction

1. Calendriers des terrains
2. Exemple de courrier adressé aux maires des trois communes
3. Reproduction d'une séance d'observation consignée dans le journal de terrain
4. Exemple d'une séance de recension de goûters
5. Evolution de la répartition par PCS des trois communes en 1999, 2006 et 2011
6. Tableau synoptique des entretiens avec les familles
7. Courrier à l'attention des parents des Coryphées
8. Petite annonce déposée à l'accueil périscolaire des Primevères
9. Guide d'entretien familles
10. Tableau synoptique des entretiens avec les encadrants
11. Guide d'entretien encadrants

Chapitre préliminaire

12. Modes de livraison en restauration collective
13. Rappel des règles de la restauration scolaire
14. Photographies de la cantine des Coryphées
15. Photographies de la cantine des Opalines
16. Photographies de la cantine des Primevères

Chapitre 1

17. Grille des goûters recensés de Clothilde, CM2, école Les Coryphées

Chapitre 3

18. Grille des goûters recensés de Sofiane, CM2, école Les Opalines
19. Liste complète des goûters par catégories de produits

Chapitre 5

20. Tableau de répartition des élèves demi-pensionnaires selon le sexe dans les deux écoles

Chapitre 7

21. Représentation graphique du réseau de transactions des Opalines

Chapitre 8

22. Tableau de répartition des équipes d'encadrants des trois écoles selon la figure-type
23. Grille des formations et diplômes de l'animation (professionnels et non-professionnels)
24. Photographies des supports d'éducation alimentaire fournis par la SRC aux Coryphées

Chapitre 9

25. Photographies d'un repas fourni par la SRC (pour un adulte), école Les Opalines

Annexe 1

Calendriers des terrains

		2009-2010	2010-2011	Total
Les Opalines	Cantine	10	21	31
	Goûter	3	17	20
Les Coryphées	Cantine	10	34	44
	Goûter	7	23	30
Les Primevères	Cantine	0	16	16
	Goûter	2	0	2

Vacances scolaires et jours fériés

Week-ends et mercredis

Entretiens familles et encadrants

ANNÉE SCOLAIRE 2009-2010											
SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	DECEMBRE	JANVIER	FEVRIER	MARS	AVRIL	MAI	JUIN		
1 M	1 J	1 D	1 M	1 V	1 L	1 L	1 J	1 S	1 M	1 M	
2 M Rentrée	2 V	2 L	2 M	2 S	2 M	2 M	2 V	2 D	2 M	2 M	
3 J	3 S	3 M	3 J	3 D	3 M	3 M	3 S	3 L Repas	3 J	3 J	
4 V D	4 D D	4 M	4 V	4 L	4 J	4 J	4 D	4 M Repas	4 V	4 V	
5 S E	5 L E	5 J	5 S	5 M	5 V	5 V	5 L	5 M	5 S	5 S	
6 D M	6 M M	6 V	6 D	6 M	6 S	6 S	6 M	6 J Repas	6 D	6 D	
7 L A	7 M A	7 S	7 L	7 J	7 D	7 D	7 M	7 V Repas	7 L	7 L	
8 M R	8 J R	8 D	8 M	8 V	8 L	8 L	8 J	8 S	8 M	8 M	
9 M C	9 V C	9 L	9 M	9 S	9 M	9 M	9 V	9 D	9 M	9 M	
10 J H	10 S H	10 M	10 J	10 D	10 M	10 M	10 S	10 L Repas	10 J	10 J	
11 V E	11 D E	11 M	11 V	11 L	11 J	11 J	11 D	11 M	11 V	11 V	
12 S S	12 L S	12 J	12 S	12 M	12 V	12 V	12 L	12 M	12 S	12 S	
13 D	13 M	13 V	13 D	13 M	13 S	13 S	13 M	13 J	13 D	13 D	
14 L A	14 M A	14 S	14 L	14 J	14 D	14 D	14 M	14 V	14 L	14 L	
15 M D	15 J D	15 D	15 M	15 V	15 L	15 L	15 J	15 S	15 M	15 M	
16 M M	16 V M	16 L	16 M	16 S	16 M	16 M	16 V	16 D	16 M	16 M	
17 J I	17 S I	17 M	17 J	17 D	17 M	17 M	17 S	17 L Repas	17 J	17 J	
18 V N	18 D N	18 M	18 V	18 L	18 J	18 J	18 D	18 M Repas	18 V	18 V	
19 S I	19 L I	19 J	19 S	19 M	19 V	19 V	19 L	19 M	19 S	19 S	
20 D S	20 M S	20 V	20 D	20 M	20 S	20 S	20 M	20 J Repas	20 D	20 D	
21 L T	21 M T	21 S	21 L	21 J	21 D	21 D	21 M	21 V Repas	21 L	21 L	
22 M R	22 J R	22 D	22 M	22 V	22 L	22 L	22 J	22 S	22 M	22 M	
23 M A	23 V A	23 L	23 M	23 S	23 M	23 M	23 V	23 D	23 M	23 M	
24 J T	24 S T	24 M	24 J	24 D	24 M	24 M	24 S	24 L	24 J	24 J	
25 V I	25 D I	25 M	25 V	25 L	25 J	25 J	25 D	25 M	25 V	25 V	
26 S V	26 L V	26 J	26 S	26 M	26 V	26 V	26 L	26 M	26 S	26 S	
27 D E	27 M E	27 V	27 D	27 M	27 S	27 S	27 M	27 J	27 D	27 D	
28 L S	28 M S	28 S	28 L	28 J	28 D	28 D	28 M	28 V	28 L	28 L	
29 M	29 J	29 D	29 M	29 V		29 L	29 J	29 S	29 M	29 M	
30 M	30 V	30 L	30 M	30 S		30 M	30 V	30 D	30 M	30 M	
	31 S		31 J	31 D		31 M		31 L			

ANNÉE SCOLAIRE 2010-2011											
SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	DECEMBRE	JANVIER	FEVRIER	MARS	AVRIL	MAI	JUIN	JUILLET	
1 M	1 V	1 L	1 M	1 S	1 M	1 M	1 V	1 D	1 M	1 V	
2 J Rentrée	2 S	2 M	2 J	2 D	2 M	2 M	2 S	2 L	2 J	2 S	
3 V	3 D	3 M	3 V Repas	3 L Repas	3 J	3 J Repas	3 D	3 M	3 V		
4 S	4 L	4 J Repas	4 S	4 M	4 V	4 V	4 L Repas	4 M	4 S		
5 D	5 M Repas	5 V Repas	5 D	5 M	5 S	5 S	5 M	5 J	5 D		
6 L	6 M	6 S	6 L	6 J Repas	6 D	6 D	6 M	6 V	6 L		
7 M	7 J Repas	7 D	7 M Repas	7 V	7 L Repas	7 L Repas	7 J Repas	7 S	7 M		
8 M	8 V Repas	8 L Repas	8 M	8 S	8 M	8 M	8 V	8 D	8 M		
9 J	9 S	9 M Repas	9 J	9 D	9 M	9 M	9 S	9 L	9 J		
10 V	10 D	10 M	10 V	10 L	10 J	10 J	10 D	10 M	10 V		
11 S	11 L Repas	11 J	11 S	11 M Repas	11 V Repas	11 V Repas	11 L	11 M	11 S		
12 D	12 M Repas	12 V	12 D	12 M	12 S	12 S	12 M	12 J	12 D		
13 L Repas	13 M	13 S	13 L Repas	13 J Repas	13 D	13 D	13 M	13 V	13 L		
14 M Repas	14 J Repas	14 D	14 M Repas	14 V	14 L	14 L Repas	14 J	14 S	14 M		
15 M	15 V Repas	15 L Repas	15 M	15 S	15 M	15 M	15 V	15 D	15 M		
16 J	16 S	16 M	16 J Repas	16 D	16 M	16 M	16 S	16 L	16 J		
17 V	17 D	17 M	17 V	17 L	17 J	17 J	17 D	17 M	17 V		
18 S	18 L Repas	18 J	18 S	18 M Repas	18 V	18 V	18 L	18 M	18 S		
19 D	19 M Repas	19 V Repas	19 D	19 M	19 S	19 S	19 M	19 J	19 D		
20 L	20 M	20 S	20 L	20 J Repas	20 D	20 D	20 M	20 V	20 L		
21 M Repas	21 J Repas	21 D	21 M	21 V	21 L	21 L Repas	21 J	21 S	21 M		
22 M	22 V Repas	22 L Repas	22 M	22 S	22 M	22 M	22 V	22 D	22 M		
23 J Repas	23 S	23 M	23 J	23 D	23 M	23 M	23 S	23 L	23 J		
24 V Repas	24 D	24 M	24 V	24 L Repas	24 J	24 J Repas	24 D	24 M	24 V		
25 S	25 L	25 J Repas	25 S	25 M	25 V	25 V	25 L	25 M	25 S		
26 D	26 M	26 V	26 D	26 M	26 S	26 S	26 M	26 J	26 D		
27 L Repas	27 M	27 S	27 L	27 J	27 D	27 D	27 M	27 V	27 L		
28 M Repas	28 J	28 D	28 M	28 V	28 L Repas	28 L	28 J	28 S	28 M		
29 M	29 V	29 L	29 M	29 S		29 M Repas	29 V	29 D	29 M		
30 J	30 S	30 M Repas	30 J	30 D		30 M	30 S	30 L	30 J		
	31 D		31 V	31 L		31 J Repas		31 M			

Annexe 2

Exemple de courrier adressé aux maires des trois communes

COMORETTO Géraldine
Adresse personnelle
geraldine.comoretto@hotmail.fr

Magny-les-Hameaux, le 26 février 2010

Monsieur X
Maire de X
Adresse communale

Objet : Demande d'autorisation pour observations à l'école Les Coryphées

Pièces jointes : Convention d'accueil en trois exemplaires

Monsieur le Maire,

Actuellement étudiante en première année de doctorat de Sociologie à l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, j'ai récemment rencontré Madame D., directrice de l'école élémentaire Les Coryphées, qui a aimablement accepté de m'accueillir au sein de l'école à compter du mois de mars pour y effectuer des observations dans le cadre de ma recherche.

En effet, je travaille sur la socialisation des enfants par l'alimentation et je cherche des terrains de recherche pour mener des observations et conduire des entretiens auprès des élèves lors de leurs diverses prises alimentaires (déjeuner au restaurant scolaire, goûter à l'étude surveillée et à la garderie).

Ayant obtenu l'accord de Madame D. quant à ma présence dans les locaux lors de l'étude, je me permets de vous solliciter afin de vous demander l'autorisation d'effectuer des observations lors du temps du midi au restaurant scolaire.

Je tiens à vous préciser que cette recherche n'engage ni la commune ni l'école de quelques façons que ce soit, si ce n'est de tolérer ma présence dans les locaux et au contact des enfants lors du déjeuner et du goûter. Par ailleurs, je m'engage à respecter l'anonymat de l'ensemble des personnes enquêtées, qu'il s'agisse des familles, des enseignants ou du personnel communal.

Enfin, j'ai choisi Les Coryphées pour des raisons affectives puisque j'y étais moi-même élève étant petite. Revenir dans cette école dans le cadre de ma thèse me tient donc particulièrement à cœur puisque je reste attachée à cette commune où j'ai grandi.

Dans l'attente d'une réponse favorable de votre part, je vous prie d'agréer, Monsieur le Maire, l'expression de ma haute considération.

Annexe 3

Reproduction d'une séance d'observation consignée dans le journal de terrain, école Les Coryphées

Cette séance s'est déroulée dans l'école de milieu supérieur. Nous avons ce jour-là observé ce qui se passait dans la cour de récréation lors de la première heure et déjeuné à table avec des élèves de CM1 lors de la seconde.

École Les Coryphées – Séance 6, lundi 3 mai 2010

1^{er} service : les grands mangent, les petits jouent dans la cour de récréation.

Dans la cour :

Les animatrices sont assises sur les bancs et discutent. Elles se lèvent pour régler les conflits ou soigner les égratignures.

Une dizaine de garçons joue au foot avec seulement deux ou trois filles selon les moments.

De l'autre côté de la cour, un autre groupe de garçons, là encore une petite dizaine, joue également au football. Aucune fille avec eux par contre.

Les filles sont dispersées dans le reste de la cour. Elles jouent à chat perché, elles dansent ou jouent à cache-cache comme Lisa venue se cacher derrière moi pour ne pas se faire attraper. Capucine et Coline s'amuse à deux sous le préau.

Éléa, Loucîmes et Caroline jouent à la Nouvelle Star (CE2). L'une chante, les deux autres font le jury et à tour de rôle elles échangent les places. Caroline me chante la chanson qu'elle a inventé (sur l'air de « Barbie Girl ») :

« Elle a 7 ans,

Elle a 7 ans,

La petite pomme

Toute petite pomme »

Enquêtrice : « Et c'est qui Pomme ?

Caroline : - Bah c'est une pomme !

Éléa : - C'est parce que l'autre jour on avait des pommes et on les faisait tourner pour savoir leur âge.

Enquêtrice : - A la cantine vous aviez eu des pommes ?

Éléa : - Bah oui ! »

C'est un jeu qui consiste à tenir la queue de la pomme et la faire tourner le plus de fois possible avant que la tige ne se décroche. Le nombre de tours indique l'âge du fruit, de l'enfant, le nombre d'amoureux ou autre. Elles me parlent ensuite de leurs amoureux. Lucie était amoureuse de Tom mais elle l'a « lâché ».

Loucîmes : « Je l'ai laissé tomber !

Éléa : - Oui elle l'a lâché.

Enquêtrice : - Et pourquoi tu l'as lâché ?

Loucîmes : - Parce que je pouvais pas assez voir mes copines.

Enquêtrice : - Vous avez déjà des amoureux en CE2 ?

Caroline : - Oh bah moi j'avais un amoureux en maternelle déjà !

Loucîmes : - Même que je l'embrassais sur la bouche Tom. J'en ai eu plein des amoureux mais maintenant j'en veux plus du tout. »

Quelques petites filles faisant de la danse dans la même association que moi ou m'ayant repérée à l'étude surveillée me demandant de manger avec elles. « Tu manges où ? Tu t'assoies à quelle table ? ». Je ne peux pas manger avec toutes, je pose mon cahier en bout de T2, du côté gauche de la cantine.

À ma gauche se trouve Capucine, à ma droite Loucîmes. À côté de Loucîmes se trouve Éléa et en face d'elle une petite blonde de CE2 également que je ne connais pas encore. Morgane se trouve en bout de table en face de moi et les trois dernières places sont occupées par des garçons.

Lors du repas, les discussions fusent dans tous les sens. Les quatre filles qui m'entourent veulent toutes attirer mon attention et parler plus fort que la voisine. Les conversations changent de sujet à une vitesse fulgurante. Dès que j'essaie d'approfondir une question avec l'une, les autres s'arrangent pour ramener la discussion à elles ou changer de sujet si celui abordé ne leur plaît pas. Il n'y a pas de logique apparente dans leurs conversations, on passe vraiment du coq à l'âne.

À peine installés les enfants regardent leur âge dans leur verre et dans le mien.

Capucine : « Moi j'ai 4 ans !

Éléa : - Moi j'ai 32 ans !

Enquêtrice : - Et moi ?

Loucîmes : - T'as 62 ans !

Enquêtrice : - Oh je suis vieille alors ! Ah non j'ai 72 ans même ! Je suis la plus vieille de la table alors !

Capucine : - Et moi la plus jeune !

Éléa : - Et moi la deuxième plus vieille après toi.

Une élève : - Et en vrai t'as quel âge ?

Enquêtrice : - 24

Une élève : - Ah ma mère elle a 42 ans !

Enquêtrice : - Ah oui les chiffres inverses de moi alors »

Enquêtrice : « Alors c'est bon ce qu'on mange ?

Capucine : - Ouais c'est trop bon !

Nathalie (animatrice) : - On se sert des légumes aussi !

Une élève : - J'aime pas ça moi (en désignant la ratatouille)

Nathalie : - Je t'oblige pas à tout manger mais je veux que tu goûtes »

La fille blonde est assise à côté de son amoureux. Coline m'en informe : « Il y a un couple à la table ! ». Je jette un œil sur la tablée, en effet un garçon brun tient l'élève blonde par l'épaule.

Enquêtrice : « Je crois avoir deviné qui c'est ! Ca fait longtemps que vous êtes amoureux ?

Le garçon : - Oui

La fille : - Depuis qu'il a emménagé ici parce qu'il est arrivé en cours d'année »

Le garçon est arrivé dans l'école au mois de novembre.

Loucîmes : « Moi j'ai déménagé plusieurs fois dans ma vie déjà.

Capucine : - Moi jamais je crois hein !

Loucîmes : - On est venus ici quand mes parents faisaient leur thèse.

Enquêtrice : - Tes parents ont fait une thèse ?

Loucîmes : - Oui ils sont chercheurs.

Enquêtrice : - Ah moi aussi je fais une thèse. Ils sont chercheurs en quoi ?

Loucîmes : - En grenouilles.

Capucine : - C'est quoi une thèse ?

Loucîmes : - Tu veux être chercheur en quoi toi ?

Enquêtrice : - En sociologie. C'est différent de ce que font tes parents »

Il s'en suit une discussion sur les métiers des parents.

Élève blonde : - Moi mon papa il était pilote d'avions. Il en pilote plus maintenant mais avant oui.

Éléa : - Moi mon papa il travaille à bricomarché »

Éléa : « Moi j'ai des origines espagnoles !

L'amoureux : - Et moi marocaines.

Élève blonde : - Moi américaines et belges.

Éléa : - Ouais elle parle américain même !

Enquêtrice : - C'est vrai ?

Élève blonde : - Oui je sais faire de phrases en anglais.

Enquêtrice : - C'est bien ça.

L'amoureux : - Et toi Géraldine t'as des origines ?

Enquêtrice : - Oui italiennes.

L'amoureux : - Moi je parle marocain »

Capucine et Loucîmes me racontent que normalement elles ne doivent pas être copines.

Capucine : « On doit pas être copines normalement avec Loucîmes.

Enquêtrice : - Vous avez pas le droit de vous parler ?

Loucîmes : - Non !

Enquêtrice : - Mais pourquoi ?

Loucîmes : - Parce que je lui ai collé une gifle. Tu vois elle était comme ça le bras en l'air et moi avec ma main j'ai fait ça... [elle mime la situation]

Capucine : - On s'est disputées

Enquêtrice : - Et qui c'est qui veut pas que vous soyez copines ?

Capucine : - Nos mères.

Enquêtrice : - Qu'est-ce qui s'est passé ? »

Un garçon au bout de la table nous interrompt.

Le garçon : « Madame ?

Capucine : - Mais elle est pas mariée !

L'amoureux : - C'est Géraldine.

Capucine : - Mais tu peux l'appeler danseuse étoile !

Le garçon : - Géraldine, les îles ça flotte ?

Débat sur le fait que les îles flottent ou non.

Enquêtrice : « Alors j'ai pas compris pourquoi vous vous êtes disputées.

Capucine : - Bah en fait nos mères étaient super copines avant mais maintenant elles se détestent. Sa mère a appelé ma mère et ma mère lui a dit qu'elle devait dire à sa fille qu'elle devait pas me gifler. Et après sa mère a raccroché au nez de ma mère et depuis elles se parlent plus.

Enquêtrice : - Mais vous mangez quand même ensemble ?

Capucine : - Bah oui mais on leur dit pas, elles le savent pas hein !

Loucîmes : - Moi je l'ai dit à ma mère.

Enquêtrice : - Et elle a dit quoi ?

Loucîmes : - Bah que c'était bien si on était copines.

Capucine : - Olala moi jamais je le dirai à ma mère hein !

Loucîmes : - Bah moi je lui dirai ! »

Annexe 4

Exemple d'une recension de goûters

09/09/2010		
Les Coryphées - Séance 8		
Capucine CM1	1 compote (en pot sans cuillère) 2 cookies chocolat	Sac
Flora CM1	1 oasis abricot pêche 1 sandwich au fromage 1 kinder maxi à Thomas*	Petite saccoche
Raphaël CM1	1 pom'potes 1 pain au lait au Nutella	
Thomas CM1	1 pom'potes 1 jus d'orange 6 minis BN chocolat 1 paquet de chips à Flora	
Célia CM1	1/2 pain au chocolat à Éléonore	Pas de goûter Mère a oublié qu'elle allait à l'étude
Léanna CM2	2 gaufres géantes au sucre 1 pom'potes à Madeleine	
Éléonore CM1	1 lait chocolaté 1 & 1/2 pain au chocolat	
Coline CM1	1 mini boîte de chocapic Mikados	
Solène CM1	1 gâteau au chocolat & smarties 1 kassoa au chocolat 1 morceau de sandwich à Flora 1 gâteau breton à Flora	
Louise CM1	1 gâteau breton à Flora	Pas de goûter, comme chaque jour
Lara CM1	1 mini boîte de special k stracciatella 1 BN chocolat à Ludivine	
Madeleine CM2	1 barre Nesquik 1 kinder maxi 3 carrés de crunch	Boîte
Marc CM1	1 pom'potes 2 prince	
Mathieu CM1	1 pom'potes banane 1 mini boîte de special k chocolat au lait 1 brownie 3 mikados à Coline	
Ludivine CM1	1 pom'potes 1 jus de pomme 1 BN chocolat 1 poignée de special k à Lara	
Pauline CM1	1 pom'potes 3 cookies chocolat	Boîte

* La formulation "à tel élève" reprend tel quel le langage employé par les élèves lorsqu'ils nous dictaient la composition de leur goûter. Cela signifie que lors de cette séance n°8, Thomas a donné un kinder maxi à Flora.

Annexe 5

Évolution de la répartition de la population par PCS et par commune en 1999, 2006 et 2011

Population de 15 ans ou plus par Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) et par commune en 1999									
PCS Commune de l'école	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaire s	Employés	Ouvriers	Retraités	Autres sans activité prof.	Total
Les Opalines	0,0%	1,7%	10,5%	16,9%	23,9%	15,6%	8,9%	22,4%	100,0%
Les Primevères	0,0%	3,1%	14,9%	18,8%	20,3%	10,0%	11,9%	20,9%	100,0%
Les Coryphées	0,0%	3,9%	20,1%	13,8%	10,1%	5,4%	24,8%	21,8%	100,0%

Source : INSEE, Recensement de la Population 1999

Lecture : En 1999, 20,1 % de la population de 15 ou plus de la commune de l'école Les Coryphées appartenaient à la catégorie des cadres ou professions intellectuelles supérieures.

Population de 15 ans ou plus par Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) et par commune en 2006									
PCS Commune de l'école	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants , chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelle s supérieures	Professions intermédiaire s	Employés	Ouvriers	Retraités	Autres sans activité prof.	Total
Les Opalines	0,0 %	2,0 %	11,1 %	17,4 %	22,8 %	13,9 %	12,6 %	20,3 %	100,0 %
Les Primevères	0,0 %	1,7 %	17,9 %	18,8 %	21,2 %	8,3 %	15,2 %	17,0 %	100,0 %
Les Coryphées	0,0 %	2,2 %	25,0 %	13,8 %	9,7 %	4,7 %	27,4 %	17,3 %	100,0 %

Source : INSEE, Recensement de la Population 2006

Lecture : En 2006, 25 % de la population de 15 ou plus de la commune de l'école Les Coryphées appartenaient à la catégorie des cadres ou professions intellectuelles supérieures.

Population de 15 ans ou plus par Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) et par commune en 2011									
PCS Commune de l'école	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants , chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelle s supérieures	Professions intermédiaire s	Employés	Ouvriers	Retraités	Autres sans activité prof.	Total
Les Opalines	0,0 %	1,5 %	10,0 %	17,5 %	23,9 %	12,6 %	16,4 %	18,0 %	100,0 %
Les Primevères	0,1 %	2,1 %	18,4 %	20,6 %	18,4 %	8,9 %	17,6 %	13,8 %	100,0 %
Les Coryphées	0,1 %	2,2 %	26,3 %	14,0 %	9,0 %	3,4 %	30,8 %	14,1 %	100,0 %

Source : INSEE, Recensement de la Population 2011

Lecture : En 2011, 26,3 % de la population de 15 ou plus de la commune de l'école Les Coryphées appartenaient à la catégorie des cadres ou professions intellectuelles supérieures.

Annexe 6

Tableau synoptique des entretiens avec les familles

École	N°	Date de l'entretien	Parent rencontré	Enfant(s) observé(s)	Classe(s)	Situation des parents	Frères et sœurs (hors primaire)	PCS parents	Pays d'origine
Les Coryphées	1	11/2010	Mr G.	Victorien	CM2	En couple	1 frère (14 ans)	Cadres	France
	2	12/2010	Mme R.	Amélia Juliette	CP CM2	En couple	/	Cadres	France
	3	12/2010	Mme Z.	Capucine	CM1	En couple	Fille unique	Cadres	France
	4	12/2010	Mme D.	Clothilde	CM2	En couple	1 sœur (13 ans)	Cadres	France
	5	12/2010	Mme C.	Coline	CM1	En couple	1 frère (14 ans)	Cadres	France
	6	01/2011	Mme B.	Solène	CM1	En couple	1 frère (13 ans)	Cadres	France
Les Primevères	7	06/2011	Mme H.	Jade	CE1	En couple	1 sœur (4 ans)	Cadres	Brésil (père) Chine (mère)
	8	07/2011	Mme T.	Ciara	CP	En couple	1 sœur (16 ans) 1 frère (3 ans)	Employés	Mali (père) France (mère)
	9	07/2011	Mme K.	Yohann Michael	CP CM2	En couple	/	Cadres	France
	10	07/2011	Mme P.	Kilian Camélia	CE1 CM1	Mère célibataire	/	Employés (mère) Ouvriers (père)	France
	11	07/2011	Mme A.	Erwan	CE2	Mère célibataire depuis 2 mois	1 frère (14 ans)	Cadres (père) Prof. Inter. (mère)	France
Les Opalines	12	03/2011	Mme O.	Tiffany Henri	CP CE1	En couple	/	Cadres	France (père) Finlande (mère)
	13	04/2011	Mme W.	Sofiane	CM2	Mère célibataire	Fils unique	Cadres	Mali
	14	04/2011	Mme S.	Wassim Naïs	CP CE2	En couple	/	Cadres (père) Prof. Inter. (mère)	Maroc (père) Algérie (mère)
	15	04/2011	Mme U.	Christian Junelle	CE2 CM2	En couple	2 frères (19 et 21 ans) 1 sœur (3 ans)	Employés	Congo
	16	04/2011	Mme V.	Malik	CM2	Mère célibataire	1 sœur (16 ans)	Employés	Côte d'Ivoire
	17	01/2012	Mme F.	Sébastien Nicolas Gaétan	CLIS CE1 CM2	En couple	/	Ouvriers	France
	18	01/2012	Mme L	Melyssa Jessanna	CE2 CM1	En couple	/	Ouvriers	Haïti

Annexe 7

Courrier rédigé à l'attention des parents des Coryphées pour une demande d'entretien

Madame, Monsieur,

Votre ou vos enfants vous ont peut-être parlé de moi. Je m'appelle Géraldine et depuis l'an dernier, je suis présente aux Coryphées auprès de vos enfants à la cantine le midi et au goûter lors de l'étude.

Je prépare un doctorat de sociologie à l'Université de Saint-Quentin-en-Yvelines. Ma thèse porte sur les apprentissages alimentaires des enfants à l'école et pour enrichir ce travail, j'aimerais recueillir des informations complémentaires.

Je me permets ainsi de solliciter votre aide. Accepteriez-vous de me rencontrer et de m'accorder un peu de votre temps afin de réaliser un entretien selon les modalités qui vous conviendront le mieux ?

Si vous êtes intéressé(e), je vous propose de me retourner ce courrier par l'intermédiaire de votre enfant afin que je puisse vous contacter pour prendre rendez-vous.

Je vous remercie par avance de l'attention que vous porterez à ce courrier et espère avoir rapidement de vos nouvelles.

Géraldine Comoretto
Téléphone
geraldine.comoretto@hotmail.fr

Votre nom :

Numéro de téléphone où vous joindre :

Annexe 8

Petite annonce affichée à l'accueil périscolaire des Primevères pour une
demande d'entretien

URGENT

ÉTUDIANTE EN SOCIOLOGIE
RECHERCHE PARENTS DE L'ÉCOLE **LES
PRIMEVÈRES** POUR RÉPONDRE À UNE
ENQUÊTE SUR LA CANTINE ET LES
PRATIQUES FAMILIALES !

Si vous êtes intéressé(e),
je vous propose d'indiquer vos coordonnées dans le
tableau ci-dessous ou bien de me contacter directement
par mail !

Merci beaucoup pour votre aide,

Géraldine Comoretto

geraldine.comoretto@hotmail.fr

VOTRE NOM	TELEPHONE OU VOUS JOINDRE

Annexe 9

Guide d'entretien familles

Je vous propose qu'on commence par quelque chose d'assez descriptif. Pourriez-vous par exemple me décrire une journée type en semaine ? (Heure de lever des enfants, départ à l'école...)

Thématique 1 : Organisation des repas à la maison

- Horaires, lieux, place de chacun
- Règles (avant de passer à table, pendant le repas, pour sortir de table)
- Participation des enfants (à la cuisine, mettre le couvert...)
- Conversations

Thématique 2 : La cantine

- Les retours des enfants
- Point de vue en tant que parents
- Vos attentes (en matière d'alimentation, d'animation, d'apprentissages)
- Rôle des encadrants

Thématique 3 : Le goûter

- Préparation
- Composition
- Partage, échanges
- *Goûters à la maison (quotidien, occasionnel, anniversaire)* [Finalement pas abordé]

Données sociodémographiques sur le parent enquêté :

Sexe, âge, situation matrimoniale, origine, ville, profession, niveau de diplôme, type de logement (maison ou immeuble, propriétaire ou locataire), profession des parents

Informations complémentaires :

Nombre d'enfants (âge, classe, établissement fréquenté)

Nombre d'années de résidence dans la commune

Conjoint/conjointe (âge, profession...), profession des parents

Annexe 10

Tableau synoptique des entretiens avec les encadrants

Écoles	N°	Date de l'entretien	Encadrant	Âge	Situation matrimoniale	Ancienneté cantine	Activités parallèles	Parcours scolaire/professionnel	Diplômes dans l'animation	Profil
Les Coryphées	1	11/2010	Nathalie	39	Mariée 2 enfants	20 ans	Accueil périscolaire Centre de loisirs	Ecole de dessin puis dessinatrice en publicité	BAFA BAFD	Animatrice professionnelle
	2	11/2010	Martine	52	Mariée 2 enfants	10 ans Référente	Etude surveillée Distribution du journal communal Bénévolat dans associations	Ecole de manipulateur radio dans l'armée, sous- officier de carrière	BAFA	Surveillante d'expérience
	3	11/2010	Florence	28	Fiancée Sans enfants	8 ans	Accueil périscolaire Centre de loisirs	BEP et Bac Pro secrétariat	Formation IFAC au BAPAAT	Animatrice professionnelle
	4	12/2010	Christine	59	Mariée 2 enfants	10 ans	Garde d'enfants Atelier bijoux pour enfants Distribution du journal communal	Ecole de dessin puis décoratrice au Palais de la Découverte	Aucun	Surveillante d'expérience
Les Primevères	5	06/2011	Samira	23	Célibataire Sans enfants	6 ans Référente	Accueil périscolaire Centre de loisirs (directrice)	Pas de diplôme, a arrêté l'école à 17 ans	BAFA à 17 ans BAFD (en cours)	Animatrice professionnelle
	6	06/2011	Alyssa	52	Mariée 2 enfants	7 ans	Garde d'enfants	Possédait son salon de coiffure	Aucun	Surveillante d'expérience
	7	06/2011	Geoffrey	30	Célibataire Sans enfants	11 ans	Accueil périscolaire Centre de loisirs (directeur adjoint)	Pas de diplôme	Formation BAFA en alternance sur 6 mois BAFD	Animateur professionnel
	8	06/2011	Megan	18	Célibataire Sans enfants	Moins d'un an	Accueil périscolaire Centre de loisirs	BEP Agricole 1 ^{ère} année de Bac Pro Elevage, n'a pas fait la 2 ^{ème}	BAFA à 17 ans	Animatrice en transition
Les Opalines	9	03/2011	Yanis	23	Célibataire Sans enfants	Moins d'un an	Football en semi- professionnel	Diplôme d'entraîneur de football	BAFA BPJEPS	Animateur en transition
	10	03/2011	Vivien	21	Célibataire Sans enfants	Moins d'un an	Centre de loisirs Remplaçant en CLMO	Bac	BAFA	Animateur en transition
	11	03/2011	Tim	30	En couple 2 enfants	7 ans	Centre de loisirs Entraide scolaire Professeur de sport	Bac Diplôme de professeur d'arts martiaux	BAFA	Animateur en transition

Annexe 11

Guide d'entretien encadrants

Je te propose qu'on commence par parler du travail que tu fais ici et à la cantine, comment ça se passe. Par exemple, est-ce que tu peux me décrire, assez précisément, une journée type ?

Thématique n°1 : Le rapport aux enfants

- Choix de travailler avec des enfants
- Tranche d'âge privilégiée
- Rôle d'un animateur (au centre, dans la cour, à la cantine)

Thématique n°2 : Le rapport à l'alimentation

- Règles de la cantine
- Valeurs, manières de table transmises
- Manger avec les enfants
- Exemple d'un repas marquant
- Exemple d'un repas raté
- Avis sur les repas servis (quantité, qualité, goûts personnels)

Thématique n°3 : Les relations entre collègues

- Entre animateurs (ancienneté, formation des nouveaux)
- Avec les dames de service (entente, désaccords)
- Le travail des autres

Données sociodémographiques :

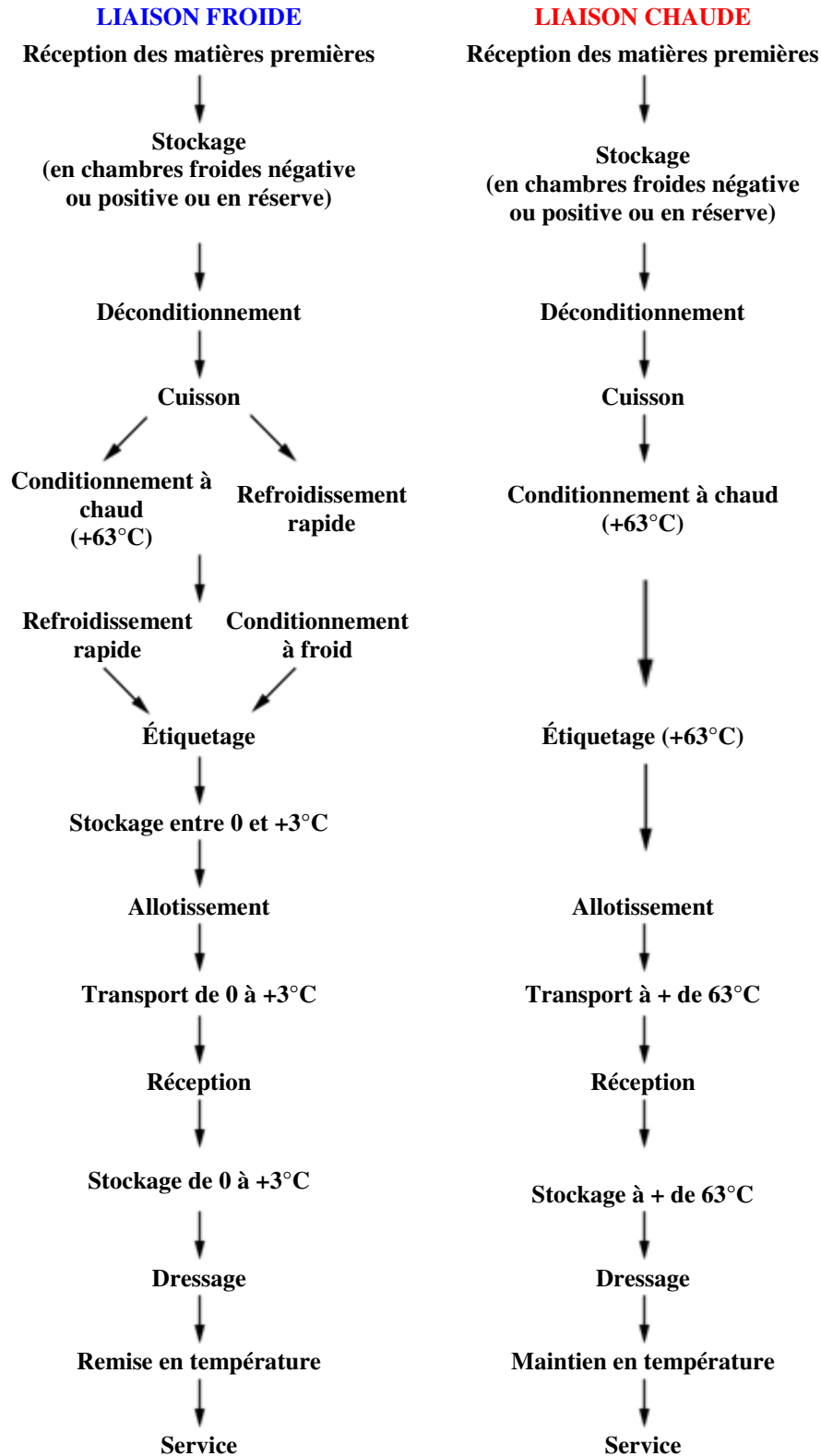
Sexe, âge, situation matrimoniale, origine, ville, profession, niveau de diplôme

Informations complémentaires :

- Parcours professionnel (début dans l'animation, diplômes, expériences)
- Parcours scolaire
- Ambitions/projets futurs

Annexe 12

Modes de livraison en restauration collective



Annexe 13

Rappel des règles de la restauration scolaire



Chartre de bonne conduite affichée dans le restaurant scolaire de l'école Les Coryphées



Dessins réalisés par les enfants sur le temps du midi et affichés dans le restaurant scolaire de l'école Les Opalines

Source : Photographies prises par l'enquêtrice sur le terrain (2009-2011)

Annexe 14
Photographies de la cantine des Coryphées



Côté gauche



Côté droit

Source : Photographies prises par l'enquêtrice sur le terrain (2009-2011)

Annexe 15
Photographies de la cantine des Opalines



Salle 1



Salle 2

Source : Photographies prises par l'enquêtrice sur le terrain (2009-2011)

Annexe 16
Photographies de la cantine des Primevères



Salle bleue



Salle jaune



Rail du self-service



Table de débarrassage

Source : Photographies prises par l'enquêtrice sur le terrain (2009-2011)

Annexe 17

Grille des goûters recensés de Clothilde, CM2, école Les Coryphées

n°6	1 pomme 2 savane
n°7	1 pomme 2 prince
n°10	1 pom'potes bio * 5 minis BN chocolat
n°11	1 pom'potes bio 1 barre chocolatée à Madeleine** 1 mini tartelette fraise 1/2 mini cake fraise à Léo
n°12	2 prunes 6 minis BN chocolat 1 faux petit écolier 1/2 pépito brownito à Léo 1 petit cœur à Mathilde
n°13	2 prunes 5 minis BN chocolat 1/2 pépito à Madeleine
n°14	Pain maison farine bio + nutella 2 carrés de kinder bueno white à Victorien 1 beignet nature à Madeleine
n°15	1 pom'potes bio Pain bio + Nutella bio 1 gâteau à la fraise bio
n°16	1 pom'potes bio 3 tranches de pain de mie bio + nutella bio 1/2 prince chocolat à Audrey 1 carambar à Madeleine 1 quille de mammoth à Madeleine reprise dans la poubelle
n°17	1 pom'potes bio 3 tranches de pain de mie complet bio sans croûte + pâte à tartiner bio 3 bâtonnets + Nutella à Madeleine
n°18	1 clémentine bio 3 crêpes bio 1 bonbon à Oriane
n°19	1 pom'potes bio 1 morceau de baguette bio 6 minis BN chocolat
n°20	Raisin noir bio 6 minis BN chocolat
n°21	Pain fait maison 1 kinder surprise 1 crêpe whaou chocolat 1 pomme (pas mangée)
n°22	1 pom'potes bio Pain fait maison 1 kinder surprise 1 napolitain à Madeleine 1 bonbon à Madeleine
n°23	1 pom'potes bio 1 crêpe whaou chocolat 2 minis BN chocolat
n°24	1 pom'potes bio 1 crepe whaou chocolat

* Nous soulignons (en gras) la présence récurrente de produits issus de l'agriculture biologique dans les goûters de Clothilde.

** La formulation "à tel élève" reprend tel quel le langage employé par les élèves lorsqu'ils nous dictaient la composition de leur goûter. Cela signifie que lors de cette séance n°11, Madeleine a donné une barre chocolatée à Clothilde.

Annexe 18

Grille des goûters recensés de Sofiane, CM2, école Les Opalines

n°3	1 jus de raisin 2 petit écolier tendre cœur 4 ptit déj' chocolat 6 barquettes fraise
n°5	Eau 1 jus multifruits 1 pom'potes 1 pitch fourré chocolat 1 crêpe chocolat 1 mini fourré fraise
n°8	1 doo wap pépites 1 gâteau fraise 4 granolas à Kamel donnés par Malik*
n°10	1 pom'potes
n°11	1 fanta 1 napolitain 1 mini fourré fraise 1 doo wap pépites
n°12	3 granolas
n°14	1 jus de raisin Plein de choses données à Samir, Amar...
n°15	1 pain au chocolat 1 gaufre à Katia 2 délichoc à Coralie
n°16	1 pain au chocolat 1 granola
n°17	8 granolas
n°18	1 carré de kinder bueno à Melyssa donné par Medhi
n°19	1 sun blast multifruits 1 gaufre au chocolat

* La formulation "à tel élève" reprend tel quel le langage employé par les élèves lorsqu'ils nous dictaient la composition de leur goûter. Cela signifie que lors de cette séance n°8, Malik a donné 4 gâteaux Granola à Sofiane, qu'il avait lui-même obtenu de Kamel.

Annexe 19

Liste exhaustive des 99 catégories de produits consommés au goûter dans les deux écoles

1	Balisto	51	Jus, jus bio
2	Barquettes	52	Kinder
3	Barre de céréales	53	Lait aromatisé
4	Batonnets + Nutella	54	Langue de chat
5	Beignet	55	M&m's & autres barres chocolatées
6	Beurre, confiture, Nutella	56	Macarons
7	BN	57	Madeleine
8	Boisson sucrée	58	Mikados
9	Bonbons	59	Minis cakes, fourrés, roulés
10	Bonbons chocolatés	60	Mix max choco (Liddl)
11	Boudoir	61	Moelleux au chocolat
12	Brioques, pains au lait	62	Muffin
13	Brownie	63	Na! Framboise
14	Caramels	64	Napolitain
15	Céréales	65	Nonnette
16	Chataignes	66	Oreo
17	Chips	67	Ourson
18	Chips de banane, banane séchée	68	Paille d'or
19	Choco mussa	69	Pain
20	Chocolat	70	Pain d'épices dont Liddl
21	Compote, compte bio	71	Palmier
22	Congolais	72	Pépito
23	Cookies	73	Petit déj
24	Coquelines	74	Petit écolier Lu, Sondey
25	Craququette	75	Petit Sacripant (Leader Prince)
26	Crème de riz	76	Petits bruns, petits beurre
27	Crêpe	77	Petits cœurs
28	Croquant aux amandes	78	Pick-up
29	Délichoc	79	Pim's
30	Duplo	80	Plumcake cioccolato
31	Eau	81	Pop corn
32	Eclair	82	Prince Lu, Sondey
33	Financiers	83	Rik et rok
34	Fromage	84	Sablés
35	Fruits	85	Sandwich salé
36	Fruits secs	86	Sandwich sucré
37	Galette bretonne	87	Savane
38	Galette de riz	88	Sirop
39	Galette des rois	89	Speculoos
40	Gâteau au chocolat	90	Sprit
41	Gâteau nature	91	Sundy
42	Gâteau personnage	92	Tarte aux pommes
43	Gâteaux bio	93	Tartelette
44	Gâteaux divers parfums	94	Tartines
45	Gâteaux japonais	95	Thé
46	Gâteaux, sablés, crêpes maison	96	Trancetto (Liddl)
47	Gaufre	97	Viennoiseries
48	Gaufrettes	98	Wizz gâteau chocolat cachuètes
49	Granola	99	Yaourt à boire
50	Grenadine		

Annexe 20

Répartition selon le sexe des élèves demi-pensionnaires aux cantines des Coryphées et des Opalines

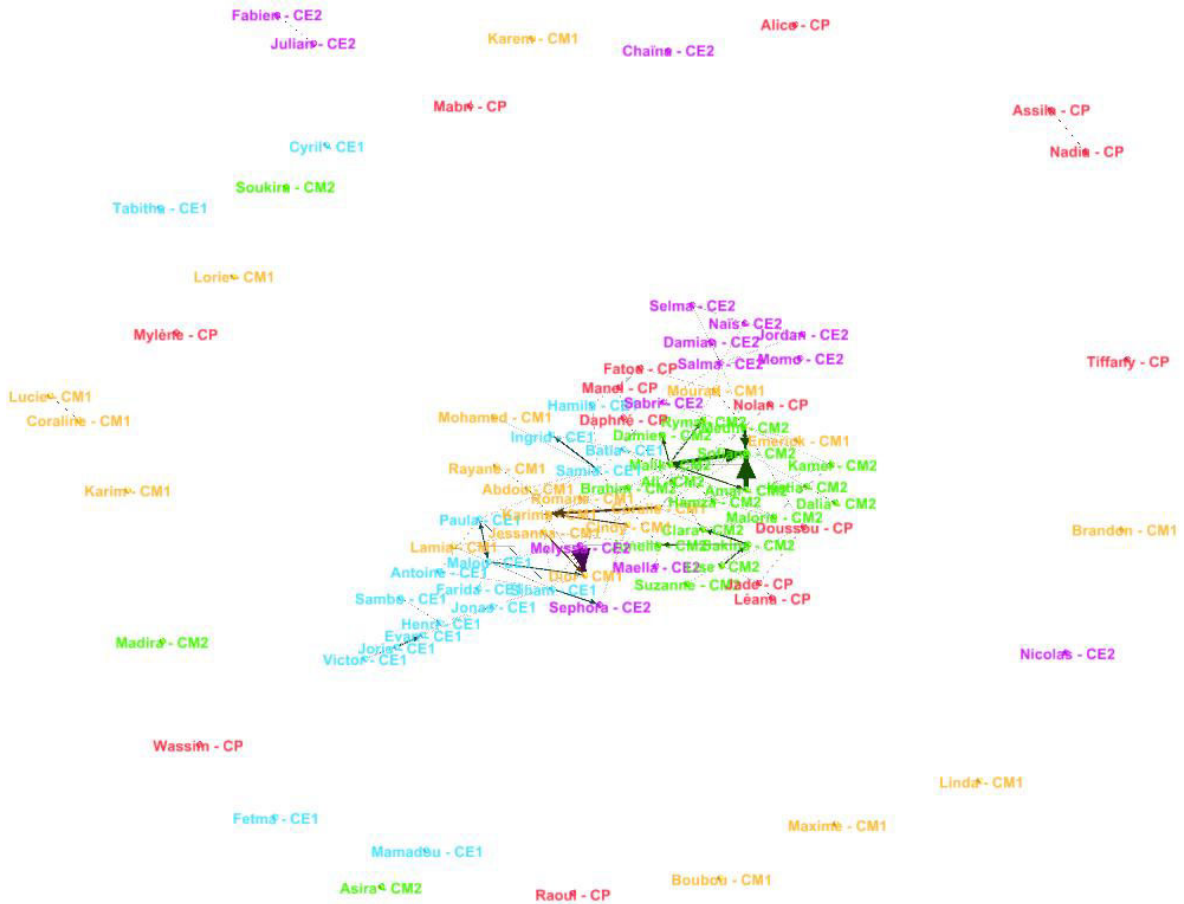
% en colonnes	Les Coryphées		Les Opalines	
Filles	3784	55 %	2248	48 %
Garçons	3099	45 %	2460	52 %
Total	6883	100 %	4708	100 %

Source : Exploitation complémentaire du journal de terrain des goûters 2010-2011

Lecture : 55 % élèves qui ont mangé aux Coryphées sur la période d'observation sont des filles.

Annexe 21

Représentation graphique des composantes connexes du réseau des transactions de goûter des 92 élèves des Opalines



Source : Exploitation complémentaire sous Gephi du journal de terrain des goûters 2010-2011
Spatialisation traitée avec l'algorithme Force Atlas 2

Annexe 22

Répartition des encadrants par école et par profil-type

École	Encadrant	Profil-type
Les Coryphées 10	Nathalie	Animatrice professionnelle
	Florence	Animatrice professionnelle
	Alban	Animateur professionnel
	Martine (référente)	Surveillante d'expérience
	Christine	Surveillante d'expérience
	Geneviève	Surveillante d'expérience
	Renée	Surveillante d'expérience
	Livia	Surveillante d'expérience
	Adriana	Animatrice en transition
	Matthieu	Animateur en transition
Les Primevères 10	Samira (référente)	Animatrice professionnelle
	Lavina	Animatrice professionnelle
	Geoffrey	Animateur professionnel
	Simon	Animateur professionnel
	Brice	Animateur professionnel
	Alyssa	Surveillante d'expérience
	Valérie	Surveillante d'expérience
	Megan	Animatrice en transition
	Cyril	Animateur en transition
	Dan	Animateur en transition
Les Opalines 18	Éric (référent)	Animateur professionnel
	Martin	Animateur professionnel
	Fatima	Surveillante d'expérience
	Sylvie	Surveillante d'expérience
	Yanis	Animateur en transition
	Vivien	Animateur en transition
	Tim	Animateur en transition
	Medhi	Animateur en transition
	Sira	Animatrice en transition
	Fanny	Animatrice en transition
	Dieynaba	Animatrice en transition
	Virginie	Animatrice en transition
	Lucile	Animatrice en transition
	Assia	Animatrice en transition
	Meryem	Animatrice en transition
	Karima	Animatrice en transition
	Deborah	Animatrice en transition
	Dina	Animatrice en transition

Annexe 23

Grille des formations et diplômes de l'animation (professionnels et non-professionnels)

Formations et diplômes non professionnels de l'animation		
BAFA	Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur d'accueil collectif de mineurs	À partir de 17 ans
BAFD	Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'accueil collectif de mineurs	À partir de 21 ans
Formations et diplômes professionnels de l'animation		
BAPAAT (Assistant animateur)	Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien de la jeunesse et des sports	À partir de 16 ans mais diplôme délivré qu'à 18 ans Diplôme niveau V (CAP, BEP) Possibilité d'une qualification dans un ou plusieurs supports techniques (sportifs ou socio-culturels)
BP JEPS (Animateur)	Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport	Diplôme niveau IV (Bac Professionnel) Délivré au titre d'une spécialité disciplinaire (sportive ou socio-culturelle)
DE JEPS (Coordonateur-technicien)	Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport	Diplôme niveau III (Bac+2) Délivré au titre d'une spécialité relative au perfectionnement sportif ou à l'animation socio-éducative ou culturelle
DES JEPS (Directeur de projet)	Diplôme d'Etat Supérieur de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport	Diplôme niveau II (Bac+3) Directeur de projet, de structure ou sportif

Annexe 24

Photographies des supports d'éducation alimentaire fournis par la SRC, école Les Coryphées



Source : Photographies prises par l'enquêtrice sur le terrain (2009-2011)

Annexe 25

Photographies d'un repas fourni par la SRC (pour un adulte) et des transformations réalisées par les élèves, école Les Opalines



Source : Photographies prises par l'enquêtrice sur le terrain (2009-2011)

Table des matières

SOMMAIRE..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

ÉLEMENTS D'INTRODUCTION	5
I. La naissance d'une recherche	5
II. Les repas à l'école élémentaire comme objet sociologique.....	8
1. La socialisation verticale : le poids de la famille et des déterminants sociaux	10
2. La socialisation institutionnelle : métier d'enfant ou métier d'élève ?.....	13
3. La socialisation horizontale : de l'enfant acteur à l'entre-enfants.....	16
4. La socialisation professionnelle des agents socialisateurs secondaires.....	19
5. La sociologie de l'alimentation et l'enfance	21
6. Problématique.....	26
III. Enquêter sur l'alimentation enfantine à l'école : considérations méthodologiques	29
1. Enquêter auprès des enfants	30
2. Ethnographier les pratiques alimentaires à l'école.....	37
3. Comparer des milieux sociaux	45
4. Le rapport à l'enquêtrice : animatrice, dame de cantine ou « sauces-iologue » ?	58
IV. Annonce du plan	62
CHAPITRE PRÉLIMINAIRE. MANGER À L'ÉCOLE	64
I. Le repas au restaurant scolaire	65
1. Fonctionnement d'une cantine	67
1.1 Autogestion et Sociétés de Restauration Collective.....	67
1.2 Service à table et self-service	69
1.3 Règles communes à toutes les cantines	70
2. Description et fonctionnement de chaque cantine.....	71
2.1 Les Coryphées	72
2.2 Les Opalines	74
2.3 Les Primevères	76
II. Le goûter à l'étude.....	78
1. L'étude aux Coryphées et aux Opalines.....	79
2. L'étude aux Primevères.....	80
PREMIERE PARTIE. DE LA FAMILLE A L'ECOLE. LE POIDS DE LA SOCIALISATION FAMILIALE DANS LE RAPPORT A L'ALIMENTATION DES ENFANTS	83
INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE	84
CHAPITRE PREMIER. LES TEMPORALITÉS DU GRANDIR AU PRISME DES CHOIX ALIMENTAIRES FAMILIAUX	86
I. Les rythmes alimentaires familiaux	87
1. Le petit déjeuner.....	87

2. Organisation du dîner et configurations familiales	90
2.1 Le dîner dans les familles biparentales	91
2.2 Le dîner dans les familles monoparentales.....	94
3. Partager un repas le week-end.....	100
3.1 La double temporalité chez les cadres	101
3.2 La « grande cuisine du dimanche » des familles d'origine étrangère.....	103
II. Organisation et déroulement des repas	107
1. Passer à table	108
1.1 Répartition des tâches et participation des enfants.....	108
1.2 Les règles et manières de table.....	114
1.3 Chacun sa place.....	117
2. Conversations de table	121
2.1 Parler avant, parler après le repas	122
2.2 De l'enfant expansif à l'enfant discret	123
2.3 L'enfant au centre	125
III. « Qu'est-ce qu'on mange ? ».....	128
1. Préférences, choix et interdits alimentaires	128
1.1 Normes nutritionnelles et équilibre alimentaire.....	129
1.2 Manger bio ?.....	137
1.3 Un interdit alimentaire : le porc chez les musulmans	141
2. La double culture.....	143
2.1 Adopter la cuisine française pour les enfants de migrants	144
2.2 Pratiques alimentaires et valeurs cosmopolites	147
CHAPITRE DEUX. DIFFUSION ET RÉCEPTION DU MODE DE SOCIALISATION INSTITUTIONNELLE : DES RAPPORTS SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉS À L'ALIMENTATION SCOLAIRE.....	151
I. Que se passe-t-il à l'école lors des repas ?.....	152
1. Quand l'école informe.....	153
1.1 La voie formelle : les commissions « temps du midi » et les bulletins municipaux	153
1.2 Un exemple singulier : le journal de la cantine aux Opalines	157
2. « Ça a été l'école ? T'as mangé quoi ce midi à la cantine ? ».....	161
2.1 Ce que racontent les enfants	162
2.2 Ce qu'en disent les parents	168
2.3 Ce qu'ignorent les parents : interroger l'enquêtrice.....	175
II. Des valeurs et des exigences en lien avec le milieu social et culturel	179
1. Des attentes et des préoccupations diverses envers la cantine	179
1.1 L'alimentation d'abord.....	179
1.2 L'éducation, « une affaire de famille » chez les cadres du privé	184
1.3 L'animation au second plan.....	187
2. Le goûter : un moment de partage.....	192
2.1 Des enfants généreux.....	192
2.2 Les familles immigrées et la notion de partage	195

CHAPITRE TROIS. RAPPORT À L'ALIMENTATION ET DIFFÉRENCIATION SOCIALE DES ENFANTS LORS DES REPAS À L'ÉCOLE.....	201
I. Enfant, dis-moi ce que tu manges.....	202
1. Des préférences et des rejets alimentaires communs à tous les enfants	203
1.1 Les aliments fétiches	203
1.2 « J'aime pas la salade ! »	208
2. Des rapports inégaux à l'alimentation selon l'origine sociale.....	214
2.1 Un répertoire alimentaire plus étendu aux Coryphées.....	214
2.2 Une prédominance d'enfants en surpoids aux Opalines ?.....	220
II. Composition des goûters à l'étude surveillée	224
1. Qui prépare le goûter ?.....	225
2. Equilibre des goûters dans les milieux supérieurs.....	231
2.1 Fruits, jus de fruits et compotes	232
2.2 Des choix de gâteaux socialement différenciés ?.....	237
3. Les marques et les modes.....	242
3.1 Quand <i>Sonday</i> concurrence <i>Lu</i> à l'heure du goûter.....	243
3.2 La <i>Pom'Potes</i> ou la gourde qui faisait manger des fruits aux enfants.....	246
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	252
DEUXIEME PARTIE. LA SOCIALISATION HORIZONTALE A L'ECOLE : LE ROLE DES PAIRS DANS LA CONSTRUCTION SOCIALE ENFANTINE.....	254
INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE.....	255
CHAPITRE QUATRE. S'APPROPRIER LES TEMPS ET LES ESPACES ALIMENTAIRES	257
I. L'espace des goûters	258
1. Le goûter au quotidien : à chacun son coin de « récré » et sa façon de goûter	259
2. Une occupation genrée de l'espace	267
II. Le temps de la cantine	273
1. Temporalité(s) des repas	274
1.1 Service à table : premier ou deuxième service ?.....	274
1.2 Des repas à durée variable au self-service.....	276
2. Intérioriser les codes du restaurant scolaire et du repas en collectivité.....	279
2.1 Dresser et composer son plateau aux Primevères.....	280
2.2 Manger en collectivité : partager et participer	283
2.3 Débarrasser la table.....	289
CHAPITRE CINQ. LE PLACEMENT À TABLE À LA CANTINE : MIROIR DES RELATIONS SOCIALES ENFANTINES	297
I. Choisir ou ne pas choisir son voisin de table : les conditions d'expression de la commensalité.....	298
1. Choisir sa place : l'ostentation des liens amicaux les plus forts.....	299
1.1 Stratégies et conflits autour du placement.....	299

1.2 Mimétisme de table.....	302
2. Ne pas choisir sa place : quand les adultes interviennent.....	306
2.1 Visée pragmatique, la gestion des élèves « en carafe ».....	306
2.2 Visée pédagogique, gérer les conflits et séparer les agitateurs.....	309
II. Les effets de la commensalité institutionnelle.....	312
1. Des logiques de placement affinitaires et hiérarchisantes.....	312
1.1 La mixité à table, jusqu'en CE2 seulement.....	313
1.2 Les rapports de domination interclasses.....	324
1.3 La présence de la fratrie.....	329
2. Le placement à table des animateurs comme critère de choix de sa place.....	330
2.1 Fuir l'autorité de certains encadrants.....	330
2.2 Manger avec ses animateurs préférés.....	333
CHAPITRE SIX. DES USAGES DU JEU À LA CANTINE.....	340
I. S'approprier ce qui est mis à disposition par les adultes.....	341
1. « On ne joue pas avec la nourriture ! ».....	341
1.1 Transformation des aliments.....	342
1.2 Les jeux rituels.....	344
1.3 Les compétitions et les échanges alimentaires.....	346
2. Verre et broc d'eau, des jouets insolites.....	350
2.1 Des jeux universels ? L'exemple du verre Duralex.....	350
2.2 Des pratiques héritées : l'exemple détourné du jeu de la bouteille.....	352
2.3 Savoir être pragmatique, l'exemple du jeu du broc d'eau.....	354
II. Quand les jeux de la cour s'immiscent à la cantine.....	355
1. Les jeux immatériels.....	356
1.1 Les jeux corporels.....	356
1.2 Des histoires et de l'imagination.....	360
2. Jouer avec des jouets ?.....	363
2.1 Des jouets inégalement possédés.....	363
2.2 Jouets de filles, jouets de garçons ?.....	365
2.3 Les jouets à la mode.....	368
CHAPITRE SEPT. ÉCHANGER POUR SE NOURRIR, SE NOURRIR POUR ÉCHANGER.....	373
I. Pour une analyse des transactions non marchandes dans la cour de récréation.....	375
1. Un ancrage anthropologique.....	375
2. Des discours et des pratiques.....	378
II. Le goûter et sa valeur d'échange.....	380
1. Interpréter les réseaux avec la théorie des graphes.....	381
2. Donner, recevoir et rendre ?.....	386
2.1 Les échanges de goûters, de la réciprocité à la dépendance.....	386
2.2 Les dons de goûters sans contrepartie, entre réseaux parallèles et logique opportuniste.....	393
3. Vols, conflits et pressions autour du partage du goûter.....	398
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....	404

TROISIEME PARTIE. D'UNE SOCIALISATION VERTICALE A LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE : RAPPORT AUX ADULTES ET ENTRE ADULTES LORS DES REPAS A L'ECOLE 406

INTRODUCTION DE LA TROISIEME PARTIE..... 407

CHAPITRE HUIT. LES ENCADRANTS DU TEMPS DU MIDI : DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ D'UN GROUPE PROFESSIONNEL À L'HOMOLOGIE SOCIALE AVEC LES ÉLÈVES 409

- I. Surveillant, animateur, éducateur : quel rôle pour quel statut ?..... 410
 - 1. Un statut officiel : la surveillance de la restauration scolaire..... 411
 - 2. Des attentes officieuses : animer le temps du midi 413
- II. La surveillante d'expérience : le modèle maternant d'encadrement 416
 - 1. Le choix de l'animation comme reprise d'activité..... 417
 - 2. Un regard maternel sur l'alimentation à l'école..... 421
 - 3. Le rapport aux normes des surveillantes d'expérience..... 426
- III. L'animateur en transition 431
 - 1. « L'animation, en attendant de... »..... 432
 - 2. Animateur-copain ou surveillant passif ?..... 435
 - 3. Rapport au langage, menaces et punitions : un modèle de sanction adapté au public de milieu populaire ?..... 437
- IV. L'animateur professionnel 443
 - 1. L'engagement au travail : l'exemple de l'éducation alimentaire 443
 - 2. D'une vision utopique de l'animation aux valeurs de l'éducation populaire 448
 - 3. Une identification verticale opérante 455

CHAPITRE NEUF. QUELLE LÉGITIMITÉ À SOCIALISER POUR LES « DAMES DE CANTINE » ? 459

- I. Profil des agentes de restauration 460
 - 1. Qui sont-elles ?..... 461
 - 2. Que font-elles ? 465
- 2.1 Le travail en amont du service 466
- 2.2 Le travail pendant le service..... 469
- II. Des agents en quête de reconnaissance 471
 - 1. Des interactions quotidiennes anodines ?..... 472
 - 2. La recherche d'une reconnaissance professionnelle..... 476
- 2.1 Un avis critique sur les repas servis 477
- 2.2 Le registre de la plainte pour exprimer la pénibilité du travail..... 480
- 2.3 La satisfaction des convives comme moyen de valorisation professionnelle à la cantine des Coryphées 482

CHAPITRE DIX. TRAVAILLER ET MANGER À LA CANTINE, QUEL ESPACE DE SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ?..... 488

- I. Les tensions au sein de chaque profession..... 489
 - 1. Les tensions entre encadrants : les effets d'un recrutement hétérogène..... 490
- 1.1 Les dissonances professionnelles des encadrants des Primevères 491

1.2 Les affinités et les conflits générationnels aux Coryphées	498
2. Entre personnels de l’office, des tensions de la cuisine à la salle	505
2.1 L’exemple des Coryphées avec son chef et son commis.....	505
2.2 Manuela et Gwenaëlle : l’impossible entente	507
II. Les relations inter-professionnelles	510
1. Valoriser le travail de ses collègues	510
2. Une répartition imprécise des rôles et des tâches : qui fait quoi ?	514
3. Illustration : la polémique autour du service du fromage aux Coryphées	519
4. Quand temps de travail et temps de repas s’entremêlent	523
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE.....	528
CONCLUSION GENERALE	530
BIBLIOGRAPHIE.....	543
SOMMAIRE DES ANNEXES	560
TABLE DES MATIERES	591