



HAL
open science

Eductions informelles, socialisation et apprentissages relatifs à l'alimentation et la consommation

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Eductions informelles, socialisation et apprentissages relatifs à l'alimentation et la consommation. G. Brougère et V.-I. de la Ville (dir.). On ne joue pas avec la nourriture! Enfance, divertissement, jeu et alimentation: entre risques et plaisirs, pp.142-148, 2011, Cahiers de l'Ocha n°16. hal-03628871

HAL Id: hal-03628871

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03628871>

Submitted on 3 Apr 2022

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.

Gilles Brougère, « Educations informelles, socialisation et apprentissages relatifs à l'alimentation et la consommation ». In G. Brougère et V.-I. de la Ville (dir.) *On ne joue pas avec la nourriture ! Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs, Cahiers de l'Ocha* n°16, décembre 2011, pp. 142-148.

Le recours à l'éducation

Education à la santé, éducation à la consommation, éducation alimentaire, éducation du goût, le domaine de l'alimentation est aujourd'hui enserré dans une prolifération de démarches éducatives différentes, parfois opposées. C'est pour une part lié à la place centrale de l'alimentation dans la vie humaine, point de contact fort entre la contrainte biologique et l'inventivité culturelle, activité physique qui implique la survie, la santé et le bien-être, activité sociale qui se déploie à travers des modes variés de consommation. Mais la place importante de l'alimentation ne peut suffire à expliquer l'investissement éducatif contemporain, il faut pour cela renvoyer aux angoisses suscitées par l'alimentation mais également à la place de l'éducation dans notre société.

Si éducation il y a c'est dans l'idée de remédiation, de correction, voire de rééducation. Les modes d'alimentation suscitent des angoisses quant à la santé, qu'il s'agisse du problème ancien de l'hygiène dentaire, du problème plus contemporain de l'obésité (réelle ou fantasmée) mais aussi plus généralement de l'association entre alimentation saine et santé qui conduit entre autres à brouiller les frontières entre médicaments et alimentation, régime exceptionnel et mode quotidien d'alimentation. L'alimentation est ainsi partie prenante d'une éducation à la santé en particulier dans son versant nutritionnel qui consiste à substituer aux catégories « naturelles », c'est-à-dire enracinées dans la culture quotidienne, des catégories savantes qui sont de plus en plus présentes dans la société, appropriées et sans doute transformées dans ce processus. L'éducation nutritionnelle n'est rien d'autre qu'une logique de transformation des catégories du quotidien par des catégories savantes, avec la prétention contestable qu'il ne s'agirait pas d'un regard particulier sur l'alimentation, mais de la vérité sur celle-ci, frappant de nullité les catégories usuelles à partir desquelles les gens construisent leur rapport quotidien à l'alimentation. Le problème de telles catégories est leur visée universaliste, le fait qu'elles soient présentées comme libres de tout contexte, la production scientifique et son dérivé scolaire ne se considérant pas comme un contexte spécifique mais comme une activité capable de sortir des contextes particuliers pour viser le général¹. Bien des recherches (dont celles qui sont présentées dans cet ouvrage) montrent que ces catégories sont connues et utilisées dans le discours des enfants, parfois parodiées ; est-ce à dire pour autant qu'elles permettent de construire la pratique alimentaire de ceux-ci, rien n'est moins sûr. Il n'en demeure pas moins que le pan santé de l'éducation alimentaire, que les concepts nutritionnels circulent dans la société.

Mais s'alimenter c'est consommer des produits et pour l'essentiel dans nos sociétés des produits marchands. L'exemple de la *fun food* montre comment des logiques commerciales et de marketing présentent des produits pour séduire les enfants (et parfois les adultes), produits qui semblent ne pas toujours répondre (c'est le moins que l'on puisse dire) aux logiques de l'éducation nutritionnelle, mais comme tout un pan de la culture gastronomique adulte peut lui être également distant. Il s'agit de la différence entre une perception rationnelle de l'alimentation d'une part et d'autre part son enracinement dans un plaisir culturellement construit. Celui de l'enfance renvoie de longue date (mais cela peut être daté comme le

¹ Voir à ce sujet les analyses de Jean Lave rapportées dans Gilles Brougère, « Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné » *Pratiques de Formation/Analyses, Les communautés de pratiques* n°22, 2008, pp. 49-63

montre Michel Manson dans le chapitre 2) à la logique du plaisir, en particulier du plaisir sucré, à des produits qui n'ont d'autre raison d'être que le plaisir qu'ils procurent. Il se trouve que l'on mange aussi pour le plaisir que cela procure et parfois sans modération, car comment modérer le plaisir. Une culture du bonbon, du gâteau, du chocolat fait partie à côté du jouet et d'autres produits de la construction de l'enfance moderne. Ce n'est pas dans l'éducation à la santé qu'elle s'est construite mais plutôt dans la représentation de l'excès, de la gourmandise qui, si elle peut être combattue par les moralistes, est reconnue comme une concession inévitable à l'état d'enfance et à une certaine irresponsabilité qui lui est (était ?) liée.

Mais la société post-moderne est sans doute fondée sur l'intégration du mythe de la responsabilité individuelle de chacun, y compris le jeune enfant. Il y a donc tension entre les traditions de l'irresponsabilité enfantine, et l'injonction de responsabilité individuelle à laquelle l'enfant doit sinon souscrire dès le plus jeune âge, tout au moins se former. C'est dans cette logique que l'éducation à la consommation, nettement moins développée et présente que l'éducation à la santé, apparaît, tout au moins dans les discours si ce n'est dans les faits. Face à cette logique marchande liée à l'exaltation du désir et du choix individuels pour des produits séduisants, à une consommation qui peut difficilement s'appuyer sur une délimitation en fonction de besoins qui pourraient être circonscrits, le sujet est censé à la fois satisfaire son désir principe de la société de consommation, et le contrôler pour éviter les effets négatifs dont il est aujourd'hui trop facilement considéré comme le seul responsable. C'est dans cette tension présente dans le discours des enfants eux-mêmes, que la consommation doit naviguer entre acceptation et régulation du plaisir. L'enfant est sommé de consommer, tout au moins c'est ce que lui dit le discours publicitaire et pour s'assurer de cela des produits lui sont spécifiquement destinés, inscrivant l'alimentation dans la culture enfantine de masse, transformant les aliments en jouets dont la ludicité, le *fun* suffiraient à justifier l'ingestion. Parallèlement les avertissements se multiplient (en sous-titre dans les mêmes messages) pour ne pas consommer ou tout au moins limiter cette consommation. En prenant du recul, on peut se demander dans quelle société délirante nous élevons nos enfants, leur disant en même temps dans le même message consomme et ne consomme pas. C'est ce dilemme que l'éducation à la consommation est censée réduire. Il suffirait d'apprendre à consommer : décrypter les messages, comprendre les stratégies marketing sous-jacentes, analyser sa propre consommation, idéal d'un consommateur plongé dans la même société de consommation mais capable de l'utiliser pour son bien uniquement, idéal de rationalité où les publicités deviendraient pour le consommateur éduqué des informations, où les manipulations disparaîtraient, où le plaisir serait géré au mieux. Mais une telle éducation que certains appellent de leurs vœux dans une logique de développement durable, est loin d'être entrée dans les faits, même en ce qu'elle a de plus facile, son versant critique. Il s'agit sans doute d'une utopie qui renvoie au rôle mythique que l'on fait jouer à l'éducation, lieu de réconciliation des contraires, de résolution des tensions.

Mais ces deux dimensions, santé et consommation, ne constituent pas le tout d'une éducation alimentaire. Certains seraient tentés de dire qu'il n'y a là pas la moindre éducation alimentaire. Il s'agit alors de renvoyer à la spécificité même de l'alimentation qui n'est pas uniquement affaire de santé et de consommation, mais de goût et de préparation. Si l'éducation à la cuisine est peu présente, l'éducation du goût est l'objet de campagnes et d'activités qui se sont développées ces dernières années. Il semble bien que cela soit lié à une autre dimension de l'alimentation contemporaine, son appauvrissement en termes de variété (ce qu'il conviendrait de nuancer du fait de l'accessibilité de la diversité des cuisines du monde), son déni de la subtilité symbolisée par le *fast food*. C'est ce que développe un mouvement qui ne s'appelle pas par hasard *slow food*², voulant renouer avec les cuisines de

² voir www.slowfood.com

terroirs (ou des communautés), la préparation qui prend du temps. Or leur action passe par l'éducation du goût. Il y a là de la militance, la volonté de lutter contre un appauvrissement. Si certains faits sont réels, il y a dans cette version de l'histoire alimentaire beaucoup de mythe, une vision sans doute peu fondée de la nourriture du passé dont la variété (voire la qualité) n'était sans doute pas aussi assurée.

On pourrait sans doute découvrir d'autres dimensions éducatives, mais ce qui frappe c'est la place accordée à l'éducation qui semble reposer sur plusieurs aspects à questionner.

D'une part, on peut apercevoir l'idée sous-jacente que l'éducation doit intervenir sur une absence. Il n'y aurait pas de savoirs légitimes sur la santé, la consommation, le goût voire les pratiques alimentaires. Le constat de la carence justifierait l'intervention éducative. Sans doute ce manque peut-il être perçu de façon fort différente. Pour certains là où il n'y a pas d'éducation formelle, il n'y a pas d'apprentissage, c'est donc d'un manque absolu dont il s'agit. Ce qui n'est pas libellé « éducatif » ne peut produire des apprentissages. L'école se développe ainsi en étendant son territoire et sa légitimité sur une absence de connaissances (ou des connaissances dont le statut est tel qu'elles ne peuvent être comparées, il s'agira de connaissances spontanées disqualifiées par leur dénomination même). Pour d'autres il s'agirait plutôt de la perte des formes anciennes de socialisation du fait par exemple de l'influence grandissante des médias qui justifie une intervention éducative là où naguère la famille faisait office d'éducateur. L'école, ou les associations concernées, se substitue à une famille jugée déficiente laissant leur enfant sans ressources face aux influences négatives (de la publicité, des marchands, des pairs, etc.)

Mais n'y a-t-il pas là une illusion sur la force de l'éducation formelle (école ou formes éducatives qui en sont proches même si elles sont portées par des associations) sur des domaines qui concernent les pratiques quotidiennes ? Comment peut-elle avec son idée de décontextualisation et d'universalisation des savoirs dispensés agir sur des pratiques contextualisées, localisées, variables selon les communautés, les familles, les individus. Il y a là une tension non perçue qui explique les limites d'une éducation semblable pour tous quand tous vivent dans des contextes différents. L'école atteint ici une limite et une contradiction qu'elle ne peut résoudre. Le résultat en est comme l'évoque le chapitre précédent une éducation nutritionnelle dispensée à tous de la même façon, alors qu'elle ne concerne pas tout le monde de la même façon, et quand bien même cela serait le cas, il faudrait qu'elle puisse être traduite en fonction des pratiques alimentaires spécifiques. Sauf à admettre qu'elle porte une volonté de transformer en profondeur les pratiques, d'éradiquer les traditions communautaires ou familiales diverses, au profit d'une construction rationnelle et savante des pratiques. Certes elle peut ainsi beaucoup détruire en dévalorisant certaines pratiques tout autant celles de la culture enfantine, que celles liées à des traditions culturelles et sociales variées, mais peut-elle permettre des pratiques qui fassent sens ? De la même façon comment concevoir une éducation à la consommation face à la diversité socioculturelle des familles ? L'éducation du goût, certes souvent ouverte à la diversité, risque de tomber dans la même difficulté en ignorant les constructions situées du goût, en opérant un travail de moralisation (lutte contre des produits aimés des enfants par exemple au profit de produits jugés plus légitimes selon d'autres valeurs).

Socialisation et apprentissages informels

On l'aura compris, une autre façon de prendre en compte cette question est de considérer que ces éducations existent, se font dans le cadre de ce que l'on peut appeler la socialisation alimentaire, que je préfère appeler apprentissages en situations informelles, pour mettre l'accent sur la diversité des apprentissages aussi bien en ce qui concerne ce qui est appris, que la façon de l'apprendre. La socialisation semble, même si ce n'est plus tout à fait le cas dans

des approches contemporaines³, mettre l'accent sur l'inconscient, la soumission, l'absence d'action du socialisé. Il s'agit également de refuser *a priori* et sans preuve l'idée que cette socialisation ne se ferait plus sous prétexte qu'elle se fait différemment.

Il y a donc bien une éducation alimentaire à l'œuvre, éducation informelle qui peut prendre des dimensions variées, dont certaines sont volontaires (quand les parents transmettent explicitement des valeurs et des pratiques). Ce qui caractérise cette éducation est qu'elle commence dès la naissance (et peut-être avant), antérieurement à toute possibilité d'apprentissage formalisé, qu'elle s'inscrit dans un contexte (aspect culturel), s'appuie sur des pratiques. Ses moyens sont le faire avec ou la participation, l'observation, le guidage, parfois et plus rarement le discours. Cette éducation n'est pas décomposée en disciplines, en matières, en secteurs, elle concerne le corps, la personne dans sa totalité⁴, l'individu interdépendant, pris dans le social, et est toujours en même temps d'ordre affectif. C'est en mangeant que l'on apprend à manger ou plutôt pour l'enfant en participant à différentes activités autour de l'alimentation, aussi bien en famille, à l'extérieur, avec des pairs, à l'école (mais il s'agit ici plutôt de la cour de récréation que de la salle de classe), à la cantine. Il en résulte des apprentissages multiples et sans doute hétérogènes concernant ce qui est bon ou pas à manger, la façon de bien manger, les manières de consommer, une association forte et indissociable entre goût, santé et consommation.

Mais ce qui caractérise la société contemporaine c'est la complexité des communautés d'apprentissage possibles, des instances de participation (que je préfère à instances de socialisation) de l'enfant et donc des interactions avec d'autres. La famille est essentielle, mais peut se pluraliser en cas de divorce ou de famille recomposée, avec des pratiques qui peuvent être différentes. On ne mange pas de la même façon avec son père et sa mère quand ils ne vivent pas ensemble (et parfois quand ils vivent ensemble), avec ses grands-parents, avec ses frères et sœurs quand l'enfant est à leur charge même temporaire. De plus la famille offre des moments différents de participation et d'apprentissage : repas formels, repas de fête, goûters et autres situations informelles. Elle propose des expériences qui peuvent varier en fonction du calendrier (vacances) et offrir des repas à l'extérieur. Les pairs sont une instance importante, celle qui conduit à la découverte et au partage de la culture enfantine avec sa composante alimentaire. Ils permettent des expériences spécifiques (fêtes d'anniversaire, échange de goûters, de confiserie, achats communs, etc.). Il faut également évoquer les lieux collectifs de restauration (cantines, colonies de vacances) qui impliquent à la fois la relation aux pairs et à d'autres adultes que la famille. Les médias jouent, entre autres à travers les publicités et la promotion de la *fun food*, un rôle important dans ces apprentissages. Il faudrait évoquer l'ensemble des lieux fréquentés par les enfants ou certains d'entre eux, comme les magasins, et les lieux publics en général qui peuvent les mettre en contact avec d'autres aliments comme la nourriture de foire. Il faut enfin évoquer le contact direct avec les produits, les objets, les aliments dans différents contextes (que cela soit en les regardant ou en les mangeant) source de connaissance de première main, essentielle pour un apprentissage informel du goût.

En participant à ces différentes communautés, en traversant ces différents lieux, en regardant, en échangeant, en mangeant l'enfant apprend ce qu'est manger pour lui et les autres, développe des expériences hétérogènes plus ou moins intégrées. Il en résulte la construction

³ On peut voir à ce sujet Muriel Darmon, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006 ou Régine Sirota, « La socialisation au quotidien, les enjeux d'une ethnographie du minuscule » In Gilles Brougère, Anne-Lise Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2009, pp. 245-254.

⁴ David Beckett & Paul Hager, *Life, Work and Learning. Practice in postmodernity*, London, Routledge, 2002.

de répertoires de pratiques alimentaires⁵ (qui sont non seulement des pratiques, mais des connaissances associées, des valeurs) auxquels l'enfant va se référer selon les situations. Cette pluralité est importante et évite une vision monolithique du rapport à l'alimentation. L'enfant peut, selon la situation, puiser dans le répertoire (ou les répertoires) lié(s) aux pratiques familiales, à celles développées à la cantine et/ou avec les pairs. D'autres peuvent provenir de la fréquentation des médias. A cela s'ajoute plus ou moins une éducation formelle qui au mieux ignore parfois méprise ces apprentissages essentiels.

Il en résulte un enfant doté de savoirs sur les aliments, leur goût, leurs effets, la façon de les penser, de les préparer, de les manger, savoir hétérogène du fait des sources, mais savoir lié à la pratique et lui permettant d'agir au sein de sa famille, avec ses pairs.

C'est ce savoir qui est essentiel et sur lequel les savoirs issus des éducations formelles risquent de n'avoir que peu de prise, apparaître comme un verni, un discours vide car non connecté à la pratique, à moins que la tension ne l'emporte et qu'il ne soit source d'angoisse. A défaut de changer les pratiques, il conduit à les vivre dans la douleur.

Cette hétérogénéité est sans doute moins problématique que l'on pense si l'on accepte l'idée de pratiques et de savoirs contextualisés. A l'école, en famille, avec ses pairs l'enfant va développer les pratiques et tenir les discours qu'il convient de tenir. Ainsi selon des garçons interrogés les discours sur la qualité nutritionnelle des aliments est ridicule quand il s'agit d'échanger (et de manger) avec des camarades. Mais cela peut prendre sens dans une autre situation. L'idée que les apprentissages, comme les pratiques et les connaissances, sont situées permet de comprendre que des discours différents peuvent cohabiter pacifiquement. C'est bien au sein de communautés de pratiques⁶ que les enfants ont appris et parfois intériorisé différents savoirs, chaque communauté donnant sens et limites à celles-ci. Ce qui est appris au sein de la famille est distinct de ce qui est appris avec ses pairs. Il s'agit moins d'opposition que de milieux différents qui justifient des formes d'action et de justification de celle-ci adaptées. Le discours qui justifie dans un contexte le refus du sucré, du bonbon n'a plus de sens quand il s'agit de partager plaisir et culture avec les pairs. En fonction de chaque situation, l'enfant peut se référer à une pratique, au savoir qui lui est lié.

Ce n'est pas la même fonction de la nourriture quand elle sert à construire la famille ou la relation entre les pairs. Ce n'est pas la même chose qui est consommée, qui est partagée. L'aliment a un autre sens. Si d'un côté on ne joue pas avec la nourriture, de l'autre il faut jouer avec la nourriture ou à défaut consommer de la nourriture ludique.

Quelques conséquences

S'il fallait développer quelques conséquences, il s'agirait d'une part de penser une éducation formelle qui tienne compte de la logique des apprentissages informels, qui s'appuie sur eux, qui sache s'adapter à la diversité. Il faudrait alors en faire un support de réflexion plus que de vérité, moyen d'interrogation sur la diversité. C'est toute la question de présenter des savoirs en les considérant non pas comme universels, mais situés, liés à une vision des choses qui ne peut se substituer à d'autres visions, tout au plus les compléter, les enrichir.

Une autre voie serait de développer une éducation informelle qui utilise les mêmes moyens que les apprentissages informels évoqués ci-dessus mais avec une intention éducative. Ceci pourrait passer par les produits, certaines pratiques (restauration collective), les publicités, les médias. Peut-on par exemple concevoir une *fun food* qui permettrait d'apprendre quelque chose sur le goût, la santé, la consommation ?

⁵ Je reprends la notion de répertoire de pratiques à Barbara Rogoff dans Barbara Rogoff & alli, « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques de la vie quotidienne » In Gille Brougère & Michel Vandebroek (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2007, pp. 103-138.

⁶ Etienne Wenger, *La théorie des communautés de pratiques. Apprentissages, sens et identité*. Sainte Foy : Presses de l'Université Laval, 2005

C'est sans doute un des enjeux de la recherche dont différents travaux ont été présentés dans cet ouvrage que de s'interroger sur la possibilité d'utiliser les produits et ce qui les accompagne, y compris (ou surtout) des ludo-aliments, pour transmettre aux enfants quelques idées sur l'alimentation et la consommation. C'est encore une utopie car cela suppose bien des mutations qui ne semblent pas toutes pouvoir s'effectuer dans un proche avenir si tant est qu'elles ne puissent jamais se réaliser. La situation continue aujourd'hui à opposer apprentissages informels et éducation formelle, par exemple à travers la profonde différence entre un jeu qui reste du côté du plaisir éloigné de la prise en compte de la santé et un jeu éducatif intégré dans un programme éducatif formel.