

PREPARE UN REPAS POUR MAMAN OU COMMENT L'ENFANT ENTRE DANS LES CONVENTIONS SOCIALES : ETUDE DEVELOPPEMENTALE CHEZ DES ENFANTS DE 3 A 8 ANS

Audrey Barthélémy et Valérie Tartas, Université Toulouse II- Le Mirail, Laboratoire Octogone-ECCD, Pavillon de la Recherche, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 09

audrey.barthelemy@univ-tlse2.fr, tartas@univ-tlse2.fr

RESUME

Cette recherche s'intéresse au développement de la culture alimentaire enfantine dans un jeu de faire-semblant. 45 enfants de 3-4, 5-6 et 7-8 ans ont ainsi été invités à préparer un repas pour leur mère d'après la commande de cette dernière, avec deux sortes d'objets. Trois objets (ex. : une poêle) étaient adéquats à la situation de préparation du repas, trois autres (ex. : un shampoing) étaient « incongrus ». Les objets « incongrus » pouvaient être détournés dans le jeu. Les résultats montrent que les mamans accordent une place importante aux catégories alimentaires comme la viande et les féculents dans leur menu. Les enfants les plus petits montrent davantage de difficultés à utiliser les objets « incongrus » dans le contexte du repas et proposent une variété d'usage des objets « adéquats » et « incongrus » moins importante que les enfants les plus grands. Les résultats sont discutés dans une approche socioculturelle du développement.

Mot-clés : culture alimentaire, jeu de faire-semblant, usages d'objets, développement sociocognitif

SUMMARY

This research focuses on the development of child food culture in a pretend play. 45 children of 3-4, 5-6 and 7-8 years-old were invited to prepare a meal for their mother according to her command, by using two kinds of objects. Three of them were "appropriate" to the situation of food preparation, such as a stove, the three others were "incongruous", such as a bottle of shampoo. The "incongruous" objects could be used in a symbolic way to prepare the meal. The results showed that mothers gave a large attention to food categories such as meat and starches in their menu. The three/four-year-old children showed more difficulties in using "incongruous" objects in the context of the meal and achieved a less important variety of uses of "appropriate" and "incongruous" objects than the oldest. The results are discussed in a socio-cultural perspective of development.

Key-words: food culture, pretend play, object uses, sociocognitive development

PREPARE UN REPAS POUR MAMAN OU COMMENT L'ENFANT ENRE DANS LES CONVENTIONS SOCIALES : ETUDE DEVELOPPEMENTALE CHEZ DES ENFANTS DE 3 A 8 ANS

*Les objets supportent et transmettent des images liées à notre culture
et réciproquement toute culture relative à l'enfant
se transmet à travers les objets
(Brougère, 1992, p. 18)*

En psychologie du développement, la plupart des travaux s'accordent pour montrer que les enfants apprennent de la vie sociale en jouant à travers les éléments qu'ils remettent en scène dans leurs jeux quotidiens. Cependant, ces approches ne voient pas le jeu comme remplissant ni exactement les mêmes fonctions, ni le même rôle dans le développement. Pour certains, en effet, le jeu symbolique ou jeu de faire-semblant permet essentiellement aux enfants d'apprendre des rôles sociaux, des valeurs, des conventions ou encore pour d'autres, le jeu est révélateur d'une incapacité à prendre en compte la réalité (Piaget, 1945/1978). Parfois, le jeu est considéré comme permettant à l'enfant d'entrer dans un niveau potentiel de développement, c'est-à-dire l'amenant à agir à un autre niveau que celui auquel il se trouve. La recherche que nous présentons ici a pour objet de proposer une approche socio-historique et culturelle du développement. Les jeux symboliques des enfants peuvent constituer une fenêtre pour entrer dans leur compréhension du monde de la culture et, en particulier, au regard de la thématique de ce colloque, de la culture alimentaire. Comment les enfants donnent-ils du sens à ce qu'ils mangent ? Qu'est-ce qui se construit dans leurs jeux concernant les repas ou plus largement l'alimentation ? Quels repas préparent-ils quand ils jouent ? Ainsi, cette recherche propose d'observer les conduites de jeu d'enfants dans la situation où ils sont invités à préparer un repas pour leur maman d'après la commande de cette dernière. La difficulté est qu'ils doivent utiliser un ensemble d'objets proposés : certains étant tout à fait appropriés par rapport à la thématique du jeu alors que d'autres ne le sont pas et devront être détournés pour « alimenter » cette situation de jeu de faire-semblant. Afin de présenter cette étude exploratoire qui est une première recherche s'inscrivant dans un projet de recherches plus large sur le développement des conventions sociales chez l'enfant via l'usage d'objets usuels, nous présenterons dans une première partie quelques éléments théoriques permettant de mieux comprendre comment les activités de jeux symboliques de l'enfant lui permettent de construire des règles, des conventions et, s'agissant de l'alimentation de construire à la fois des connaissances sur les aliments, mais aussi sur les règles alimentaires, les attentes et les valeurs en lien avec l'alimentation. La deuxième partie repose sur la présentation empirique d'une étude exploratoire réalisée auprès d'enfants de 3 à 8 ans et de ses principaux résultats. A partir de ces derniers, une discussion sur les activités ludiques, les objets et l'alimentation est proposée.

1. ELEMENTS THEORIQUES AUTOUR DU JEU ET DE L'ALIMENTATION EN PSYCHOLOGIE

1.1 Apports de la psychologie du développement sur le jeu : usages d'objets et entrée dans la culture

En tant que psychologues du développement, la recherche présentée ici vise dans un premier temps à mieux comprendre les fonctions du jeu et notamment la capacité qu'ont les jeunes enfants à détourner des objets pour « alimenter » leurs jeux de fiction. En effet, il semble important lorsqu'on cherche à comprendre le développement cognitif et sociocognitif de l'enfant d'étudier la façon dont il utilise les objets du quotidien dans des contextes communicatifs et comment il leur donne du sens. Dans cette perspective centrée sur les usages des objets quotidiens et leurs développements, la recherche menée par Moro et Rodriguez (2005) a développé une approche triadique de l'objet, c'est-à-dire comment l'enfant dans l'interaction avec la mère (ou tout autre adulte) apprend l'usage des objets. Ce travail s'inscrit dans le prolongement d'une part de l'approche de Vygotski (1934/1985) qui a ouvert la voie à des approches sémiotiques du développement mental et, d'autre part, de celle de Bruner (1983) qui a mis l'utilisation de l'objet au cœur des capacités spécifiquement humaines notamment avec la notion de savoir-faire. Ces deux auteures montrent ainsi que c'est la communauté sociale environnante qui fournit à l'enfant la clé du code d'utilisation des objets (Moro et Rodriguez, p. 1). Il convient donc de s'interroger à la fois sur la genèse des jeux symboliques enfantins et leurs développements et sur le rôle d'autrui dans ce développement.

La conception piagétienne du jeu symbolique a été présentée dans son ouvrage sur la formation du symbole (1945/1978) : il s'agit véritablement d'une étape transitoire et solitaire du développement de la pensée de l'enfant, témoin de l'égoïsme intellectuel. Il définit le jeu symbolique comme « assimilation de n'importe quel objet à n'importe quel autre, par l'intermédiaire d'images imitatives » (p.295). Le rôle de l'autre et du social n'apparaît qu'au stade de développement suivant lorsque l'enfant dispose d'opérations qui lui permettent de pouvoir coordonner son action avec d'autres enfants dans les jeux de règles par exemple. Les jeux symboliques s'appauvrissent donc au cours du développement au fur et à mesure que l'intelligence de l'enfant devient plus adaptée à la réalité extérieure. D'autres points de vue et explications sont proposés en psychologie du développement : par exemples, le travail de Vygotski (1978) sur la préhistoire du langage écrit dans lequel il s'interroge sur l'accès aux représentations de second ordre par l'enfant et celui de Paul Harris (2000/2007). Pour Vygotski, le jeu est alors envisagé comme une activité où règne l'utilisation de l'objet-jeu et la possibilité d'exécuter avec celui-ci un geste représentationnel. Ce sont pour Vygotski les gestes qui assignent à l'objet sa fonction de signe. Il rapporte ainsi une expérience conduite auprès d'enfants dans laquelle il commençait par désigner des choses et des personnes impliquées dans le jeu : par exemple, un livre ouvert signifiait une maison, des clés signifiaient des enfants, un crayon : une garde d'enfants ... puis, il proposait aux enfants une petite histoire qui impliquaient des gestes figuratifs avec ces objets. Il remarquait que les enfants pouvaient facilement comprendre cette histoire dès 3 ans. A 4-5 ans, ils peuvent déchiffrer des situations plus complexes et il remarque que la ressemblance des objets ne joue pas un rôle important dans la compréhension de la notation symbolique. Tout ce qui est important semble être le geste approprié. Les recherches de Vygotski et de son équipe sont intéressantes sur le jeu symbolique car elles l'envisagent comme une activité symbolique de second ordre au cœur de laquelle l'enfant est amené avec l'adulte à co-construire des conventions et de nouvelles conventions sans cesse au fur et à mesure que l'activité se poursuit. L'objet est toujours présent

dans les interactions ; il peut être vu comme faisant simplement partie d'une routine interactionnelle. C'est n'est que graduellement que celui-ci va devenir un symbole qui deviendra constitutif du fonctionnement intrapersonnel de l'enfant. Pour Harris (2000/2007), le jeu symbolique ne renvoie pas à une distorsion de la réalité comme cela est le cas pour Piaget mais constitue une première exploration d'autres mondes possibles. Ainsi, le jeu symbolique selon cet auteur est une activité qui n'est pas vouée à disparaître avec le développement mais qui permet de considérer les alternatives à la réalité tout au long de la vie ! Cette activité nous semble donc essentielle à prendre en compte quand on cherche à comprendre comment l'enfant donne du sens au monde qui l'entoure. A la suite des travaux d'Harris (2000/2007), des chercheurs ont examiné les compétences impliquées dans les jeux symboliques des enfants et soulignent qu'en jouant l'enfant apprend à substituer des objets de leurs fonctions premières c'est-à-dire entrent dans l'univers des conventions culturelles. Ils peuvent alors attribuer à un objet une signification autre que celle conventionnellement admise. Par exemple, les enfants dès 3 ans peuvent comprendre les intentions d'un adulte qui va se servir d'une tasse comme un chapeau (cf. travaux de Barthélémy & Tartas, 2009a ; Rakoczy, 2008a, 2008b). Cependant on sait peu de choses sur les jeux symboliques des enfants après 3-4 ans comme si bien que s'en détachant les travaux actuels reproduisaient encore l'idée piagétienne du jeu symbolique comme limité à une période développementale donnée.

1.2 Préparer un repas, manger : des jeux d'enfants ?!

Les thématiques étant abordées par les enfants dans leurs jeux font assez peu l'objet d'études spécifiques en psychologie, mais à notre connaissance, certaines recherches centrées sur le jeu et son développement chez l'enfant montrent que la thématique du repas (au sens large pouvant inclure l'achat des aliments jusqu'à leur consommation lors du repas et même débarrasser le couvert ensuite etc.) représente l'une des premières thématiques dans les jeux de faire semblant du jeune enfant avec celle de la toilette (Sinclair, Stambak, Rayna & Verba, 1982).

Quelques travaux envisagent de mieux comprendre comment les enfants construisent des connaissances sur l'alimentation au moyen du jeu. C'est le cas de l'étude de Matheson, Spranger et Saxe (2002) qui proposent de décrire les critères utilisés par les enfants pour classer la nourriture et leurs interprétations des expériences quotidiennes alimentaires au moyen de l'observation de jeux à partir d'une cuisine miniature et d'entretiens semi-structurés. L'observation des situations de jeux entre enfants âgés en moyenne de 5 ans a été longitudinale et a été complétée par des entretiens avec davantage d'enfants. Les résultats de cette étude montrent que de nombreuses activités autour de l'alimentation sont développées par les enfants dans leurs jeux de faire-semblant : la planification des repas, leur préparation, la préparation de table, le service à table, manger et également débarrasser et nettoyer. Beaucoup d'enfants produisent des intonations et des bruitages pour imiter l'eau qui bout ou un aliment en train de cuire... Les enfants préparent des repas en fonction de leurs expériences quotidiennes : par exemple, une petite fille végétarienne n'a jamais préparé de viande mais plutôt une soupe de concombres... Il est signalé que quelques enfants (6 sur 24) ont utilisé des objets de façon imaginaire pour cuisiner et que quatre enfants ont appelé un livreur de pizza ou de hamburgers lorsqu'ils ont eu comme consigne de préparer un repas. Les enfants qui jouent à préparer un repas font souvent plusieurs activités en même temps : ils téléphonent en même temps qu'ils préparent un plat, mangent aussi pendant la préparation et semblent impatients lorsque les aliments cuisent dans le micro-onde. Ils reproduisent ainsi les routines quotidiennes de la cuisine auxquelles ils participent tous les jours. La façon de servir les plats préparés est également variable d'un enfant à l'autre : certains servent deux repas : un pour

eux-mêmes et un pour l'assistante de recherche, d'autres font un plat unique... Deux tiers des enfants ont ensuite nettoyé les plats du repas alors que l'autre tiers laisse à table les assiettes ou bien les empilent dans l'évier. Beaucoup d'enfants font ensuite des commentaires pendant le repas de l'assistante sans qu'elle n'en fasse elle-même (par exemple, « manger est bon pour la santé », « c'est bon pour toi de manger », « il faut bien manger » ou suite à son refus de manger le plat préparé par l'enfant. Face à son refus de manger ce qui a été préparé, trois possibilités ont été mises en évidence : (1) dix enfants ignorent ce que l'adulte dit et son refus de manger ; (2) huit ont proposé une situation alternative : ils ont servi un autre repas et (3) six ont insisté pour que l'assistante mange ce qui lui avait été servi. Cette recherche se termine en proposant des possibles utilisations de ce type de résultats afin de proposer des programmes éducatifs nutritionnels aux enfants d'âge préscolaire, piste intéressante mais comme le soulignent les auteurs, d'autres travaux restent à développer pour mieux comprendre le point de vue des enfants sur cette question.

L'alimentation en psychologie du développement est le plus souvent abordée comme une élaboration individuelle, les chercheurs vont essayer de trouver les facteurs internes, perceptifs et cognitifs à l'origine des préférences alimentaires, du rôle de la perception et de la mémoire dans les choix alimentaires des enfants et adultes ou encore dans la façon dont s'élabore le goût chez l'enfant. Par exemple le travail de Schaal et son équipe sur les nourrissons montrant que le fœtus est déjà capable d'apprendre à reconnaître certains goûts et odeurs avant la naissance (Schaal, Delaunay-El Allam & Soussignan, 2008). Pour d'autres approches, le social est pris en considération pour comprendre la façon dont les enfants entrent dans l'alimentation mais il est investigué du point de vue des parents et non pas du point de vue de l'enfant (Albon, 2005). Cependant, quelques approches développementales ne réduisent pas l'alimentation à une quête individuelle mais au contraire permettent de montrer comment en apprenant à manger l'enfant entre dans la culture. Ainsi, les travaux de Chiva (1985) montrent par quels processus l'enfant apprend à consommer les aliments propres à son environnement culturel et familial et comment ces apprentissages contribuent à la construction de son identité. L'approche longitudinale de Valsiner (1984) sur la façon dont les jeunes enfants deviennent capables de manger à la cuillère de façon autonome montre comment le jeune enfant apprend à devenir un acteur au sein des repas quotidiens dans les interactions familiales. L'entrée dans une nouvelle activité pour l'enfant médiatisée par la mère (Valsiner reprend le terme de Zone Proximale de Développement ou ZPD de Vygotski pour montrer que les objets devenus signes grâce au guidage de la mère) transforment la façon dont l'activité de partage de repas s'organise et avec elle les interactions au sein de la famille. Dans cette même perspective, que l'on pourrait nommer approche socio-historique ou culturelle du développement de l'enfant, nous nous interrogeons sur la façon dont les enfants à partir de 3-4 ans jouent à préparer un repas pour leur mère en utilisant différents objets pour atteindre cet objectif. L'hypothèse directrice de cette étude est que les jeunes enfants auront plus de difficultés à attribuer aux objets des significations différentes que celles qu'on leur accorde initialement et ont plus recours à l'aide de l'adulte que les plus âgés qui eux peuvent proposer des usages symboliques ou détournés des objets plus complexes. Nous pensons que le jeu est une activité sociale, partagée intéressante pour observer la façon dont les enfants construisent des conventions autour de l'alimentation et voire même s'en jouent ou les détournent.

2. PARTIE EMPIRIQUE

2.1 Méthode

Participants

L'étude concerne 45 enfants de nationalité française âgés de 3 à 8 ans habitant l'agglomération toulousaine. Les enfants proviennent d'un niveau socioculturel homogène. L'échantillon est composé de 3 groupes d'enfants d'âges différents : le groupe des enfants de 3-4 ans ($n = 15$, $M = 3$ ans 10 mois), de 5-6 ans ($n = 15$, $M = 5$ ans) et 7-8 ans ($n = 15$, $M = 7$ ans). Le jeu de faire-semblant s'est déroulé au domicile de chaque participant. La durée du jeu n'était pas limitée et a en moyenne duré une dizaine de minutes par enfant. Chaque séance a été filmée. Il a été demandé aux parents souhaitant observer le jeu de ne pas intervenir.

Matériel

Les Figures 1 et 2 ci-après présentent les six objets qui ont été utilisés pour le jeu. Le set d'objets dit « O.A. » est constitué de trois Objets Adéquats (O.A.) nommés ainsi car leurs usages dans la situation de jeu proposée « faire semblant de préparer un repas pour maman » sont conventionnels au sens où ces objets peuvent être utilisés dans le jeu selon leur fonction. Il s'agit d'une poêle, d'une assiette et d'un verre. Le set d'objets dit « O.I. » est constitué de trois Objets Incongrus (O.I.) nommés ainsi parce que leurs usages dans la situation de jeu proposée devraient être symboliques ou détournés. Il s'agit d'une bouteille de shampoing, d'une brosse à dent et d'un livre de poche. L'usage détourné de ces objets est attendu les rendant alors adéquats à la situation : l'enfant peut par exemple utiliser le shampoing comme une bouteille de ketchup et faire-semblant d'en verser dans l'assiette.



Figure 1 : Objets Adéquats (O.A.)



Figure 2 : Objets Incongrus (O.I.)

Le premier objet présenté à l'enfant est toujours l'un des trois objets adéquats. Celui-ci est choisi au hasard. Ensuite l'expérimentatrice présente un objet incongru choisi aléatoirement parmi les trois et la présentation se poursuit de façon aléatoire pour les deux catégories d'objets. Le choix des objets est déterminé par leur degré de conventionalité par rapport à la situation « préparer un repas », en fonction de leur morphologie (taille, poids, forme) et, en fonction de leur banalité. Les objets sont donc, soit adéquats ou non à la situation « préparer un repas » et, sont facilement identifiables par les enfants.

Procédure

Chaque session de jeu se déroule en 4 temps. Dans un premier temps, l'expérimentatrice explique le jeu à l'enfant et à sa maman : l'enfant est invité à préparer un repas pour sa maman. L'expérimentatrice demande ensuite à la maman de choisir ce qu'elle aimerait que son enfant lui prépare au cours du jeu pour le repas. Une fois que la mère et l'enfant se sont entendus sur le choix des plats à préparer, la mère se retire de l'espace de jeu. Puis, l'expérimentatrice présente les différents objets à l'enfant et lui explique précisément le but du jeu : « faire semblant de préparer un repas pour sa maman en utilisant tous les objets qui lui ont été présentés ». L'enfant réalise ensuite la tâche demandée. Le troisième temps débute dès lors que l'enfant a terminé le jeu c'est-à-dire dès lors qu'il a fini de préparer le repas (une question lui est posée pour savoir si la préparation est terminée). L'expérimentatrice fait état des objets qui ont été utilisés ou non. Ce troisième temps avec l'expérimentatrice a pour but d'aider l'enfant qui n'a pas utilisé les objets (O.A. ou O.I) ou qui n'a pas détourné l'usage des O.I. dans son jeu. Dans ce cas, une aide de premier niveau dite « aide par question » est apportée à l'enfant. Si cette dernière n'est pas suffisante une aide de second niveau dite « aide par démonstration » est apportée (cette aide ne sera pas ici détaillée dans l'analyse mais voir pour plus de détails Barthélémy & Tartas, 2009b). L'expérimentatrice a utilisé l'objet incongru casquette pour montrer à l'enfant un exemple d'usage détourné d'O.I. dans la situation demandée. La démonstration consistait à utiliser la casquette comme un plat. Ensuite il est demandé à l'enfant de produire à son tour un usage symbolique de l'objet incongru non utilisé jusque-là. L'enfant est enfin invité à convier sa maman à venir manger le repas.

Procédure d'observation et de codage

L'analyse des pratiques alimentaires est d'une part basée sur le codage des commandes formulées par les mamans à leurs enfants et d'autre part, basée sur les usages d'objets que les enfants produisent dans leur jeu. Les commandes des mamans ont été regroupées en différentes catégories alimentaires: la catégorie des « légumes », des « fruits », des « féculents », des « viandes et poissons », des « féculents », des « laitages » et des « gâteaux ». Dans la catégorie « féculents », les sous-catégories « pâtes », « pommes de terres/frites » et « riz » ont été distinguées. Dans la catégorie « viandes/poissons », les sous-catégories « steak », « poulet », « porc » et « poisson » ont été différenciées. La catégorie « desserts » regroupe les catégories des « laitages gourmands », des « gâteaux » ainsi que des « fruits ». Les usages d'objets produits par les enfants dans le jeu ont permis d'examiner chaque usage produit avec chaque objet.

2.2 Résultats : Interprétations de la préparation du repas par l'enfant et sa mère

Nous examinons tout d'abord la culture alimentaire enfantine au regard des commandes formulées par les mamans à leurs enfants en fonction de l'âge de ces derniers. En outre, des exemples de commandes réalisées par les enfants dans le jeu sont présentés et montrent comment les enfants entrent dans la culture alimentaire parentale. Dans un second temps, les pratiques alimentaires sont observées au regard des usages que les enfants produisent avec les objets du jeu. Il s'agit d'analyser la manière dont ils développent des usages conventionnels avec des objets « adéquats » à la préparation d'un repas, comme une poêle et, des usages symboliques avec des objets « incongrus » à la préparation du repas, comme un shampoing. Ces objets peuvent être

utilisés dans le jeu en leur attribuant une valeur symbolique ; par exemple le shampoing peut être utilisé comme une bouteille d'huile.

2.2.1 « Prépare-moi un steak pâtes ! » : le repas du point de vue des mères

L'étude des commandes formulées par les mères, présentée dans la Figure 3, permet de déterminer la proportion de chaque catégorie alimentaire présente dans les commandes en fonction de l'âge des enfants. Les plats commandés par les mamans sont variés et concernent plusieurs catégories alimentaires quel que soit l'âge des enfants. La catégorie des « fruits » est particulièrement peu présente dans les menus composés par les mères. Seules 7% des mamans d'enfants de 3-4 ans et 25% des mamans d'enfants de 5-6 et 7-8 ans demandent des « fruits » pour leur repas. Il est intéressant de relever que les catégories « viandes » et « féculents » sont présentes dans une proportion supérieure ou égale à 80% des commandes quel que soit l'âge des enfants. On remarque même que 100% des mamans des enfants de 7-8 ans incluent la catégorie « viandes » dans leur commande. Les « légumes » sont moyennement présents : 48% des mamans d'enfants de 3-4 ans, 52% des mamans d'enfants de 5-6 ans et 57% des mamans d'enfants de 7-8 ans commandent des « légumes » pour leur repas. Les « légumes » apparaissent en effet moins présents que les gâteaux dans les commandes des enfants de 3-4 ans (67%) et des enfants de 5-6 ans (60%). Leur proportion est également inférieure à la proportion des « laitages » (67%) dans les commandes des enfants de 7-8 ans. Une plus grande importance semble donc accordée à la catégorie des « laitages » et « gâteaux » qu'à la catégorie des « légumes ».

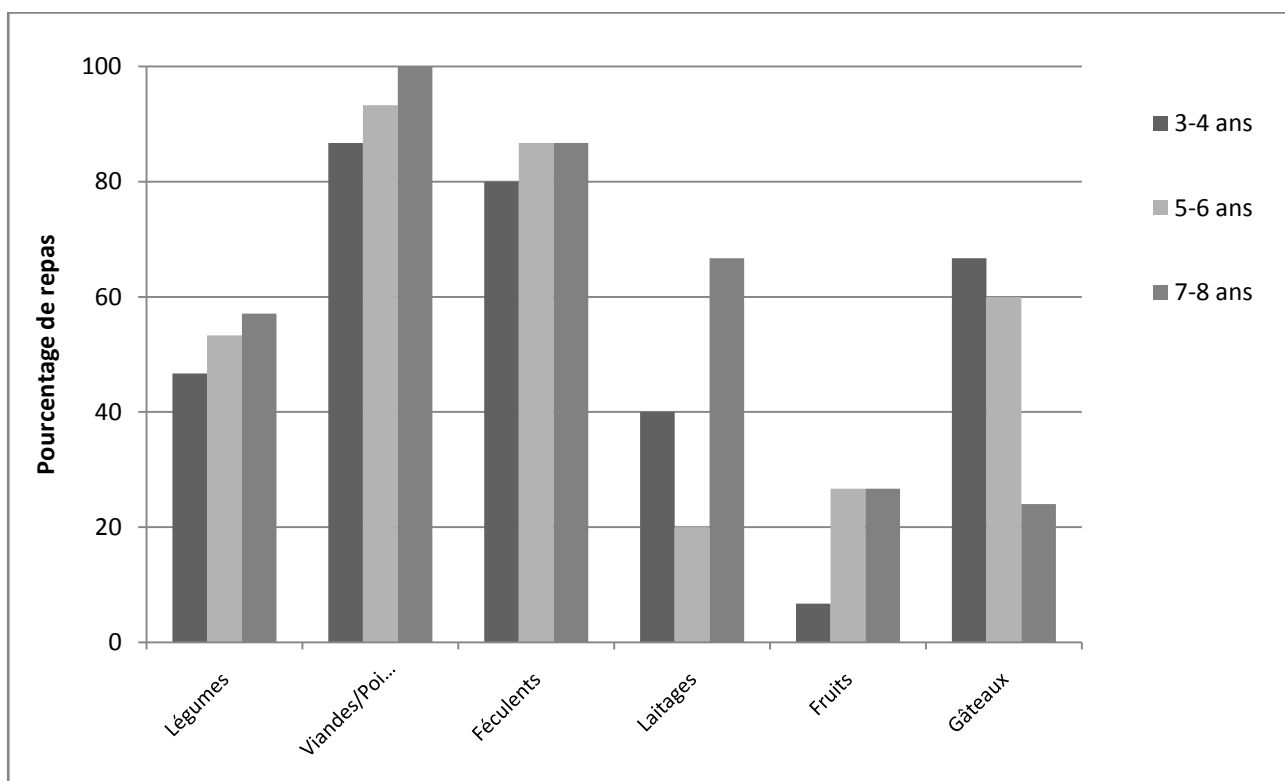


Figure 3 : Proportion de chaque catégorie alimentaire choisie par les mamans pour le repas selon l'âge des enfants

Si l'on s'intéresse plus précisément aux sous-catégories alimentaires choisies par les mamans, présentées dans les Tableaux 1, 2 et 3, on remarque que certains aliments de la même catégorie sont moins choisis que d'autres pour constituer le repas. Concernant la catégorie des

« féculents » (cf. Tableau 1), on observe que parmi les mamans qui commandent un féculent dans le repas, les pâtes et les pommes de terre sont préférées au riz quel que soit l'âge des enfants. Dans la catégorie des « poissons et viandes », les « steaks » sont les plus présents dans les commandes des enfants de 3-4 ans (50%) et des enfants de 5-6 ans (72,8%), le « porc » est davantage présent dans les commandes des enfants de 7-8 ans (46,2%). De manière plus générale, on constate que les « viandes » sont préférées aux « poissons ». En ce qui concerne la catégorie des « desserts », les « gâteaux » (comme les gâteaux au chocolat, tartes aux fruits ou crêpes) sont largement plus présents dans les commandes des enfants de 3-4 et 5-6 ans (respectivement 66.7% et 60%) que les « fruits » (respectivement 6.7% et 33.3%). La proportion de « laitages gourmands » (tels que les mousses au chocolat, crèmes dessert, glaces) est en revanche plus importante dans les commandes des enfants de 7-8 ans (53.3% des commandes). Les « fruits » restent également moins présents (26.7%).

Tableau 1 : Fréquence des différentes sous-catégories alimentaires de féculents dans les commandes des mères en fonction de l'âge des enfants

Age	Féculents		
	Pâtes	Pommes de terre/ frites	Riz
3-4 ans (n = 11)	45,5%	45,5%	9,1%
5-6 ans (n = 9)	33,3%	55,6%	11,1%
7-8 ans (n = 10)	60%	30%	10%

Tableau 2 : Fréquence des différentes sous catégories alimentaires de poissons et viandes dans les commandes des mères en fonction de l'âge des enfants

Age	Poissons et viandes			
	Steak	Poulet	Porc	Poisson
3-4 ans (n = 10)	50%	10%	30%	10%
5-6 ans (n = 11)	72.8%	9.1%	9.1%	9%
7-8 ans (n = 13)	15.4%	23%	46.2%	15.4%

Tableau 3 : Fréquence des différentes sous catégories de desserts dans les commandes des mères en fonction de l'âge des enfants

Age	Desserts		
	Gâteaux	Laitages gourmands	Fruits
3-4 ans (n = 11)	66.7	33.3	6.7
5-6 ans (n = 9)	60	20	33.3
7-8 ans (n = 10)	33.3	53.3	26.7

Bien que les choix alimentaires des mères pour composer leur menu ne varient pas beaucoup entre les différents groupes d'âge, la complexité des plats commandés par les mamans évolue avec l'âge des enfants. La Figure 4 présente le pourcentage de plats complexes demandés en fonction de l'âge des enfants et montre que le nombre de plats complexes commandés augmentent avec l'âge

des enfants. Un plat est considéré comme complexe lorsqu'il implique un mélange de plusieurs ingrédients, par exemple un plat comprenant des pâtes aux légumes, aux lardons et au fromage.

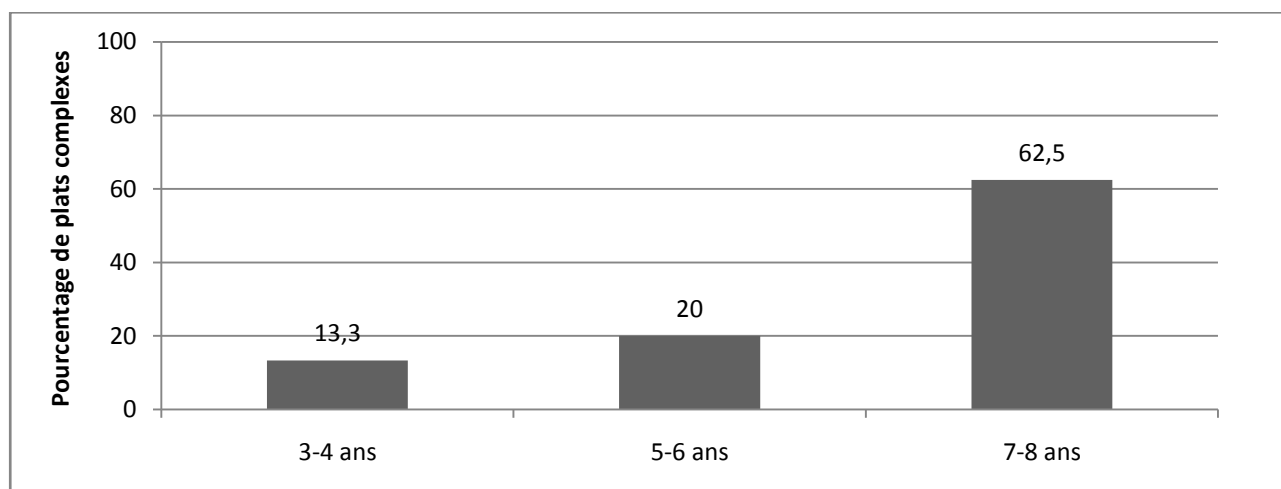


Figure 4 : Pourcentage de plats complexes commandés par les mamans en fonction de l'âge des enfants

La culture alimentaire parentale qui se dégage des précédents résultats ne varie pas beaucoup dans les différentes tranches d'âge étudiées. En revanche, l'aptitude des enfants à préparer tels ou tels plats est davantage considérée par les parents en fonction de leur âge. La question qui se pose à partir de ces premiers résultats concerne la façon dont l'enfant s'approprie les codes alimentaires parentaux. Nous apportons quelques éléments de réponses exploratoires à travers des exemples de ce que les enfants ont préparé dans leur jeu. Il est souvent difficile de vérifier quels plats les enfants ont cuisiné et s'ils ont véritablement joué à préparer le repas commandé par la maman. La plupart des enfants n'ont pas verbalement explicité leurs actions ni le produit de celles-ci. Quelques enfants ont cependant largement verbalisé tout en jouant. Il a ainsi été possible d'observer comment ils ont abordé la préparation des plats. L'exemple du jeu de Léa, 3 ans $\frac{1}{2}$, illustre à la fois une grande liberté par rapport aux plats commandés par la mère et un intérêt particulier pour de nombreux détails conventionnels liés au repas. La commande de Léa comportait « des tomates en vinaigrettes, des saucisses et des frites, une mousse au chocolat et un café ». *Léa a commencé son jeu en ouvrant un frigo (imaginaire). Elle y a trouvé des œufs qu'elle a immédiatement cassés dans la poêle et fait cuire dans un four imaginaire. Quelques secondes plus tard, après avoir utilisé le shampoing, elle évoque des fraises qu'elle dispose dans l'assiette. Puis, elle se rappelle que sa maman voulait des frites et cherche à les lui préparer. Après avoir eu un rappel des plats commandés par la maman de la part de l'expérimentatrice, Léa estime avoir préparé les tomates, les saucisses et les frites et s'intéresse pour finir à la préparation de la mousse au chocolat qu'elle réalise à l'aide du livre qu'elle a détourné en livre de recette. Elle fait enfin semblant de lire dans le livre de recettes qu'il faut mettre de l'eau sur la table pour que sa maman puisse venir manger.* Le jeu de Léa apparaît ainsi très riche et créatif bien que la préparation ne respecte pas la commande passée par sa maman, ni les aspects conventionnels liés à la structure d'un repas, avec une entrée, un plat principal et un dessert. Son repas est en effet composé d'œufs au plat, de fraises, de tomates, de frites, de saucisses et de mousse au chocolat. Elle intègre de nouveaux plats (non demandés) dans la commande de sa mère et entre partiellement dans la préparation initialement demandée, puisqu'elle ne prépare pas concrètement les saucisses et les tomates mais affirme seulement que cela a été préparé. On note cependant que Léa imagine un

certain nombre d'appareils conventionnels liés à la préparation du repas : elle utilise un frigo, un four, un robinet imaginaire. Elle mentionne également l'importance de mettre de l'eau sur la table pour le repas. Ses verbalisations sont égocentriques ou privées : le langage adressé à elle-même au cours de son jeu lui permet de planifier ses actions et les usages qu'elle produit. L'exemple du jeu de Mathieu, 7 ans ½ illustre une préparation plus méthodique, ordonnée et très proche de la commande initiale de sa maman. Sa commande consiste en « une salade de concombres, des spaghettis à la carbonara et une salade de fraises ». *Mathieu commence à utiliser un livre de recettes pour préparer le repas. Il prépare ensuite la sauce pour les concombres et la verse sur les concombres (imaginaires). Puis Mathieu prépare les spaghettis, les met dans la poêle. Ensuite, Mathieu prépare la sauce carbonara qu'il verse sur les spaghettis. Mathieu prépare enfin les fraises : il les découpe, prépare un peu de sauce pour les fraises qu'il verse dessus.* La commande de Mathieu est réalisée de manière ordonnée : il commence par l'entrée, prépare le plat et termine par le dessert. Mathieu n'oublie aucun plat, aucun ingrédient et n'en rajoute aucun. La préparation de la salade de concombres l'amène à préparer une sauce spécifique pour les concombres. La préparation de la salade de fraises, l'amène également à une préparation spécifique, puisqu'il découpe en premier lieu les fraises et prépare ensuite une sauce pour ce plat. Les verbalisations de Mathieu pendant son jeu sont plutôt destinées à commenter son jeu et tournées vers l'expérimentatrice.

Ces deux exemples évoquent une différence d'appropriation de la commande de la mère dans le jeu. Le jeu de Léa est clairement moins orienté vers la préparation des plats commandés par la mère, que vers le plaisir que lui procure le jeu tourné vers la cuisine en général. Elle démontre dans son jeu une connaissance des objets de la cuisine à utiliser ainsi que des façons de les mettre en scène pour cuisiner. Ces objets proposés et ceux qu'elle imagine lui permettent d'inventer une histoire autour de la consigne demandée. Mathieu, lui, est davantage orienté vers la préparation de la commande de sa mère qu'il prépare de manière ordonnée et sans rien oublier. Il est beaucoup plus dans le respect de la consigne proposée.

2.2.2 « Je mets du shampoing dans l'assiette, euh.. du ketchup ! » ou comment les enfants utilisent-ils les objets pour préparer le repas ?

Dans un second temps, nous analysons le développement des pratiques liées au repas et à sa préparation à travers les usages d'objets. Il s'agit d'explorer comment les enfants utilisent des objets « adéquats » à la cuisine et, des objets « incongrus » dans la situation, objets dont la fonction ne sert pas le domaine de la cuisine. Par exemple, la brosse à dents évoque assez facilement une fourchette, ou un autre ustensile de cuisine. Néanmoins, tous les enfants n'ont pas réussi à l'utiliser de manière détournée. La bouteille de shampoing rappelle différentes sortes de bouteilles comme du ketchup, de l'eau ou de l'huile. Le livre de poche par sa forme plate et rectangulaire a pu évoquer un dessous de plat, ou un morceau de viande. Le tableau 4 expose des exemples d'usages conventionnels et détournés avec les deux sets d'objets au cours des jeux des enfants observés.

Tableau 4 : Exemples d'usages conventionnels et détournés selon le type d'objets utilisés (O.A. ou O.I.) observés au cours du jeu

Objets		Usage Conventionnel	Usage Détourné
Adéquats	Poêle	Faire cuire de la viande	- ¹
	Verre	Verser de l'eau dans la poêle	-
	Assiette	Contenir les aliments	-
Incongrus	Bouteille de shampoing	Se laver les cheveux	Détourné en une bouteille de ketchup
	Brosse à dents	Se brosser les dents	Détourné en une cuillère pour remuer
	Livre de poche	Feuilleter le livre	Détourné en une tarte aux fraises

Les Figures 5 et 6 présentent les différentes fonctions données respectivement à la poêle et au verre par les enfants dans leur jeu selon leur âge. Les résultats concernant l'objet assiette présentent moins d'intérêts et ne sont donc pas étudiés. De manière globale, on remarque que la plupart des enfants utilisent les objets « adéquats » de manière conventionnelle : le verre est utilisé pour « boire », la poêle pour « contenir des aliments » ou « cuire ». Seuls quatre enfants (un enfant de 5-6 ans et trois de 7-8 ans) attribuent une fonction symbolique au verre et le détournent en l'utilisant « comme un aliment ».

La Figure 5 montre que les usages de la poêle se diversifient avec l'âge. En effet, on observe seulement deux formes d'usage de la poêle chez les plus petits : pour « contenir des aliments » et pour « cuire »² ; les enfants de 5-6 et 7-8 ans utilisent également la poêle pour « transvaser des aliments ». On remarque d'autre part que l'usage « pour transvaser » est de plus en plus fréquent entre 5-6 et 7-8 ans.

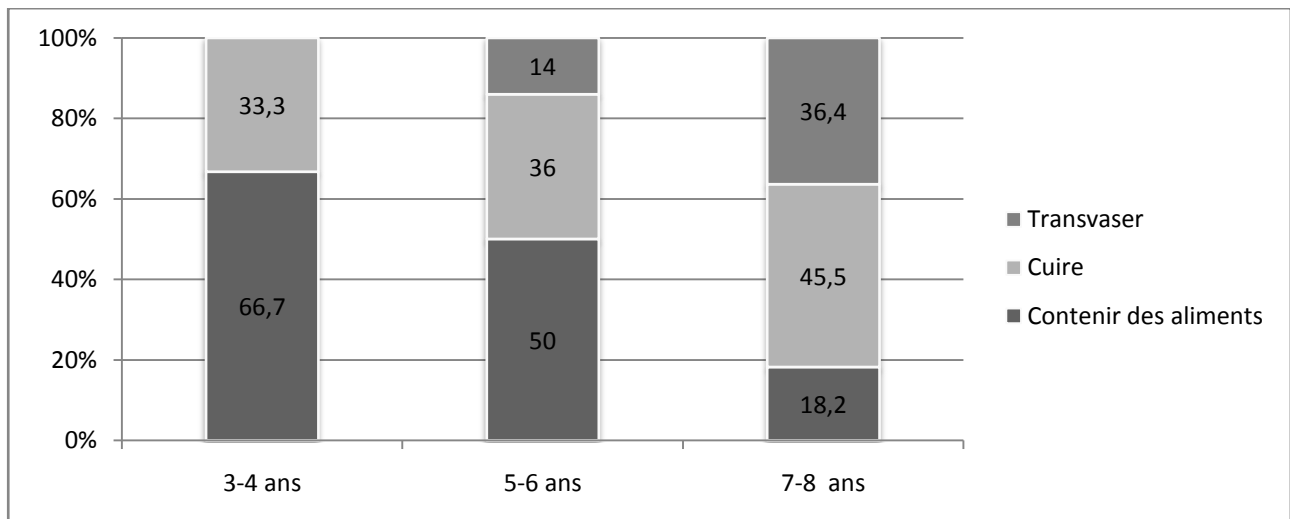


Figure 5. Formes d'utilisation de la poêle (en %) selon l'âge des enfants

¹ Les O.A. ont rarement été détournés, la poêle et l'assiette ne l'ont jamais été. Le verre a été détourné par deux enfants pour représenter de la nourriture.

² La fonction « contenir des aliments » est la fonction attribuée par défaut lorsque la poêle a été utilisée simplement comme un contenant. Les enfants ont aussi utilisé la poêle pour faire « cuire » des aliments ou bien pour « transvaser » des aliments d'un plat à l'autre. Chaque usage produit a été coté selon ces 3 catégories.

On observe un effet presque similaire avec l'objet verre dont les résultats sont exposés Figure 6. La quasi-totalité des enfants de 3-4 ans utilisent le verre pour « boire » alors que les enfants de 5-6 et 7-8 ans utilisent le verre de différentes façons pour « transvaser », « contenir »³ ou « comme un aliment ». Les résultats montrent donc une pluralité des usages d'objets plus importante avec l'âge. On remarque également que la fonction la plus directe du verre « pour boire » diminue avec l'âge des enfants et d'autres types d'usages moins directement liés au verre, mais plutôt liés à sa fonction de contenant comme « pour contenir », « pour transvaser » s'expriment dans les usages des enfants de 5-6 et 7-8 ans. D'autre part, on relève que seuls les enfants de 5-6 et 7-8 ans détournent le verre en l'utilisant « comme un aliment ». Le verre qui est un objet adéquat dans la situation de la cuisine trouve davantage sa place dans le cadre de la prise du repas que dans celui de la préparation. Ainsi certains enfants de 5-6 et 7-8 ans le détournent ou utilisent sa fonction de contenant.

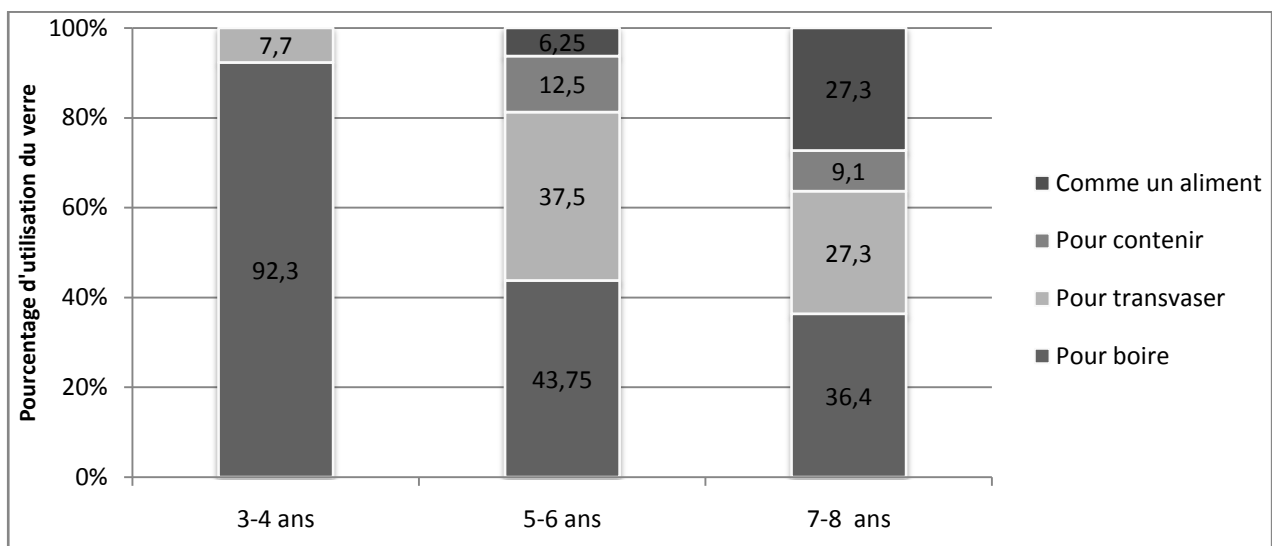


Figure 6. Formes d'utilisation du verre (en %) selon l'âge des enfants

Les Figures 7, 8 et 9 présentent respectivement les usages (en pourcentage) des objets « incongrus » -livre, brosse à dents et shampoing- observés dans le jeu, en fonction de l'âge des enfants. La plupart des enfants a été capable d'utiliser les objets « incongrus » dans le contexte du jeu « préparer le repas » en les détournant. Il apparaît cependant une différence entre les enfants de 3-4 ans et ceux de 5-6 ans et 7-8 ans. Il semble en effet que 21.4% des usages du livre, 13.3% des usages de la brosse à dent et 7.1% des usages du shampoing ont servi la fonction propre de chaque objet (lire, se brosser les dents et se laver) dans la population des 3-4 ans alors qu'aucun usage des objets « incongrus » n'ont servi la fonction propre de l'objet dans la population des 5-6 et 7-8 ans. Ayant précisé cette différence, nous centrerons l'analyse des résultats sur les détournements dans le jeu et plus spécifiquement sur les différentes fonctions symboliques que les enfants ont attribué à ces objets.

La Figure 7 décrit les formes d'utilisation du livre (en pourcentage) en fonction de l'âge. Deux fonctions symboliques différentes sont attribuées au livre. Le livre est soit utilisé « comme un aliment », soit utilisé « pour lire des recettes ». On note que ces fonctions ne sont pas attribuées à proportions égales dans chaque tranche d'âge : les enfants de 3-4 ans détournent davantage le livre

³ On attribue la fonction « contenir » au verre lorsque les enfants utilisent le verre uniquement comme un contenant. On attribue la fonction « transvaser », lorsque les enfants utilisent non seulement le verre pour contenir mais également pour transvaser des ingrédients d'un plat à l'autre.

« comme un aliment » que comme « un livre de recettes » alors que les enfants de 5-6 et 7-8 ans détournent presque autant le livre « comme un aliment » que « comme un livre de recette ».

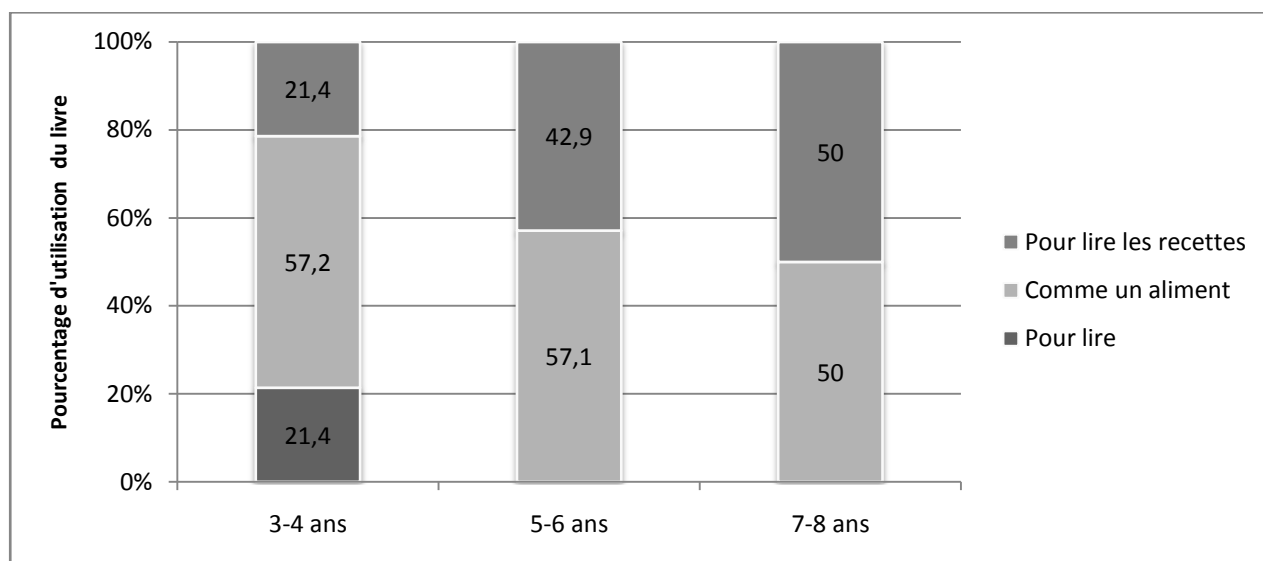


Figure 7. Formes d'utilisation du livre (en %) selon l'âge des enfants

La Figure 8 décrit les formes d'utilisation de la brosse à dents (en pourcentage) en fonction de l'âge. Trois fonctions symboliques différentes de la brosse à dents apparaissent : « pour remuer, piquer », « comme un aliment » et « pour frotter ». La fonction symbolique observée le plus fréquemment quel que soit l'âge est « pour remuer, piquer ». La brosse à dents évoque en effet assez facilement un ustensile de cuisine ou un couvert. Cette fonction est néanmoins largement plus présente dans le jeu des enfants de 7-8 ans que dans celui des enfants de 3-4 ans. Les plus petits utilisent également assez fréquemment l'objet « pour frotter » une poêle ou autre chose. Cette fonction est également assez évidente puisque la brosse de la brosse à dents peut être utilisée pour broser tout autre chose que les dents, dans ce contexte certains ont brossé l'assiette, la poêle, ... La brosse à dents symbolise également un aliment, mais en proportion beaucoup moins importante que le livre. Les enfants qui l'ont détournée en aliment l'ont utilisée comme une frite ou encore des haricots verts.

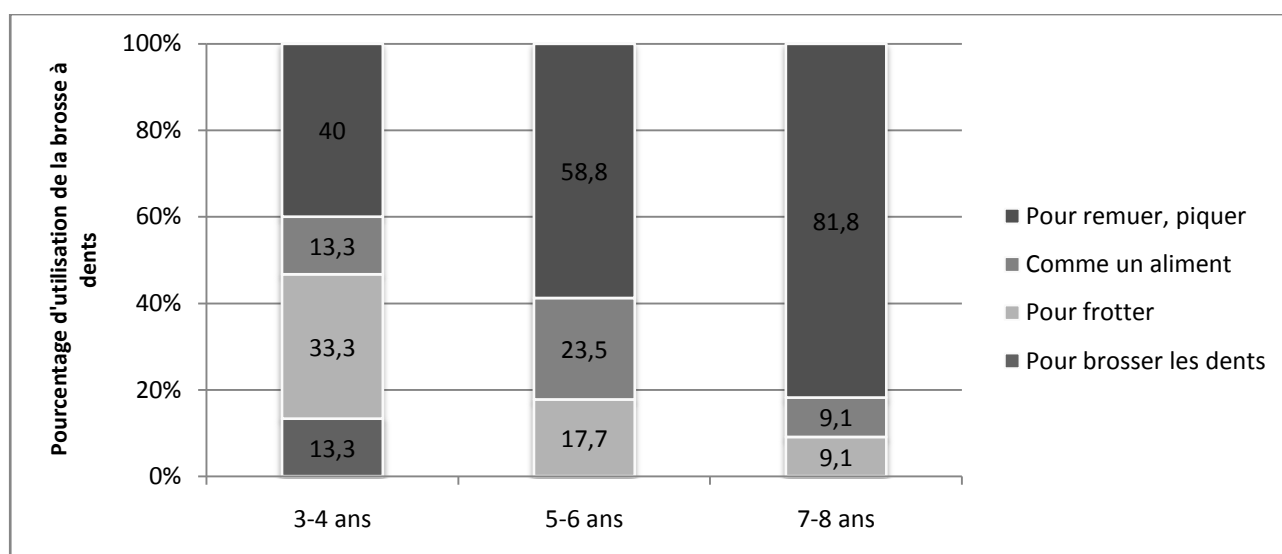


Figure 8. Formes d'utilisation de la brosse à dent (en %) selon l'âge des enfants

La Figure 9 décrit les formes d'utilisation du shampoing (en %) en fonction de l'âge. Deux usages symboliques du shampoing apparaissent : « pour verser des aliments » et « comme un aliment ». Le shampoing est le plus souvent utilisé pour verser une sauce ou une crème alimentaire dans un contenant quel que soit l'âge des enfants. On observe un accroissement du pourcentage d'usages « comme un aliment » entre 3-4 et 7-8 ans. Les plus grands ont des usages plus variés et plus élaborés, puisqu'utiliser le shampoing comme un steak ou du poisson nécessite d'occulter la fonction de contenance de cet objet.

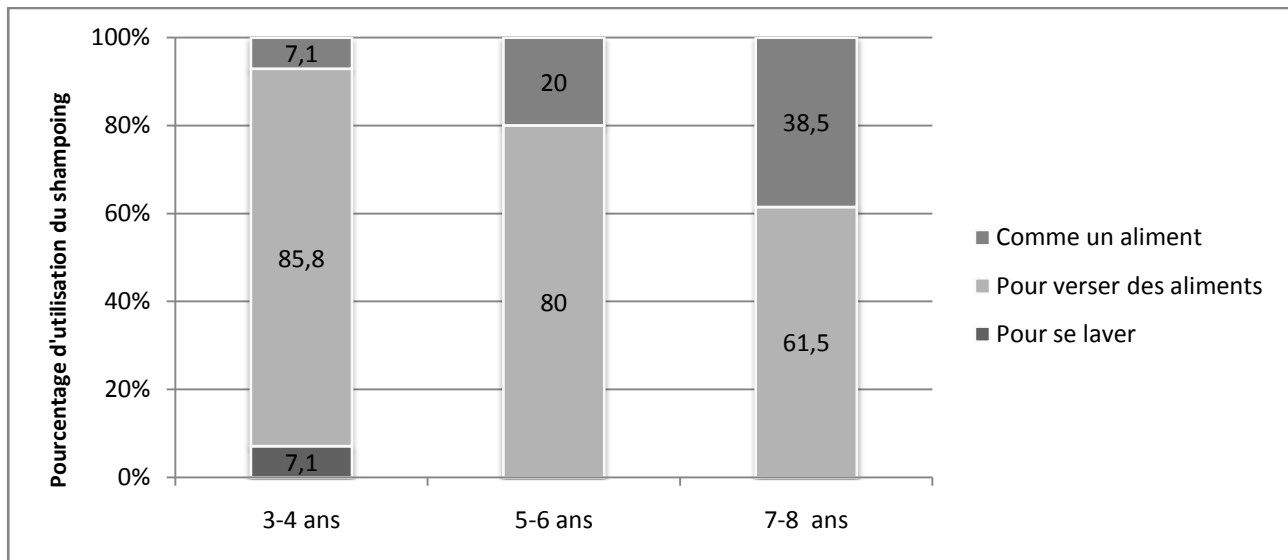


Figure 9. Formes d'utilisation du shampoing (en %) selon l'âge des enfants

3. DISCUSSION ET CONCLUSION

La situation proposée a été réalisée avec enthousiasme par les enfants. Il semble comme d'autres l'ont d'ailleurs montré (Matheson, Spranger & Saxe, 2002) que la situation de jeu de fiction est une piste tout à fait pertinente pour entrer dans la compréhension qu'ont les enfants de l'alimentation, plus précisément ici, la préparation du repas. Elle a permis de montrer qu'ils ont des connaissances sur la structure et la préparation du repas, sur les aliments à consommer. Elle a également permis de montrer que les principales difficultés rencontrées résident dans la capacité à utiliser de façon symbolique les objets incongrus proposés.

Comment les mamans formulent-elles leur commande ? Et comment les enfants s'approprient-ils les pratiques alimentaires familiales dans leur jeu ? En général, on constate que les commandes des mamans diffèrent peu en fonction de l'âge des enfants en ce qui concerne les catégories alimentaires choisies. Par exemple, les viandes et féculents composent la plupart des menus alors que les fruits sont au contraire peu présents quel que soit l'âge. Plus précisément, dans la catégorie des « féculents », pâtes et pommes de terre sont davantage présentes. La catégorie « viande », est presque systématiquement utilisée comparativement au « poisson », observé dans une très faible proportion des commandes à tout niveau d'âge. On peut ainsi questionner le choix spécifique de ces aliments (pâte et pomme de terre plutôt que riz ou viande plutôt que poisson par exemple) à partir de l'influence socioculturelle de la famille sur les choix alimentaires tout autant que de la compréhension par les mères de la tâche : doivent-elles à travers leur commande préciser leurs propres préférences alimentaires ou bien doivent-elles permettre à leur enfant de préparer un repas qu'il apprécie plus particulièrement ? On peut penser qu'elles ont interprété la consigne davantage en faveur de leur enfant, c'est-à-dire en lui permettant de préparer un plat qu'il connaît

voire même qui lui est davantage destiné plutôt qu'adapté strictement à l'adulte. Nous avons ainsi constaté que les mères des enfants plus grands demandaient des plats plus complexes à réaliser que les mères des enfants plus jeunes. D'autres mères se sont même ravisées en pensant que le plat qu'elle venait de proposer allait être trop compliqué pour leur enfant, comme la mère d'Oscar, 7 ans, qui lui a finalement demandé de préparer des pâtes au gruyère et aux légumes plutôt qu'une tourte.

Ce qui est intéressant de souligner dans cette situation de préparation d'un repas par l'enfant seul sur commande de la mère, c'est que l'enfant entre facilement dans ce scénario qui lui est proposé et semble y prendre un certain plaisir. Les sourires adressés à la mère et à l'expérimentatrice, les élans des enfants vers la cuisine au début de la consigne, montrent un intérêt certain pour l'activité de jeu proposée. La difficulté la plus importante réside dans l'analyse de la préparation effectuée par l'enfant : la plupart d'entre eux ne verbalisent pas du tout et il est parfois difficile d'identifier ce que fait l'enfant, une piste possible serait de proposer ces petites séquences vidéos aux enfants filmés afin de leur demander de discuter de ce qu'ils ont préparé, de ce qu'ils auraient souhaité ajouter, améliorer, etc., dans cette préparation. Cet entretien de type auto-confrontation croisée (Clot, 2005), pourrait sans doute permettre de pouvoir entrer davantage dans les interprétations des enfants au sein de leurs activités de jeu, comprendre comment ils catégorisent les aliments, et ce qu'ils utilisent comme ressources pour catégoriser. Ce type de support pourrait de plus être utilisé à des fins de prise de conscience des pratiques alimentaires de chacun voire à des changements de celles-ci lorsqu'elles font l'objet de débats et de désaccords entre les acteurs-interprétants. Ainsi, transformer la participation de l'enfant aux activités de consommation alimentaire (De la Ville et Tartas, 2008) pourrait être envisagé à partir de ce support afin de développer une approche culturelle de la consommation enfantine (De la Ville & Tartas, in press).

Les aspects conventionnels des pratiques culinaires se sont également exprimés à travers les usages des objets. Deux sortes d'objets ont été proposées aux enfants, des objets adéquats à la situation dont les enfants se sont saisis assez facilement comme la poêle et l'assiette et des objets dont l'usage conventionnel dans la préparation du repas était incongru. Bien que les enfants ont parfois eu besoin de soutien pour utiliser certains objets du jeu, sous la forme d'une question (par exemple, comment pourrais-tu utiliser cet objet pour faire-semblant de préparer le repas à maman ?) ou plus rarement sous forme d'une démonstration (seulement pour les détournements, l'expérimentateur utilisait une casquette comme un plat), leur jeu et les usages d'objets qu'ils ont produits, autant conventionnels que symboliques ont été particulièrement créatifs (Barthélémy & Tartas, 2009b). Les analyses permettent néanmoins d'observer le développement des compétences d'usages des objets en fonction de l'âge. On note, en effet, une pluralité d'usages plus importante du verre et de la poêle chez les enfants plus grands que chez les plus jeunes. Le verre en particulier est essentiellement utilisé pour boire par les enfants les plus jeunes. Les plus grands en revanche attribuent des fonctions différentes au verre, le verre permet de contenir, de transvaser et même de symboliser un aliment. On montre donc une évolution d'usages des objets, d'usages conventionnels les plus évidents (pour boire, comme une sorte d'affordance sociale, Costall & Dreier, 2006) vers des usages conventionnels plus élaborés (pour transvaser des aliments d'un plat à l'autre). Les usages des objets incongrus se développent également. On observe la difficulté des enfants les plus jeunes à détourner ces objets dans le contexte de préparation du repas. On constate également que les enfants parviennent de plus en plus à se détacher de la forme de l'objet dans les détournements. L'objet shampoing par exemple qui a été beaucoup utilisé comme une bouteille d'huile ou d'eau est de plus en plus détourné en « aliment » par les plus grands. Les enfants se détachent donc de plus en

plus de la forme « bouteille » de l'objet et développent des compétences symboliques plus importantes avec l'âge (comme dans l'étude de Bigham & Bourchier-Sutton, 2007).

On peut cependant discuter de la situation et du matériel imposant aux enfants l'utilisation d'objets incongrus. Les enfants se sont en effet confrontés à une difficulté certaine, utiliser des objets « décontextualisés » pour préparer le repas, que l'on a pu voir émerger dans les usages des jeunes enfants, où le shampoing a été utilisé pour se laver, le livre pour lire, c'est-à-dire que les plus jeunes n'ont pas pu les détourner ou les « recontextualiser » dans le cadre de ce jeu. Afin d'explorer plus précisément les pratiques conventionnelles culinaires des enfants, un ensemble d'objets uniquement composé d'objets adéquats comme la poêle ou un ensemble d'objets figuratifs (cuisine, ustensiles et aliments miniatures) pourrait être proposé afin de lever certaines difficultés liées aux détournements imposés et de saisir davantage le développement des pratiques alimentaires dans le jeu.

Avec cette entrée par le jeu des enfants autour de la préparation du repas, nous avons essayé de montrer que la psychologie du développement a aussi à prendre au sérieux la matérialité pour proposer une approche située et distribuée du développement. Bien entendu les systèmes d'objets ont déjà été largement étudiés en sociologie et en anthropologie notamment en sociologie ou anthropologie de la consommation alimentaire (Poulain, 2002) sociologie de la culture matérielle (Baudrillard, 1968), sociologie des sciences et des techniques (Latour & Woolgar, 1988) ou encore la sociologie du marché (Cochoy, 1999). La sociologie de l'enfance aborde aussi des pistes intéressantes autour des dimensions ludiques entre enfants via certains objets (Delalande, 2009). Cependant il y a encore peu de travaux interdisciplinaires amenant à une véritable prise en compte de la culture matérielle pour l'étude du développement social, cognitif et affectif de l'enfant, puisse une rencontre telle ce colloque entre psychologues, sociologues, anthropologues et gestionnaires favoriser ces échanges.

BIBLIOGRAPHIE

- Albon, D. J. (2005). Approaches to the study of children, food and sweet eating: a review of the literature. *Early Child Development and Care*, 175 (5), 407-417.
- Barthélémy, A. & Tartas, V. (2009a). Détournement d'usages d'objets et tromperie tactique: Etude développementale chez des enfants de 3 à 8 ans. *Enfance*, 4, 383-395.
- Barthélémy, A. & Tartas, V. (2009b). Taking objects seriously: the role of adult in the development of children's uses of objects in pretend play. *Multimod09*, Toulouse, 9-11 Juillet.
- Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets. La consommation des signes*. Paris: Gallimard.
- Bigham, S. & Bouchier-Sutton, A. (2007). The decontextualisation of form and function in the development of pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 335-351.
- Brougère, G. (1992). *Le jouet, valeurs et paradoxe d'un petit objet secret*. Paris : Autrement, n° 133.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire Savoir Dire, le développement de l'enfant*. Paris : PUF.
- Chiva, M. (1985). *Le doux et l'amer*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue In Fillietaz & J.P. Bronckart (Eds.) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 37-55). Louvain La Neuve : Peeters.
- Cochoy, F. (1999). *Une histoire du marketing. Discipliner l'économie de marché*. Paris : La Découverte.
- Costall, A. & Dreier, O. (2006). *Doing things with things : the design and use of everyday objects*. London: Ashgate.
- De La Ville, V.-I. (in press). Developing as consumers. In D. Marshall (Ed.) *Understanding Children as Consumers*. London: Sage.
- De la Ville V.-I. & Tartas, V. (2008). Transformer la participation de l'enfant aux activités de consommation alimentaire. *Enfance*, 3, 299-307.
- Delalande, J. (2009). Les enfants entre eux. Paris : Autrement, n°253.
- Harris, P. L. (2000/2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris: Retz.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La découverte.
- Matheson, D., Spranger, K., & Saxe, A. (2002). Preschool children's perceptions of food and their food experiences. *Journal of Nutrition, Education and Behavior*, 34, 85-92.
- Piaget, J. (1945/1978). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delâchaux et Niestlé.
- Moro, C. & Rodriguez C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé*. Berne : Peter Lang.
- Poulain, J.-P. (2002). *Sociologies de l'alimentation*. Paris: PUF.
- Rakoczy, H. (2008a). Pretence as individual and collective intentionality. *Mind and Language*, 23(5), 499-517.
- Rakoczy, H. (2008b). Taking fiction seriously: Young children understand the normative structure of joint pretend games. *Developmental Psychology*, 44(4), 1195-1201.
- Schaal, B., Delaunay-El Allam, M. & Soussignan, R. (2008). Emprises maternelles sur les goûts et les dégoûts de l'enfant : mécanismes et paradoxes. *Enfance*, 3, 219-230.
- Sinclair, H., Stambak, M., Lézine, I., Rayna, S. & Verba, M. (1982). *Les bébés et les choses*. Paris : PUF.

Valsiner, J. (1984). Construction of the Zone of proximal development in adult-child joint action: the socialization of the meals. *New directions for child development*. 19, 363-389.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.