



HAL
open science

Communication publique et alimentation : une étude des dispositifs info-communicationnels à destination des enfants dans les écoles primaires

Marie Berthoud

► To cite this version:

Marie Berthoud. Communication publique et alimentation : une étude des dispositifs info-communicationnels à destination des enfants dans les écoles primaires. Sociologie. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2017. Français. NNT : 2017LIL30037 . tel-01880619

HAL Id: tel-01880619

<https://theses.hal.science/tel-01880619v1>

Submitted on 25 Sep 2018

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.

École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

Université de Lille Sciences humaines et sociales
Laboratoire GERiiCO (EA 4073)
Groupe d'Études et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication

Communication publique et alimentation

**Une étude des dispositifs info-communicationnels
à destination des enfants dans les écoles primaires**

Volume 1
Soutenue le Mardi 14 novembre 2017

T H È S E de doctorat

Discipline : Sciences de l'information et de la communication

Présentée par Marie Berthoud

Sous la direction de Simona De Iulio, professeure en Sciences de l'information et de la communication

Membres du jury :

<i>Mme Simona De Iulio</i>	<i>Professeure des Universités, Université de Lille Sciences humaines et sociales, directrice</i>
<i>Mme Nicoletta Diasio</i>	<i>Professeure des Universités, Université de Strasbourg</i>
<i>M. Yves Jeanneret</i>	<i>Professeur émérite, CELSA, Université de Paris-Sorbonne</i>
<i>Mme Susan Kovacs</i>	<i>Maître de conférence, Université de Lille Sciences humaines et sociales</i>
<i>Mme Isabelle Pailliant</i>	<i>Professeure des Universités, Université de Grenoble Alpes</i>

Remerciements

J'exprime toute ma reconnaissance à Mme De Iulio qui a accepté de diriger cette thèse. Son accompagnement constant, son soutien exceptionnel et ses conseils m'ont guidée et encouragée dans la composition de ce travail. Ses remarques ainsi que la patience avec laquelle elle m'a accompagnée m'ont profondément soutenu à chacune des étapes de ma réflexion.

Je remercie également tous les membres de l'équipe du projet de recherche « Bonus qualité recherche »/LMCU, Simona De Iulio, Susan Kovacs, Denise Orange-Ravachol, Élodie Sevin, Jacques Noyer et Philippe Cardon pour leur soutien et leurs remarques, qui m'ont beaucoup éclairée.

Je remercie toute l'équipe du laboratoire GERiiCO, Stéphane Chaudiron, directeur du laboratoire, Camille Masse, Jonathan Wident et Delphine Spileers, responsables administratifs qui ont permis de faire exister une véritable communauté. Dans ce laboratoire, j'ai eu l'occasion de rencontrer des personnes extraordinaires qui m'ont soutenue et témoigné leur amitié. Je remercie à cette occasion tous les doctorants du laboratoire et particulièrement mes collègues doctorants et amis Kaouther Azouz, Geoffroy Gawin et Abdelaziz Blilid pour leur affection et leur soutien ainsi que Marion Dalibert et Béatrice Micheau, qui m'ont précédé de quelques années.

Je remercie toute l'équipe de Licence et Master du département Culture de Lille 3 qui m'a permis, durant toutes ces années, de découvrir à quel point enseigner est passionnant.

Une partie de ce travail a pu être réalisée grâce au concours des équipes de professionnels des pauses méridiennes de la ville de Lille. Je remercie en particulier les animateurs qui ont bien voulu m'accueillir dans leur équipe. Et bien sûr, ma pensée va aux enfants des écoles de la ville de Lille, pour leur incroyable créativité.

Je tiens à remercier Benoît et Étienne pour leur aide précieuse dans la dernière ligne droite.

Je remercie tous mes amis, mes compagnons de route et les membres de ma famille qui, par leur soutien indéfectible, leur affection et leur compréhension m'ont donné l'énergie nécessaire. La liste serait longue pour exprimer toute ma gratitude et mon amour à ces personnes. Je tiens particulièrement à remercier mes parents ainsi que Lou, Adèle, Sacha et Noé pour leur joie de vivre.

Liste des principales abréviations

- **ANSES** : Agence nationale chargée de la sécurité de l'alimentation, de l'environnement et du travail (anciennement AFSSA Agence française de sécurité sanitaire des aliments)
- **DGAL** : Direction générale de l'alimentation
- **EPRUS** : Établissement de préparation et de réponse aux urgences sanitaires
- **GEMRCN** : Groupe d'étude des marchés de la restauration collective et nutrition
- **INPES** : Institut national de prévention et d'éducation pour la santé. Depuis 2016, elle a été réorganisée en ANSP (Agence nationale de santé publique)
- **InVS** : institut de veille sanitaire, ayant fusionné depuis 2016 avec l'INPES pour faire partie de l'ANSP (Agence nationale de santé publique)
- **OEAP** : Observatoire économique de l'achat public
- **ONU** : Organisation des Nations Unies
- **OMS** : Organisation mondiale de la santé (World Health Organization), institution spécialisée de l'ONU pour la santé. Accès au site internet officiel : <http://www.who.int/fr/>.
- **PAM** : Programme alimentaire mondial (WFP World Food Programme), organisme d'aide alimentaire de l'ONU. Accès au site internet officiel : <http://fr.wfp.org/>.
- **PNNS** : Programme national de nutrition et de santé. Dont le PNNS 3, Programme national de nutrition et de santé 2011-2015
- **PNA** : Programme national pour l'alimentation
- **TCA** : Trouble du comportement alimentaire

Table des matières

Introduction générale.....	11
Première partie : l'alimentation scolaire, un objet d'étude multidimensionnel.....	18
Introduction.....	19
I.1. Les racines historiques de l'alimentation à l'école.....	21
I.1.1. La cantine scolaire : un lieu d'éducation.....	22
I.1.2. La cantine scolaire : un lieu où l'on nourrit pour éduquer.....	25
I.1.3. La cantine scolaire : un lieu où l'on éduque pour nourrir.....	28
I.2. L'alimentation à l'école : une affaire politique ?.....	31
I.2.1. La construction d'un problème.....	32
I.2.2. La construction d'un problème public.....	34
I.2.3. La construction d'un problème politique.....	36
I.2.4. L'alimentation construite comme problème public.....	37
I.2.5. L'alimentation à l'école : une affaire de politiques publiques.....	38
I.3. L'alimentation à l'école : une affaire d'éducation ?.....	43
I.3.1. Santé et alimentation à l'école : quelles finalités éducatives ?.....	45
I.3.2. Les éducations à... : entre savoirs et savoir-faire.....	48
I.3.3. L'éducation à l'alimentation : savoir faire et faire des choix.....	50
I.3.4. Quels savoirs et quels choix ?.....	51
I.3.5. Une contradiction au cœur des sciences de l'éducation.....	53
I.3.6. Surveiller et prévenir : l'interrogation des sciences de l'éducation.....	54
I.4. La dimension sociale de l'alimentation à l'école.....	56
I.4.1 L'alimentation : un fait social.....	57
I.4.2. L'alimentation des enfants : quel intérêt pour les sciences de la société ?.....	60
I.4.3. Les cantines scolaires : lieux de socialisation.....	62
I.4.4. Les cantines scolaires : lieux de réappropriations.....	64
I.4.5. Les cantines scolaires : lieux de relations marchandes.....	66
I.4.6. Les cantines scolaires : un lieu de gouvernement des conduites.....	67
I.5. La dimension communicationnelle de l'alimentation.....	70
I.5.1. L'alimentation comme communication.....	71
I.5.2. L'alimentation comme objet d'une communication médiatique.....	74
I.5.3. L'alimentation comme objet d'une communication marchande.....	77
I.5.4. L'alimentation comme objet d'une communication des instances publiques.....	79
Conclusion de la première partie.....	84
Deuxième partie : L'alimentation à l'école comme enjeu de la gouvernamentalité, entre dispositifs et tactiques.....	87
Introduction.....	88
II.1. L'alimentation à l'école : l'exercice d'une gouvernamentalité ?.....	89
II.1.1. La gouvernamentalité des corps.....	90
II.1.2. La gouvernamentalité et la construction du risque.....	92
II.1.3. L'éducation des corps.....	94
II.1.4. Pouvoir et rapports de force.....	96
II.2. Gouverner les pratiques par des dispositifs.....	98
II.2.1. Le dispositif comme opération du pouvoir.....	98
II.2.2. Le dispositif foucauldien : un réseau de discours et de pratiques.....	99
II.2.3. Le dispositif et ses fonctions.....	100
II.2.4. Le dispositif et ses stratégies.....	102
II.2.5. Le dispositif et son histoire.....	103
II.3. Résistance, profanation et tactiques face aux dispositifs.....	104

II.3.1. La résistance comme vis-à-vis du pouvoir.....	105
II.3.2. Les dispositifs et leurs lignes de fuites.....	106
II.3.3. Dispositif et profanation.....	108
II.3.4. Les tactiques face aux stratégies.....	110
II.4. Communication publique, prévention et gouvernementalité.....	115
II.4.1. L'État et l'alimentation à l'école : l'essor d'une propagande sanitaire ?.....	115
II.4.2. Propagande ou communication publique ?.....	117
II.4.3. La communication publique : une action gouvernementale ?.....	118
II.4.4. La communication publique : une pratique de « gouvernementalité » ?.....	120
II.4.5. Gouverner par les instruments.....	122
II.4.6. Vers un « modèle intégratif et combinatoire ».....	123
II.4.7. La communication publique : la responsabilisation et l'enrôlement.....	124
II.5. Les dispositifs : un enjeu info-communicationnel.....	127
II.5.1. Le dispositif de communication : objet d'une circulation créative.....	127
II.5.2. Le dispositif de communication : un processus organisationnel.....	130
II.5.3. Des dispositifs de communication composites.....	132
II.5.4. Le dispositif de communication : une dimension heuristique.....	133
II.5.5. Des dispositifs pragmatiques.....	136
II.5.6. Des dispositifs agissants.....	137
Conclusion de la deuxième partie.....	140
Troisième partie : L'alimentation scolaire « objet de recherche ».....	142
Introduction.....	143
III.1. Les liens entre alimentation, enfance et école dans la communication publique.....	144
III.1.1. Une collecte d'artefacts communicationnels.....	145
III.1.2. L'émergence d'un réseau.....	149
III.1.3. De la collecte d'artefacts à une analyse de dispositifs.....	153
III.1.4. Une analyse de la logique pragmatique des dispositifs.....	155
III.1.5. Internet terrain et/ou moyen ?.....	158
III.2. L'alimentation scolaire : objet de pratiques ?.....	160
III.2.1. Des pratiques et des lieux multiples.....	161
III.2.2. Les pauses méridiennes comme terrain d'enquêtes.....	164
III.2.3. Les pauses méridiennes : un ensemble « intersémiotique ».....	166
III.3 L'alimentation scolaire : dispositifs, acteurs et pratiques.....	171
III.3.1 La sémio-pragmatique : une analyse des temps et des espaces de la communication.....	171
III.3.2. La sémio-pragmatique et sa dimension praxéologique	173
III.3.3. Une méthodologie d'observation : l'étude de cas.....	175
III.3.4. Les « signes-traces » de la recherche	176
III.3.5. Le chercheur « Homme-trace ».....	178
III.4. L'alimentation scolaire : un objet de recherche problématique ?.....	179
III.4.1. Le problème quand on ne veut pas nous montrer.....	180
III.4.2. Le problème quand on veut nous faire dire.....	182
III.4.3 Le problème quand une pratique surgit.....	183
III.4.4. Le problème quand on ne voit « rien ».....	184
Conclusion de la troisième partie	187
Quatrième partie : Une analyse des programmes et des dispositifs d'information et d'éducation...190	
Introduction.....	191
IV. 1 L'alimentation scolaire à l'échelle internationale : des lignes-guides pour gérer les inégalités.....	192
IV. 1.1. Le rapport du PAM : l'alimentation scolaire comme solution pour protéger des crises	193

IV. 1.1.1. L'alimentation scolaire comme protection.....	194
IV. 1.1.2. Des inégalités à la mise en sécurité.....	199
IV. 1.2. Le programme de l'OMS : promouvoir pour pallier les inégalités.....	200
IV. 1.2.1. Éduquer et faire adopter.....	201
IV. 1.2.2. Des inégalités aux choix individuels.....	206
IV. 1.3. Mise en perspective : l'économie du risque.....	207
IV. 2 L'alimentation scolaire à l'échelle nationale : des dispositifs pour éduquer et habituer....	210
IV. 2.1. Le Programme National pour l'Alimentation : faire prendre de « bonnes habitudes »	210
IV. 2.1.1. Habituer selon un modèle.....	212
IV. 2.1.2. Une construction rhétorique du risque et de la responsabilité.....	218
IV. 2.2. Le programme de nutrition et de santé 2011-2015 (PNNS 3) : orienter vers la nutrition	220
IV. 2.2.1. Éduquer à la nutrition.....	221
IV. 2.2.2. Une construction rhétorique de la culpabilité.....	228
IV. 2.3. Mise en perspective : l'individualisation.....	231
IV.3. Des dispositifs info-communicationnels à l'échelle nationale.....	234
IV.3.1 La brochure du PNNS : un guide pour déléguer aux parents.....	235
IV.3.1.1. Un guide pour faire prescrire.....	236
IV.3.1.2. Un dispositif pour déléguer et contrôler.....	239
IV.3.2. Les logos du PNA : promouvoir un label et déléguer aux acteurs locaux.....	241
IV.3.2.1. Des logos pour diffuser les normes.....	243
IV.3.2.2. La « marque » pour déléguer aux acteurs locaux.....	245
IV.3.3. Les slogans du PNNS pour capter les acteurs.....	248
IV.3.3.1. Les slogans : des condensés de repères du PNNS.....	249
IV.3.3.2. Des slogans pour habituer, capter et déléguer.....	252
IV.3.4. Mise en perspective : la délégation à des relais.....	256
IV.4. Des dispositifs info-pédagogiques.....	257
IV.4.1. Le dispositif <i>Vinz et Lou</i> :.....	258
IV.4.1.1. La construction d'un modèle de l'agir.....	259
IV.4.1.2. Éduquer à des pratiques pour responsabiliser l'enfant standard.....	265
IV.4.2. Le dispositif Léo et Léa.....	268
IV.4.2.1. Un dispositif pédagogique à destination des écoles.....	270
IV.4.2.2. Un outil du PNNS.....	273
IV.4.2.3. Un outil pour mobiliser les enfants.....	276
IV.4.3. Mise en perspective : la responsabilisation des enfants dans la promotion de la	279
nutrition.....	279
Conclusion de la quatrième partie.....	281
Cinquième partie : Des cadres nationaux aux pratiques situées.....	284
Introduction.....	285
V.1. Les chartes municipales : pour une réécriture des lignes guides nationales.....	287
V.1.1. Les chartes : une suite locale des programmes nationaux.....	287
V.1.2. Réécrire pour appliquer.....	290
V.1.3. Une réécriture complexe.....	295
V.1.4. Des contextes et des choix politiques particuliers.....	299
V.1.5. Instituer et matérialiser les prescriptions nationales.....	304
V.2. Les animateurs des pauses méridiennes : entre rôles prescrits et rôles joués.....	308
V.2.1. Des professionnels formés.....	309
V.2.2. Les discours des animateurs sur leurs missions.....	313
V.2.3. Surveiller et instruire.....	316

V.2.4. Un modèle de confiance.....	318
V.2.6. Des tactiques pour déjouer les rôles prescrits.....	323
V.2.7. Le refus d'adhérer.....	325
V.2.8. Faire avec ou sans les dispositifs info-pédagogiques.....	328
V.2.9. Des professionnels du « bricolage ».....	330
V.3. L'alimentation scolaire : des lieux et des pratiques.....	331
V.3.1. Le fonctionnement des cantines lilloises.....	332
V.3.2. Des lieux pour « bien manger » : la rencontre entre la cuisine et la nutrition.....	334
V.3.3. Le parcours du repas à l'école : l'exemple de l'école Anatole France.....	338
V.3.4. Inculquer une discipline.....	340
V.3.5. Les normes nutritionnelles matérialisées.....	343
V.3.6. Des pratiques professionnelles d'ajustement.....	344
V.3.7. L'espace déjoué par les enfants.....	346
V.3.8. Les cantines comme espaces habités.....	349
V.4. Les pratiques instituées par le temps de la pause méridienne.....	351
V.4.1. Les pauses méridiennes à Lille.....	351
V.4.2. L'emploi du temps : l'exemple de l'école Michelet.....	353
V.4.3. Le quadrillage du temps.....	357
V.4.4. À chaque prescription son temps, à chaque temps sa prescription.....	360
V.4.5. Apprendre à se gouverner soi-même.....	363
V.4.6. Faire avec le temps.....	365
V.4.7. Le temps des prescriptions et le temps de l'école.....	367
V.4.8. Le temps des enfants.....	369
V.4.9. L'emploi du temps : entre technique du bio-pouvoir et occasions.....	370
Conclusion de la cinquième partie.....	372
Conclusion générale.....	374
Bibliographie.....	378
Résumés.....	405

Le fait que des enfants déjeunent à la cantine de leur école semble, a priori, un phénomène bien anodin. Pourtant, depuis quelques années, il est devenu un enjeu public majeur. Tous les jours, des millions de repas sont servis aux élèves dans les cantines scolaires françaises. Cette fréquentation importante entraîne la mobilisation d'un nombre considérable d'acteurs et de moyens matériels dans le but de nourrir au mieux tous ces enfants. De plus, depuis les années 2000, l'« alimentation scolaire » suscite l'intérêt d'instances gouvernementales à l'échelle internationale, nationale et locale. Ce phénomène s'inscrit dans un contexte où l'alimentation est appréhendée comme une affaire publique (De Iulio, Pailliar, Bardou-Boisnier, 2015). En effet, elle est associée à des risques sanitaires (risques d'obésité, malnutrition, maladies), à des menaces écologiques (surconsommation, gâchis), à des défis économiques (crises alimentaires, pénuries), à des enjeux culturels (débat et conflits autour de croyances et de valeurs, patrimonialisation des traditions culinaires), à des questions sociales (répartition inégale de l'accès à la nourriture) et citoyennes (responsabilités et choix collectifs ou individuels).

Face à toutes ces implications, les gouvernements et différents ministères, ainsi que des comités scientifiques nationaux, des instituts de santé publique et des groupes d'études financés par l'État, se sont associés pour développer de vastes campagnes info-communicationnelles à l'échelle nationale, dont le Programme National de Nutrition et de Santé (PNNS) mis en place en 2001 est l'amorce. Ces campagnes sont orientées principalement autour de deux visées : la sensibilisation et l'éducation aux « bonnes pratiques alimentaires »¹.

Au regard de ce double objectif, sensibiliser et éduquer, l'« alimentation scolaire » apparaît comme un domaine d'intervention privilégié dans le cadre des politiques de santé et d'alimentation. Étant donné leur jeune âge, les enfants sont considérés comme les « premières victimes »² de risques, mais également comme la « cible » prioritaire de l'éducation à l'alimentation. Parallèlement,

1 Programme National de Nutrition Santé (PNNS) 2011-2015 : « L'objectif est de mettre en place des actions de communication, d'information et d'éducation [afin de] faciliter l'apprentissage des bonnes pratiques alimentaires », p 18.

2 Ibid, p 22.

l'école, en tant qu'institution historiquement chargée de l'éducation publique sous la responsabilité de l'État, est désignée comme un des meilleurs relais possibles de l'information et de la communication publique en matière d'alimentation.

Comme nous allons le montrer au cours de ce travail, l'« alimentation scolaire » est ainsi devenue une affaire hautement politique, car elle est traversée par des objectifs-clés de l'action publique : nourrir et éduquer les enfants, assurer et promouvoir le bien-être et la santé de la collectivité, encourager la responsabilité citoyenne. Dans le même temps, elle apparaît comme un objet de recherche extrêmement stimulant et riche en questionnements pour le chercheur en sciences de l'information et de la communication, parce qu'elle renvoie directement à la problématique générale de la communication publique comme forme d'action gouvernementale et la relie à une pratique quotidienne et profondément humaine : l'alimentation.

L'objectif général de cette thèse est de contribuer à saisir les enjeux de la communication publique autour de l'alimentation scolaire. À partir de cet objectif central, notre travail cherchera à répondre à un ensemble d'interrogations. D'abord, pourquoi l'alimentation des enfants dans les écoles est-elle devenue un champ d'action privilégié pour les instances de santé à l'échelle internationale et nationale ? Il s'agira notamment de chercher à comprendre les liens établis par ces instances entre alimentation scolaire et santé publique. Nous tenterons aussi de saisir la façon dont la question de l'alimentation est construite comme une pratique entourée d'un ensemble de prescriptions et de cadres normatifs établissant ce qui « bon » à l'échelle de la société et ce qu'il convient de faire pour « bien manger ». Ensuite, quelle place la communication publique occupe-t-elle dans les politiques publiques en matière d'alimentation scolaire ? Quels sont les dispositifs info-communicationnels mis en place pour orienter les pratiques alimentaires des enfants dans les écoles, et quelles sont les stratégies déployées ? Nous nous intéresserons notamment à la manière dont les instances publiques ont conçu un ensemble de dispositifs info-communicationnels pour mobiliser des acteurs multiples afin qu'ils participent à l'éducation alimentaire des élèves. Par ailleurs, nous chercherons à comprendre la manière dont les prescriptions officielles sont actualisées dans le cadre scolaire et comment les savoirs et les représentations liés à l'alimentation circulent dans les écoles ? Enfin, nous tenterons de cerner comment les prescriptions officielles relatives au fait de « bien » manger sont réappropriées à l'échelle locale et plus particulièrement dans les écoles, et comment les enfants

réagissent aux dispositifs communicationnels et éducatifs dont ils semblent être les destinataires privilégiés ?

Avant de présenter la manière dont cette thèse est organisée, des précisions terminologiques s'imposent. Tout au long de notre travail, nous employons l'expression « alimentation scolaire » qui implique l'enchevêtrement de différents plans. En effet, cette locution utilisée dans la communication publique associe une pratique universelle et ordinaire telle que l'alimentation à un cadre institutionnel éducatif, l'école. Cette expression évoque l'idée selon laquelle l'alimentation s'inscrit dans un cadre et qu'elle est en cela façonnée, normée et bornée par un environnement institutionnel. L'« alimentation scolaire » comporte également l'intervention d'acteurs divers (le mangeur, le consommateur, le professeur, l'élève, le parent d'élève, le surveillant, le cuisinier, le producteur, le distributeur, l'État) et l'activation de pratiques multiples (consommer, apprendre, instruire, cuisiner, répartir, planifier et gérer). Elle évoque enfin l'idée d'une pratique extraite de la sphère privée et familiale pour devenir une affaire publique.

Par ailleurs, l'expression « alimentation scolaire » relève d'une traduction et d'une adaptation de notre part. Cette expression s'appuie sur les termes de « programmes d'alimentation scolaire » et de « restauration scolaire » employés par les instances publiques internationales et nationales et, aussi, sur la traduction de l'expression anglaise « school food » utilisée dans la littérature scientifique anglo-saxonne et dans le champ des « food studies ».

Nous nous proposons de montrer qu'à partir de leurs objectifs concourant à sensibiliser et à éduquer les enfants à la « bonne » alimentation, les instances publiques se sont appuyées sur des stratégies info-communicationnelles à caractère prescriptif visant non seulement à agir en informant et sensibilisant, mais aussi à « faire faire » en intervenant sur les comportements, les corps et la vie des enfants.

La notion de « prescription » sera appréhendée dans ce travail comme un ensemble d'énoncés discursifs qui visent à valoriser et diffuser des conduites à adopter ou à éviter ainsi que des opinions qu'il convient de suivre ou au contraire celles dont il faut se garder. Ce choix a été dicté par des raisons d'ordre interprétatif. Du latin "praescriptio", le terme prescription indique un ensemble de

préceptes détaillés qui déterminent ce qui doit être fait³. Ce mot a des acceptions à la fois juridiques (des règles à suivre), morales (ce qu'il convient de faire et de penser) et même thérapeutiques (ce qu'il est bon de faire pour soi). Prescrire veut dire donner comme consigne, comme ordre de conduite et comporte l'existence d'une autorité et une recherche d'influence sur les comportements, les opinions et la vie des individus.

Il existe un large panel de mots pour indiquer l'action de pousser quelqu'un à faire quelque chose : de la suggestion au conseil, de l'exhortation à l'invitation, de l'admonition à l'ordre. Afin de désigner les consignes formulées par les instances publiques en matière d'alimentation à destination des enfants en milieu scolaire nous avons choisi d'utiliser le mot « prescription » plutôt que le mot « recommandation » en ce qu'il évoque une intention d'obligation et pas seulement de conseil. Nous avons en outre préféré le mot prescription au mot injonction, car il implique plus de marges de manœuvre de la part des destinataires. En effet, la notion de prescription présuppose que les préceptes diffusés puissent être adoptés ou non et adaptés par les individus.

À ce propos, nous nous rapprochons à la valeur épistémologique que Michel Foucault a attribuée à la notion de prescription. Dans les travaux de Foucault, en effet, la notion de prescription est directement reliée à un cadre juridique et moral dont l'objectif est d'inculquer un ensemble de normes et de valeurs relatives à la santé. En effet, Foucault indique que l'État :

« prescrit les aliments qu'il [l'individu] doit prendre, ou les exercices qu'il doit accomplir, par lesquelles aussi [il] lui indique quelles sont les actions qu'il doit faire et celles qu'il doit éviter, par lesquelles [il] l'aide à découvrir quelles sont les opinions vraies qu'il faut suivre et les opinions fausses (...) [ainsi] on le nourrit de discours vrais » (2015 [1983-1984] : 101).

Dans cette acception, la notion de prescription constitue une clé interprétative pour nos propres analyses. Notre approche consiste à examiner la circulation de ces prescriptions, de leur formulation jusqu'à leur diffusion dans les écoles où elles sont réappropriées et « assimilées » dans le double sens que Michel de Certeau reconnaît à ce terme : assimiler ne signifie pas nécessairement « devenir

3 Grand Larousse encyclopédique, Tome 8, Paris, France, 1972.

semblable à » ce qu'on absorbe, mais aussi « rendre semblable à ce que l'on est, le faire sien, se l'approprier ou réapproprier » (1980 : 240). Dans ce travail nous tentons de combiner une analyse des dispositifs info-communicationnels et pédagogiques autour de l'alimentation des enfants produits par des institutions publiques avec une analyse de terrain dans les écoles. Pour cela, nous envisageons la communication non pas comme la simple transmission d'informations d'un acteur à un autre, mais en tant que « circulation » dynamique et créative entre des acteurs, des pratiques et des savoirs (Jeanneret, 2008). Ainsi, nous nous proposons d'étudier les dispositifs info-communicationnels, les acteurs et les pratiques qui participent à l'élaboration et à la circulation de ce qu'est aujourd'hui l'alimentation scolaire.

Notre thèse se compose de cinq parties distinctes, mais complémentaires.

La **première partie** est consacrée à la multiplicité de questions que l'alimentation scolaire soulève et à un état de la littérature scientifique sur ce phénomène. Initialement, l'alimentation à l'école a surtout été traitée sous l'angle de la médecine préventive, de l'hygiène et des sciences de la nutrition. Nous proposons de rendre compte des études récentes menées en sciences humaines et sociales, en particulier dans une perspective historique, politique, sociologique, pédagogique et info-communicationnelle. Dans cette première partie, nous nous efforcerons également de créer des ponts et d'articuler entre eux ces travaux hétérogènes et parfois disparates. Mais il s'agira surtout, à l'issue de cet état de l'art, de situer notre approche à l'étude de l'alimentation scolaire au sein de cet héritage scientifique et plus particulièrement au sein des sciences de l'information et de la communication et de préciser en quoi elle en offre une réflexion nouvelle.

Dans la **deuxième partie**, nous dresserons le cadre théorique qui nous a guidée dans l'étude des entrelacs entre artefacts info-communicationnels, acteurs et pratiques. Nous montrerons comment nous avons mobilisé les concepts foucauldien de *dispositif de gouvernementalité* et de *bio-pouvoir* pour envisager ces entrelacs. L'État prescrit un ensemble de normes liées à la « bonne alimentation » et pour cela produit et/ou s'appuie sur des dispositifs multiples dont l'objectif est d'orienter les conduites alimentaires des enfants. Il cherche dans l'ensemble de la société les moyens possibles pour diffuser ces normes et trouve en l'institution scolaire un relais de ses prescriptions. Mais, le concept foucauldien de dispositif, articulé à une dimension info-communicationnelle, suppose, comme nous le verrons, non pas d'étudier les dispositifs en eux-

mêmes, mais les pratiques qui les activent, se les réapproprient, voir les détournent et s'y opposent. Il s'agira donc de préciser comment notre problématique s'est construite. Nous indiquerons dans quelle mesure notre étude est particulièrement attentive à la dimension pragmatique de l'alimentation scolaire en tant qu'objet de la communication publique. Nous montrerons que les pratiques des acteurs sont à la fois ce qui est visé par les prescriptions, mais aussi ce qui active, voir détourne, les dispositifs normatifs.

La **troisième partie** traitera de la façon dont nous avons construit notre terrain de recherche et notre méthodologie d'enquête pour analyser cette « trivialisation » des prescriptions. Pour cela, nous avons étudié les enchaînements en cascade des prescriptions en matière d'alimentation : la façon dont elles apparaissent à l'échelle internationale dans des plans mondiaux et européens, leurs traductions en programmes et dispositifs info-communicationnels et pédagogiques à l'échelle nationale, leur réécriture à l'échelle locale et municipale, leur matérialisation et institutionnalisation dans le cadre de l'école et enfin leurs réappropriations par les discours et les pratiques des acteurs au moment où les enfants déjeunent à l'école. Nous avons procédé à cette étude suivant une approche sémio-pragmatique qui nous a permis d'aborder un terrain hétérogène et composite. Il s'agissait en effet d'analyser des documents icono-textuels en format papiers, numériques et vidéos ainsi que de mettre en place des observations de pratiques dans les lieux et les temps de l'école. Cette partie portera ainsi sur les étapes de la construction de ce terrain et sur la méthode de travail que nous avons adoptée. Nous ferons état des pistes que nous avons successivement écartées et suivies, mais également des problèmes que nous avons rencontrés.

La **quatrième partie** présente les résultats de nos analyses de corpus. Elle est organisée en quatre chapitres qui porteront respectivement sur l'analyse des plans internationaux, des programmes nationaux, des dispositifs info-communicationnels et des dispositifs info-pédagogiques élaborés par des instances publiques à l'échelle nationale. Elle concourt à présenter comment depuis les instances internationales aux instances nationales, « l'alimentation scolaire » est associée à des normes, des valeurs et des savoirs multiples, mais également comment s'opèrent lors de ces passages des glissements. C'est-à-dire que nous soulignerons comment des facteurs relatifs à l'alimentation scolaire sont peu à peu gommés et effacés entre ces opérations et comment d'autres, au contraire, surgissent.

Au début de la **cinquième partie**, le lecteur trouvera les résultats de nos analyses de documents produits par les collectivités territoriales à propos de l'alimentation scolaire et de l'organisation des « pauses méridiennes ». Nous montrerons qu'il ne s'agit pas uniquement de réécritures des prescriptions formulées par des instances nationales, mais de documents qui articulent ces consignes à des pratiques professionnelles concrètes dans les écoles. Ils constituent en cela une étape charnière entre d'une part la réappropriation des prescriptions nationales à l'échelle locale et d'autre part leur matérialisation dans le cadre scolaire. La suite de cette partie rendra compte des résultats de nos observations participantes et des entretiens semi-directifs que nous avons menés pour comprendre comment les prescriptions circulent dans les écoles primaires. Nous analyserons les rôles des responsables qui accompagnent les enfants lors de leurs déjeuners et la façon dont ils se réapproprient les prescriptions, les pratiques de réappropriations dans les lieux spécialement dédiés à l'alimentation scolaire (les cantines) et les temps lors desquels ces repas sont pris (les pauses méridiennes).

Au terme de cette recherche, il apparaîtra que l'alimentation scolaire est envahie de prescriptions qui visent à organiser et diriger les pratiques et les corps des enfants afin qu'ils en deviennent eux-mêmes les relais. Mais, nous avons été particulièrement sensibles aux transformations et aux détournements dont ces prescriptions sont l'objet à chaque étape de leur circulation. Elles sont inlassablement traduites et réinterprétées. Les dispositifs qui les portent sont eux aussi perpétuellement réappropriés et détournés de leur objectif premier. Les acteurs successifs qui sont à l'origine de ces transformations forment une chaîne dont les derniers maillons sont les enfants.

**Première partie : l'alimentation scolaire, un objet
d'étude multidimensionnel**

L'alimentation des enfants dans les écoles peut paraître, au premier abord, un fait social mineur et un objet de recherche secondaire. Pourtant, en tant qu'objet « concret » (Davallon, 2004), l'alimentation à l'école s'avère être aujourd'hui un phénomène quantitativement important. En 2014, six millions d'enfants et d'adolescents mangeaient dans les six mille cantines scolaires en France. Presque un milliard de repas ont été servis dans les écoles lors de la même année. Aujourd'hui, prendre son repas à l'école est un phénomène majeur qui concerne plus de la moitié des enfants scolarisés⁴. De plus, en tant qu'objet « de recherche » (Ibid), l'alimentation à l'école constitue un fait social complexe dont les enjeux sont à la fois économiques, politiques, culturels et sociaux. Pour saisir cette complexité, nous proposons dans cette première partie de rendre compte de différents travaux scientifiques qui ont abordé l'alimentation scolaire en tenant compte de ses différentes dimensions : historiques, politiques, sociales, éducatives et communicationnelles. L'alimentation des enfants dans les écoles représente, en effet, un objet de recherche aux multiples facettes et offre au chercheur plusieurs entrées possibles. Comme nous le montrerons dans les pages qui suivent, différents travaux se sont attachés à en examiner les enjeux, les acteurs ainsi que les évolutions dans le temps.

Jusqu'à il y a quelques années, l'alimentation à l'école n'avait été traitée qu'en pédiatrie et en sciences de la nutrition. Ces disciplines abordent uniquement les questions relatives à l'offre et aux pratiques alimentaires dans les écoles sous l'angle sanitaire et physiologique. Ce n'est que depuis la fin des années 1990 que l'alimentation scolaire est devenue un objet d'étude à part entière pour les sciences humaines et sociales. Ces études en sciences humaines et sociales sont également dispersées témoignant du peu de dialogues entre les divers auteurs. Nous avons néanmoins tenu à rassembler ces contributions en mettant en évidence des passerelles possibles entre les différentes disciplines et en croisant les références entre elles. Pour cette raison, nous avons fait le choix de traiter les diverses contributions en les classant non pas par discipline, mais à partir des différentes dimensions par lesquelles l'alimentation des enfants dans les écoles a été abordée.

4 Selon une *Étude Individuelle Nationale sur les Consommations Alimentaires* menée par l'Agence en 2006-2007 (INCA2), 63 % des enfants de maternelle et primaire et 69 % de collégiens et lycéens déjeunent au moins une fois par semaine à l'école. Accès : <https://www.anses.fr/fr/content/la-restauration-scolaire>

L'état de l'art, objet de cette première partie, regroupe essentiellement des contributions francophones ainsi que quelques références anglophones. Le lecteur trouvera également dans cette revue de la littérature des contributions qui ont interrogé les différentes dimensions de l'alimentation en générale sans précisément s'attacher à l'étudier dans le cadre scolaire. Nous avons en effet tenu à mettre en exergue certaines questions qui ont jalonné les travaux concernant l'alimentation en ce qu'elles permettaient de saisir le caractère social et culturel complexe de ce phénomène. Cet état de l'art est le fruit d'un travail pluriannuel de recherche bibliographique qui nous a permis de rassembler un corpus hétérogène. La lecture de ces travaux a représenté une étape importante dans notre recherche en ce qu'elle nous a aidée à définir notre propre entrée. Dans cette partie, nous allons donc identifier ce qui a été exploré à propos de l'alimentation scolaire. Nous tenterons également de saisir les enjeux qui ont été associés à cet objet de recherche et de comprendre les méthodes qui ont été utilisées pour étudier ce phénomène. Le but d'un tel travail consiste à nous inscrire dans cet héritage scientifique tout en nous permettant de délimiter le caractère propre de notre perspective. En explorant ces différentes contributions, c'est notre propre objet d'étude que nous construisons.

Pour en rendre compte, nous proposons dans un premier chapitre d'aborder les recherches relatives à l'histoire de l'alimentation à l'école. Dans un second temps, nous présenterons celles qui ont été initiées à propos de l'alimentation scolaire à partir de sa dimension politique. Le troisième chapitre sera dédié aux perspectives éducationnelles. Avec le quatrième chapitre, nous proposons d'exposer les recherches concernant sa dimension sociale. Enfin, nous nous emploierons dans le dernier chapitre à rendre compte des études qui ont analysé l'alimentation scolaire comme phénomène communicationnel.

I.1. Les racines historiques de l'alimentation à l'école

Ce premier chapitre s'intéresse à la manière dont l'alimentation des enfants à l'école a été traitée en tant que phénomène qui trouve ses racines dans le passé. Il s'interroge notamment sur la manière dont l'alimentation des enfants à l'école a été étudiée en tant que phénomène qui s'est construit dans le temps : qui sont les acteurs qui y ont participé ? Quelles sont les questions qui ont jalonné les étapes de sa construction ? Quels enjeux ont émergé au fil des années ?

Les travaux généraux sur l'histoire de l'alimentation soulignent à quel point « manger » relève d'un acte social et culturel. En effet, du point de vue des historiens, « il n'y a rien de plus quotidien que le Manger et le Boire. Et rien, sans doute, qui nous familiarise mieux avec les représentants d'une culture si nous nous y enfermons un moment avec eux » (Bottéro, 2002 : 9). Quelques-uns de ces travaux ont particulièrement retenu notre attention. L'étude de Gilly Lehmann (2003) sur les recettes et manières de table ainsi que sur la place des femmes dans la cuisine au XVIIe et XVIIIe siècle apporte une contribution remarquable à l'étude des « conduct-advice » et des « conduct-books » (Lehmann, 2003 : 48). Cette auteure s'intéresse aux discours prescriptifs qui accompagnent les manières de cuisiner ainsi qu'aux exhortations à respecter certaines convenances de table. L'alimentation apparaît comme un phénomène codifié, normé impliquant des conduites dites « bonnes » et « acceptables ».

De son côté, l'étude de Jean Louis Flandrin (1993) avance les relations entre les goûts et les rapports sociaux à travers l'histoire et la façon dont riches et pauvres, femmes et hommes, adultes et enfants se sont distingués à travers l'alimentation et les goûts culinaires. D'après lui, les « traités culinaires » (Ibid : 148) et les livres de recettes, autrement dit les mots et les discours à propos de l'alimentation, ont été de véritables marqueurs d'identités sociales. Reprenant les thèses exposées par Pierre Bourdieu dans *La Distinction* (1979) et les travaux d'Allen Grieco (1987) sur les classes sociales et la nourriture, Flandrin montre ainsi comment l'alimentation est devenue au cours du temps une pratique de « distinction sociale » (Flandrin, cit.:156).

L'historien Alberto Capatti (2003) s'intéresse aux nouvelles « cuisines modernes ». S'appuyant sur les travaux de Paul Rebox (1927 ; 1941), cet auteur étudie comment l'alimentation a évolué ces soixante dernières années sur le plan technique (des nouvelles maîtrises de conservation telles que les frigidaires aux boîtes de conserve et plats préparés par l'industrie agro-alimentaire) et sur le plan des codes socio-culturels notamment transmis par les médias. À ce propos, il interroge les

transformations à l'œuvre dans la façon de prendre un repas en famille, de parler des plats et, plus particulièrement, l'évolution du « temps culinaire » :

« Le 20e siècle, d'un bout à l'autre, est le théâtre d'une compression et d'une dilatation du temps culinaire : l'industrie, la gastronomie, la gestion hôtelière, les producteurs d'énergie, les ménagères et les chefs ont revendiqué tour à tour leur méthode de minutage (...) la lenteur des gestes et les caprices des combustibles ont été sacrifiés (...) » (2003 : 159).

Ces réflexions montrent l'importance d'envisager l'alimentation dans sa dimension temporelle. Rapide ou lent, le temps qui y est consacré a profondément changé au cours de l'histoire et relève d'une vie sociale et d'une organisation bien précise.

Les études portant sur l'histoire des pratiques alimentaires nous permettent de saisir certains traits essentiels de notre objet d'étude. À la lumière de ces recherches, l'alimentation apparaît, en effet, comme un ensemble de pratiques qui, au cours du temps, ont été codifiées, normées et institutionnalisées ainsi qu'accompagnées de discours, de prescriptions ou de conseils qui énoncent les « bonnes » façons de faire. L'alimentation serait ainsi une pratique sociale construite et orientée par des discours ou des récits à caractère normatif. Ce constat est particulièrement fécond pour notre travail qui a l'ambition d'étudier les dispositifs, y compris discursifs, mis en place par les instances publiques concernant l'alimentation des enfants à l'école. Dans les pages qui suivent, nous proposons de rendre compte des travaux qui se sont penchés plus particulièrement sur l'alimentation des enfants dans les écoles au cours du temps.

I.1.1. La cantine scolaire : un lieu d'éducation

Bien que les historiens aient largement travaillé sur l'histoire des pratiques alimentaires, en France l'alimentation des enfants à l'école n'a été traitée que dans un nombre limité de textes : *Bon appétit les enfants ! Histoire de la restauration scolaire, des origines à nos jours* de Marcel Chachignon (1993), *La restauration hors foyer en Europe du Moyen-Âge à nos jours* de Paul Gerbod (2000) ainsi qu'un ensemble de travaux de l'historien Didier Nourrisson dont l'ouvrage *À votre santé !* :

éducation et santé sous la IVe République (2002) et l'article « Manger à l'école : une histoire morale » (2004). Ces travaux se focalisent en particulier sur l'histoire des cantines scolaires, leur construction, leurs acteurs ainsi que sur les enjeux politiques, sociaux et culturels qui les ont traversés dès le XIXe siècle.

L'ouvrage de Paul Gerbod s'intéresse aux lieux de restauration hors foyers domestiques depuis le Moyen-Âge. Parmi ces espaces, plusieurs parties de l'ouvrage sont consacrées aux évolutions à travers l'histoire des lieux de repas scolaires (pas encore appelés « cantines »). Dès le XIIe siècle, des internats ont été créés en Europe dont l'un des projets a été d'éduquer et de nourrir les élèves « à l'abri des bruits du monde (...) gangrené par l'hérésie protestante, la corruption et la désagrégation des valeurs chrétiennes » (Gerbod, 2000: 21). L'internat s'est ainsi configuré comme un refuge à la débauche et aux péchés dans lequel les élèves sont éduqués aux valeurs chrétiennes, y compris lors des temps de repas. En effet, selon des témoignages du XIIe siècle rassemblés par l'auteur, les repas pris dans les réfectoires de ces internats se « déroulent en silence, au simple murmure d'une pieuse lecture » (Ibid : 20) d'un chapitre de la Bible ou de la vie d'un saint. Cette volonté d'associer le temps du repas à une éducation religieuse se poursuit jusqu'au XVIIIe siècle. Jusqu'à la Révolution, les premières cantines scolaires sont investies de préceptes chrétiens selon lesquels « il faut apprendre aux enfants (...) à manger avec sagesse, avec modestie et de manière honnête » (Ibid : 38). Comme le montre Paul Gerbod, dès la création des premiers lieux de restauration scolaire, l'accent est mis sur « le rôle éducatif des repas pris à l'école » (Ibid : 114). Si aujourd'hui ce n'est plus l'éducation religieuse qui prime, les repas à l'école sont toujours considérés comme des « temps complémentaires de l'éducation » (Ibid). Paul Gerbod souligne donc à quel point le fait de se nourrir à l'école a toujours été chargé d'enjeux éducatifs et pédagogiques importants liés aux normes et aux valeurs d'une société.

Dans son ouvrage *Bon appétit les enfants ! Histoire de la restauration scolaire des origines à nos jours*, Marcel Chachignon examine les visées qui ont accompagné l'essor des cantines scolaires dès le XIXe siècle. Il fait notamment référence à Victor Hugo, député en 1848, pour qui l'enjeu des cantines scolaires était double. D'une part, il s'agissait de favoriser la santé physique des enfants issus de milieux pauvres. D'autre part, les cantines devaient se donner un « but de propagande » afin d'améliorer la santé intellectuelle de ces enfants (Hugo in Chachignon, 1993 : 15). Les cantines scolaires dès leur début sont utilisées comme de véritables « armes » (Ibid : 23) pour combattre l'absentéisme, la déscolarisation, la pauvreté intellectuelle, pour mettre en avant les valeurs de la laïcité et de la solidarité, mais également pour favoriser l'hygiène et la santé publique. Pour Marcel Chachignon, ces enjeux éducatifs n'ont cessé au fil du temps de se développer. Ainsi, en 1970, un

professeur affirmait que « l'éducation que l'on peut faire autour de la table du restaurant est peut-être plus importante que celle qui se fait à l'école » (Ibid : 37).

Les travaux de Didier Nourrisson nous aident à saisir comment les cantines scolaires ont évolué à partir de la fin du XIXe siècle. Cet auteur relève que les premières cantines apparaissent en France dans les années 1840-1850. Elles furent créées dans un but « exclusivement social » qui consistait à accueillir les enfants pauvres, à les nourrir ainsi qu'à favoriser leur scolarisation. Pensée comme une « salle d'asile et d'hospitalité » (Ibid, 72), la cantine accueillait alors ceux qui ne pouvaient rentrer chez eux pour manger le midi. À ce titre, encore en 1922, la fonction nourricière de la cantine pour ceux qui se trouvaient dans l'incapacité de prendre un déjeuner dans leur foyer était mise en avant. La cantine était un « lieu où l'on vend à manger et à boire aux ouvriers d'un chantier, aux enfants dans les écoles, aux soldats, aux prisonniers » (Larousse in Nourrisson, 2004: 231). Pour Nourrisson, c'est au sortir de la Seconde Guerre mondiale que les enjeux de l'alimentation scolaire se sont développés peu à peu autour de deux axes principaux. D'une part, la nutrition a pris une place de plus en plus déterminante dans les rapports d'experts et dans la façon d'envisager l'alimentation des enfants par les instances gouvernementales. De ce fait, les choix concernant l'offre d'aliments à l'école ont commencé à être guidés par les principes des sciences de la nutrition. Plus précisément, l'attention s'est focalisée sur des questions liées aux quantités. On a commencé à s'interroger sur les « rationnements », à savoir sur les apports nutritionnels journaliers selon les âges, les sexes et la croissance des enfants. Nourrisson observe que la « quantité » a été avancée comme « gage de qualité et d'hygiène » (Ibid). D'autre part, l'éducation est devenue un enjeu fondamental de l'alimentation scolaire. Pour l'instituteur Raymond Paumier, défenseur des cantines à cette époque, l'alimentation des élèves relèverait d'un enjeu à la fois sanitaire, mais également éducatif « par l'exemple qu'on y reçoit, par l'habitude qu'on y prend, par l'ambiance matérielle et morale qui entoure l'enfant » (in Nourrisson, 2002 : 80). Didier Nourrisson souligne que les cantines scolaires se construisent alors comme « instruments d'éducation » (Ibid). Pour cela, différentes transformations s'opèrent. Tout d'abord, le lieu de la cantine et le temps que les enfants y passent sont l'objet de modifications :

« le traditionnel réfectoire, vaste, bruyant, austère, couvert de tables et de bancs rustiques, est remplacé par des salles à manger, de petite dimension, peinte avec des couleurs pastel, décorées de vases de fleurs et de rideaux aux fenêtres, meublées de tables couvertes d'une toile cirée à carreaux bleus, rouges, verts et de chaises. (...) On l'aura compris, la nouvelle

cantine doit faire naître une nouvelle collectivité. Le restaurant remplace la soupe populaire.
» (2004 : p 236-237).

Comme Nourrisson le relève, dans les années 1950, la cantine devient ainsi — dans l'idéal d'un homme comme l'instituteur Raymond Paumier — un lieu qui doit être réfléchi dans son organisation, son décor, dans le temps qui doit y être consacré. Les cantines se transforment ainsi en des « restaurants scolaires ». De plus, le personnel de ces restaurants doit être sélectionné, formé et rendu responsable non seulement des principes d'hygiène et de diététique, mais aussi de « l'éducation à la civilité » (Ibid : 82). Pour cela, des formations et rencontres avec des professionnels de santé ou d'éducation commencent à être mises en place. La tâche éducative, encore dévolue aux enseignants, consiste par exemple, à inciter l'enfant à manger proprement, à bien se tenir ou encore à respecter les autres. Dans les faits et dès les années 1960, Didier Nourrisson constate que cet idéal du « restaurant scolaire » se trouve limité par des contraintes matérielles et financières. Mais l'idée est lancée et sera reprise par des inspecteurs d'académie, des experts en nutrition, médecins scolaires ou parents d'élèves.

I.1.2. La cantine scolaire : un lieu où l'on nourrit pour éduquer

Les recherches historiques soulignent également qu'à partir du moment où l'alimentation à l'école a été chargée de finalités éducatives, elle est devenue l'objet de controverses et de conflits.

Des recherches montrent qu'à partir du moment où elles furent fondées, les cantines scolaires ont été investies de préoccupations politiques majeures ainsi que de revendications militantes. Dans la perspective historique de l'éducation alimentaire à l'école, Jeanne Guiet-Sylvain souligne que dès le XIXe siècle, l'alimentation scolaire est mise au service « de former des futurs citoyens instruits, bons et honnêtes, mais aussi forts et résistants » (Guiet-Sylvain et al., 2011 : 109). L'alimentation scolaire apparaît comme un instrument de formation, dans le sens d'éducation, mais également de développement physique des futurs « citoyens de la nation » (Ibid). Au-delà de la fonction nourricière de la cantine, l'alimentation devient ainsi un biais par lequel les enfants sont formés en tant que futurs citoyens.

Les cantines scolaires ont donné lieu à des études historiques non seulement en France, mais aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Les études de la sociologue Alondra Nelson (2011) portent sur

l'histoire du mouvement des Black Panthers aux États-Unis de la fin des années 1960 au début des années 1970. Ce mouvement contestait le racisme, les violences policières et les inégalités dont les Afro-Américains étaient victimes et parmi elles, l'inégalité face aux traitements sanitaires. Dans son ouvrage, l'auteure indique que les Black Panthers mettaient en avant dans leur programme un « droit à la santé » qui passait, entre autres choses, par le droit à l'alimentation dans les écoles. Le mouvement organisait alors la distribution de repas et de petits déjeuners dans des cantines scolaires pour les enfants vivant au sein de ghettos. Pour Nelson, les Black Panthers ont fait des cantines non seulement un lieu où les enfants pouvaient se nourrir, mais aussi un lieu d'éducation. Contestant le système éducatif privilégiant les enfants blancs, des militants intervenaient régulièrement auprès des enfants sur des questions liées à la santé, à la drogue ou organisaient des séances sur l'histoire de la communauté afro-américaine aux États-Unis et dans le monde. Par le slogan *Serve the people*, le mouvement luttait également, à travers ces actions, contre les préjugés raciaux qui mettaient en avant la « *biologization* » de la violence et les théories génétiques du comportement. Cette historienne souligne que les Black Panthers revendiquaient une politique de la connaissance (*politics of knowledge*) organisant, auprès des enfants dans les cantines scolaires, des conférences sur les sciences et la biologie. L'enjeu était alors de savoir par qui sont nourris les enfants noirs et comment, mais également par qui et comment ils sont éduqués.

Une étude en histoire de Laura Lee Downs mérite également d'être citée à propos de l'enjeu éducatif autour des cantines. Cette étude s'intéresse à la période de la seconde guerre mondiale entre 1939 et 1940 en France et en Grande-Bretagne. Selon cette auteure, les instances nationales de chacun de ces pays s'interrogeaient à cette époque sur la façon d'éduquer les enfants à la citoyenneté. En France, les cantines scolaires étaient un moyen par lequel l'État intervenait dans l'apprentissage de « valeurs citoyennes ». En revanche, Lee Downs écrit qu'en Angleterre :

« les dames et messieurs de la Charity organisation society de Londres (COS) – organisation nationale qui coordonne toutes les œuvres privées touchant les familles nécessiteuses — s'en tenaient au principe d'une non-ingérence avec la solidarité familiale (...) Aux quelques instituteurs et municipalités qui cherchaient à organiser des cantines scolaires au début du XXe siècle, la COS répondait que la fourniture des repas aux enfants pauvres enlèverait "l'éperon à l'effort" qu'est le "spectacle de son propre enfant souffrant de la faim". Même dans les familles où les parents, insensibles à de telles scènes pitoyables, sont prêts à laisser leurs enfants dépérir, "il faut mieux laisser les enfants souffrir des conséquences du péché de

leurs parents que de briser la solidarité familiale et courir ainsi le risque de démoraliser un pourcentage considérable de la population par l'offre de repas gratuits à leurs enfants" » (Lee Downs, 2011:439).

Pour cette association caritative, nourrir ou plutôt laisser mourir de faim l'enfant pauvre devenaient des choix d'ordre moral et politique. Cette question fait également l'objet d'une étude de Joël Ravier (1992). Cet auteur s'intéresse au programme du parti ouvrier de Jules Guesde, élu en 1892 dans la ville de Roubaix. L'un des points du programme de ce parti « collectiviste » prévoyait l'accès aux enfants de milieu pauvre à au moins un repas consistant et chaud par jour. La municipalité mettait alors en place des cantines scolaires :

« Fin 1894, tous les enfants de la ville sont en mesure d'être reçus dans les cantines scolaires. En 1896, le conseil municipal décide d'y admettre tous les enfants nécessiteux des écoles primaires et maternelles. Les repas servis passent ainsi de 240 000 en 1893/1894 à plus de 730 000 en 1900/1901 » (1992 : 96)

Morales, valeurs et normes au sein des cantines scolaires sont ainsi sans cesse rediscutées au fil du temps par des acteurs tels que les associations caritatives ou militantes. Ces enjeux entraînaient des débats et contestations non seulement autour du fait que les enfants aient le droit, ou non, de se nourrir à l'école, mais également à propos des acteurs ayant la charge de les nourrir et, à travers l'alimentation, ayant la charge de les éduquer. Ces questions à propos de qui sont les responsables chargés de l'alimentation des enfants apparaissent tout à fait d'actualité encore aujourd'hui. D'après une étude récente à laquelle nous avons participé, au cours de la dernière décennie, des associations de parents d'élèves, militants associatifs ou syndicalistes ont régulièrement mené des campagnes pour dénoncer la présence des entreprises et de la publicité à l'école ainsi que le cadre réglementaire ambigu de l'État qui admet d'une, certaine façon, la pénétration du marketing dans les établissements scolaires. Des actions de résistance, pétitions, interventions publiques ou démonstrations militantes ont remis ainsi régulièrement en discussion les objets et les modalités de l'éducation des enfants à travers l'alimentation à l'école (Berthoud, De Iulio 2015).

L'état, la famille, le parti et le mouvement politique, l'association religieuse, caritative ou citoyenne, le comité d'experts, mais également l'industrie privée représentent autant d'acteurs qui ont tenté, et tentent encore, de jouer un rôle dans l'éducation des enfants à travers l'alimentation. Bref, chacun de ces acteurs considère l'alimentation comme un biais par lequel il est possible de transmettre des formes de savoirs, des valeurs, des normes et des règles.

I.1.3. La cantine scolaire : un lieu où l'on éduque pour nourrir

Les études historiques montrent que le fait de nourrir les enfants à l'école a été envisagé comme un levier pour éduquer, mais elles permettent également de saisir que l'éducation des enfants est envisagée comme un moyen d'opérer des transformations de leurs comportements alimentaires. Selon le médecin Brigitte Sandrin-Berthon, « à partir de la Seconde Guerre mondiale, l'école enseigne aux enfants les moyens de garder leur corps en bon état de fonctionnement » (2000 : 18). Les historiens ont étudié la façon dont des prescriptions dans le cadre scolaire ont tenté de transformer et d'influencer les comportements alimentaires des enfants à partir de la fin de seconde guerre mondiale. Ces études se développent selon trois perspectives.

- La première concerne les dispositifs dont l'école s'est dotée pour transmettre des savoirs et ainsi tenter de transformer les habitudes alimentaires. Après la guerre, l'État semble multiplier les dispositifs d'éducation et d'information à l'adresse des enfants dans les écoles. Qu'il s'agisse de manuels scolaires (Perrier, in Nourrisson, 2002 ; Boyer, 2016), de campagnes de promotion, d'images ou de films (Nourrisson, 2002), de « leçons de choses » dans les années 1940 ou d'activités telles que le sport et les ateliers artistiques à partir des années 1960 (Sandrin-Berthon, 2000), le thème de l'alimentation apparaît de plus en plus présent dans les classes. L'enjeu est alors de mettre en place des actions afin que les enfants acquièrent ou transforment leurs pratiques en « bonnes » habitudes alimentaires. Selon Nourrisson, les dispositifs pédagogiques et info-communicationnels se multiplient en fonction de l'apparition de nouvelles technologies (qui engendrerait la création de nouveaux dispositifs à l'école) ainsi que de la place de plus en plus importante accordée à l'éducation à la santé et à l'alimentation dans les écoles par les institutions étatiques et notamment par le ministère de l'Éducation nationale et de la Santé à partir des années 1945. Selon Nourrisson, ce phénomène est lié également à la création en 1948 de l'Organisation Mondiale de la

Santé (OMS) qui a entraîné la création d'une multitude de dispositifs pédagogiques et info-communicationnels destinés aux élèves pour promouvoir la santé et la bonne alimentation.

- La seconde perspective concerne les savoirs et les informations liés à l'alimentation que l'école a transmis au cours du temps. Brigitte Sandrin-Berthon a étudié comment, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'enjeu était « d'informer le grand public [et de] transmettre aux profanes le savoir des spécialistes » (2000:17). Selon cette auteure, dans les années 1950, l'accent était mis sur les dangers de certains aliments. « On pense qu'il suffit de savoir et de comprendre qu'un comportement nuit à la santé pour être capable d'y renoncer » (Ibid). À partir des années 1960, l'éducation s'envisage davantage comme une transmission de connaissances « positives ». C'est-à-dire que l'attention est portée surtout sur les avantages et les bénéfices d'une bonne alimentation. Étudiant les manuels scolaires des années 1950, Marie-Françoise Perrier (in Nourrisson, 2002) souligne l'importance accordée à cette époque aux thèmes de la nutrition et de l'hygiène. Pour autant, ces thèmes auraient été souvent abordés de manière floue, ne permettant pas de saisir la complexité de l'alimentation et son rapport avec la santé. Didier Nourrisson (2002) revient lui aussi sur cette éducation scolaire d'après guerre qui s'organise, selon lui, autour de trois thèmes principaux : combattre la maladie, favoriser l'hygiène corporelle et l'hygiène alimentaire. L'auteur évoque alors une période d'« hygiénisme » pendant laquelle se développent à la fois des enseignements scolaires portant sur l'hygiène ainsi que des actions de nettoyage des locaux tels que les cantines scolaires afin qu'ils soient plus « propres » et salubres. Pour Didier Nourrisson, l'importance accordée à cette thématique de l'hygiène serait toujours d'actualité, mais elle serait passée d'une transmission de savoirs à propos des maladies et les dangers à une éducation à la santé. L'éducation à l'hygiène alimentaire s'inscrirait à partir des années 1960 dans une « définition positive de la santé » (Berger in Nourrisson, 2002 : 199).
- Enfin, la troisième perspective qui se dégage des travaux menés sur l'histoire de l'éducation alimentaire concerne les modalités d'énonciation qui ont été utilisées par les ministères. Pour Didier Nourrisson les savoirs transmis aux enfants renverraient à une forme de « rhétorique ». Il choisit d'examiner le cas de la lutte contre l'alcoolisme et les campagnes de prévention dans les écoles. Il souligne que ce n'est qu'en 1956 qu'une circulaire du ministère de l'Éducation nationale interdit la consommation d'alcool pour les enfants de moins de 14 ans et ce n'est qu'en 1981 que cette loi est étendue aux lycées. À des campagnes qui prescrivaient l'alcool comme élément nutritif et fortifiant, succèdent des

campagnes de lutte contre l'alcool comme « l'ennemi » et le danger pour la santé. Selon cet auteur, les arguments énoncés dans la lutte contre l'alcool s'appuient sur un ensemble d'arguments rhétoriques tels que la stigmatisation des ouvriers ou le coût élevé des maladies liées à l'alcool :

« Alternant une rhétorique de la culpabilisation avec un discours de la solidarité, un plaidoyer pro domo avec une exaltation de la nation, la présentation de cette imagerie fait la démonstration de cette volonté d'éducation par l'image qui saisit les élites depuis des siècles, avec une insistance naturelle sur le XXe. (...) l'émotion (au sens premier de mouvement hors de soi) est à son comble. Les images, dramatiques ou aseptisées, dérangeantes ou souriantes, font passer de la conscience de la faute individuelle à la responsabilité collective. » (Nourrisson, 2007 : 3)

Selon Nourrisson, depuis la fin de la guerre, des dispositifs info-pédagogiques seraient produits dans le but de provoquer l'émotion afin de responsabiliser et culpabiliser les enfants face à leurs choix et pratiques alimentaires.

Les recherches historiques soulignent donc comment l'école est appréhendée, à partir de la Seconde Guerre mondiale, comme un lieu où transformer les habitudes alimentaires dès le plus jeune âge. Nous avons tenu à faire état des travaux ayant étudié l'histoire de l'alimentation à l'école parce qu'ils nous permettent de mieux saisir les liens qui se sont tissés en milieu scolaire entre l'éducation et l'alimentation. Nourrir et éduquer les enfants à l'école seraient devenus des enjeux sociaux, mais aussi des actions soudées l'une à l'autre de sorte que l'école nourrit pour mieux éduquer et éduque pour mieux nourrir.

Ces études soulignent également un aspect fondamental pour notre recherche concernant les cantines scolaires. À la lumière des travaux en histoire, elles apparaissent comme les lieux où cette relation se manifeste de manière explicite. En effet, les recherches historiques nous montrent à quel point les cantines ont été des lieux vers lesquels ont convergé, dès le XIXe siècle, des enjeux à la fois politiques (choix des acteurs responsables des cantines), culturels (contestations et conflits autour de l'éducation, des croyances et des valeurs), sociaux (accès inégalement réparti à la nourriture et à l'éducation) ainsi que citoyens (responsabilités et choix collectifs ou individuels).

Notre travail en sciences de l'information et de la communication tient compte des études historiques que nous venons de présenter, car elles nous permettent de saisir les évolutions qui ont profondément affecté le fait de se nourrir à l'école et ainsi d'inscrire notre objet d'étude dans un processus qui se développe dans le temps :

« la rencontre de l'analyse historique et de l'analyse des politiques publiques peut constituer un moyen efficace pour aller au-delà des micro-enjeux de l'action publique. Il s'agit, en quelque sorte, d'un saut qualitatif qui permet d'étudier non seulement la gestion d'un problème public donné, mais aussi le processus de sa constitution en tant que problème, non seulement le rôle éphémère joué par certains acteurs dans l'espace public, mais aussi leur position institutionnelle historiquement constituée, non seulement un programme d'action mais une politique publique en évolution » (Vlassopoulou, 2003 : 1)

À ce titre, nous ne cesserons tout au long de cette thèse de penser cette notion de construction dans l'histoire de notre objet d'étude. Rien de ce que nous avons étudié n'est pris en compte comme phénomène intemporel et universel et nous espérons démontrer à quel point nous avons pensé et travaillé cet objet en ce qu'il s'inscrit dans une période précise de la longue histoire des individus et de leur alimentation.

I.2. L'alimentation à l'école : une affaire politique ?

L'objectif de ce chapitre est de comprendre comment l'alimentation à l'école a été envisagée, étudiée et problématisée en tant qu'affaire publique et politique. L'augmentation ces dernières années de l'obésité infantile, du surpoids et de maladies liées à une mauvaise alimentation a poussé des instances politiques à prendre des mesures dès l'école maternelle en France ainsi qu'ailleurs en Europe et dans le monde. De plus, les cantines scolaires suscitent régulièrement des controverses, débats et conflits entre différents acteurs. Parmi ces controverses reviennent notamment les

questions d'égalité d'accès aux cantines pour tous les enfants ou encore la question de la laïcité et des types de menus proposés par les collectivités locales. Selon le politologue Philippe Braud :

« En réalité, c'est bien l'existence de conflits, réels ou virtuels, qui exige la mise en place d'un pouvoir politique dont la tâche est de prévenir ou réguler les antagonismes qui traversent la société. Aucun problème de société n'est intrinsèquement politique, mais n'importe lequel peut le devenir » (Braud, 2009 : 5).

C'est précisément la construction de l'alimentation scolaire en tant que problème public qui fera l'objet de ce chapitre. Dans les pages qui suivent, nous nous attacherons notamment à comprendre comment l'alimentation scolaire s'est construite comme un problème public traversé par des enjeux politiques. Pour cela, nous proposons tout d'abord d'examiner la littérature qui porte sur la construction des problèmes publics pour, par la suite, articuler ce phénomène à notre objet de recherche.

I.2.1. La construction d'un problème

Dans la notice « problème public » du *Dictionnaire des politiques publiques* paru en 2014, Elizabeth Sheppard interroge la construction d'un phénomène en problème public. Synthétisant de nombreux travaux de politistes et politologues, cette auteure met en avant l'idée qu'un problème public est le produit d'un processus complexe : la problématisation.

D'après Sheppard, il apparaît qu'un phénomène est problématisé lorsqu'il est tout d'abord « identifié » (2014 : 534). Cette identification relèverait de deux ordres. D'une part, un problème est identifié lorsque le phénomène apparaît comme un « fait objectif » dont le caractère peut être saisi, des explications données et une évaluation construite. Diverses causes peuvent expliquer cette objectivation d'une situation comme problème. Il peut, par exemple, s'agir d'une évolution des moyens d'évaluation qui rendent visible une situation problématique. Mais le problème peut également apparaître suite à de nouvelles connaissances qui permettent de l'identifier. L'identification du problème peut également procéder de l'intervention d'acteurs politiques ou

citoyens qui révèlent une situation, en font un objet de débats et de controverses ou utilisent leur influence pour l'inscrire à l'agenda politique. Elizabeth Sheppard précise que « les luttes d'acteurs définissent le problème et influencent la problématisation d'une situation » (Ibid).

L'identification constitue une partie du processus de problématisation qui implique également qu'un écart apparaisse « entre ce qui est, ce qui pourrait être et ce qui devrait être » (Padioleau, 1982 : 25 in Ibid : 535). C'est-à-dire qu'un phénomène deviendrait problème lorsqu'il serait possible d'envisager une intervention afin de le résoudre. Pour être un « problème », le phénomène devrait alors être explicable (identification), mais également offrir des moyens de le transformer. Elisabeth Sheppard insiste sur le fait qu'une situation n'a pas à être effectivement transformable pour être problématisée. Toutefois, elle doit offrir des possibilités de sa transformation. Par exemple, le mauvais temps est un phénomène qui n'offre aucune prise à sa résolution, nous ne pouvons pas faire en sorte qu'il cesse de pleuvoir. En revanche, le réchauffement climatique apparaît, à la lumière des découvertes scientifiques, comme une situation contre laquelle des actions peuvent être menées. A ce propos, l'auteure fait référence aux travaux de Gusfield pour qui « sans à la fois croyance cognitive dans la possibilité de l'altérer et un jugement moral portant sur son caractère, un phénomène n'est pas un problème » (Gusfield, 2009 : 10 in Ibid).

Ainsi, pour Elizabeth Sheppard, une situation est problématisée à partir du moment où elle est identifiable et qu'elle offre les moyens de la résoudre. Cependant, l'auteure insiste dans son article sur les controverses et débats qui sont au cœur même de la problématisation. En effet, qu'il s'agisse de l'identification ou de la mesure d'une résolution du problème, ce processus n'échappe pas à des rapports de force, des stratégies, des luttes de pouvoir, des conflits d'intérêts ou des affrontements de visions. L'auteure fait par exemple référence à la question de l'amiante comme objet de conflits dans son identification même comme problème. Elle cite également une contribution de Claudio M. Radaelli pour qui les mises en récits des politiques publiques d'un phénomène sont « des instruments de pouvoir et modifient la structure de l'élaboration des problèmes » (in Sheppard, 2014 : 547). Pour lui, en effet, « les récits de politiques publiques peuvent aussi donner de la substance, fournir des normes de comportement, dramatiser un contexte ou soulever des émotions à l'intérieur d'un référentiel » (Radaelli, in, Ibid : 548).

Ainsi, un problème issu d'un processus de problématisation apparaît-il comme une construction complexe, loin d'être objective et stable, mais aussi le produit de débats, d'évolutions et de rapports de pouvoir.

I.2.2. La construction d'un problème public

À la suite de la présentation de ce processus de problématisation, Elizabeth Sheppard tente de définir dans un second temps le phénomène, lui aussi complexe, de « publicisation » d'un problème (2014 : 535). C'est-à-dire le passage du problème privé en un problème public.

Tout d'abord, selon Sheppard, la participation de la part de différents acteurs publics est intimement liée au processus de problématisation d'un phénomène. En effet, citant John W. Kingdon, cette auteure affirme qu'un problème public existe quand « les gens commencent à penser que quelque chose peut être fait pour changer la situation » [Kingdon, 1984, p. 114] » (Ibid : 535). Ces « gens » auxquels fait référence Kingdon sont aussi bien des acteurs politiques tels que des élus ou des ministres, que des acteurs « civils » comme les associations, les collectifs ou encore les médias et les communautés scientifiques. Ces acteurs participent largement à la problématisation d'un phénomène en ce qu'ils l'identifient eux-mêmes, tentent d'y trouver des solutions ou parfois même contribuent à le provoquer. En effet, une situation peut devenir problématique par le fait même que des groupes d'acteurs interviennent.

Ensuite, selon une série de travaux en sciences politiques auxquels Elizabeth Sheppard fait référence dans sa notice, la « publicisation » d'un problème est la conséquence d'une prise en main de la part d'acteurs publics. Un phénomène problématisé, pour qu'il soit un problème public, doit être l'objet d'un traitement de la part d'acteurs publics et d'une « mise à l'agenda » institutionnelle. En effet, la publicisation du problème est le passage d'un phénomène systémique — c'est-à-dire pris dans un ensemble d'éléments qu'ils soient économiques, politiques, sociaux ou culturels — à un phénomène institutionnel, c'est-à-dire à un traitement réglementé par un des acteurs publics.

Enfin, ce traitement par les acteurs publics introduit des questions complexes autour des capacités de ces mêmes acteurs à prendre en main le problème. Autrement dit, pour l'auteure, la publicisation d'un problème fait appel aux capacités des acteurs publics de saisir un problème. Cette saisie nécessite l'intégration du problème à un appareil politico-administratif. C'est-à-dire que le phénomène devient un problème public à partir du moment où il est traduit en langage politique. Or, cette étape de la traduction se heurte à de nombreuses difficultés et « blocages ». L'auteure souligne l'importance de la traduction et de la saisie politique d'un phénomène. De cette traduction dépend la constitution d'un problème qualifiable (saisir sa nature par exemple), recevable (les compétences des acteurs à le prendre en main), légitime (nécessité effective de l'intervention des acteurs publics) afin qu'il soit traitable. Par exemple, l'inscription tardive du problème du sida à l'agenda politique est présentée comme relevant d'une « incapacité à qualifier et à expliquer la maladie lors de son apparition » (Ibid, 533). Ainsi, de la capacité à rendre intelligible un problème dépend largement la possibilité d'intervention des acteurs publics.

Pour conclure, Sheppard souligne l'intérêt pour les sciences politiques d'interroger la nature des publics participant à la publicisation d'un problème. La question est, en effet, de comprendre à quelle échelle appartient le problème public. Les travaux de Boussaguet (2001) et de Dewey (2003) permettent de saisir plusieurs dimensions du public à partir desquelles un problème se publicise : il peut s'agir de publics concernés et mobilisés par le problème ; un problème peut également être débattu dans les médias et ainsi être introduit dans « l'arène publique » ; dans d'autres cas, ce sont les autorités publiques qui publicisent elles-mêmes le problème ou encore le problème peut être public lorsqu'il est « politisé », c'est à dire, encore une fois, traduit et intégré à un appareil politico-administratif.

À la lumière de ces travaux, la notion de problème public apparaît non seulement comme le résultat d'un processus de problématisation et de publicisation, mais également comme un phénomène en perpétuelle évolution, dépendant des rapports entre les acteurs, des instances, de leurs interventions ainsi que leurs saisies.

I.2.3. La construction d'un problème politique

Un phénomène devient un problème public par le fait qu'il est traduit et saisi par des acteurs politiques. C'est donc par différentes opérations (traduction, mise à l'agenda, publicisation) que se fonderait le problème public. Dans un article, le politiste Patrick Hassenteufel (2006) désigne l'ensemble de ces opérations par le terme général de « politiques publiques ». Selon l'auteur, ce terme renvoie à la façon dont un problème est construit, mis en visibilité afin d'être pris en compte et traité par des acteurs politiques.

Tout d'abord, en anglais, le mot *politics* (la politique) se distingue de *polity* (le politique) ainsi que de *policy* (les politiques). C'est ce troisième terme — *policy* — que l'auteur définit comme équivalent au terme français de politiques publiques. Il désigne, plus qu'une institution ou des acteurs, les opérations, actions, productions et prises en charge des acteurs politiques. Autrement dit, les politiques publiques seraient, selon Hassenteufel, l'ensemble des programmes d'actions mis en place par des acteurs politiques légitimes tels que les institutions supra-nationales, l'État, les ministères ou encore les collectivités locales⁵. Ces actions seraient de deux ordres : elles seraient à la fois matérielles (des allocations, subventions, procédures et dispositifs) ; elles seraient également immatérielles (les normes, les cadres cognitifs, ou les prescriptions).

De plus, les sciences politiques envisagent les politiques publiques comme des interactions entre les instances politiques et les groupes d'intérêts, les associations, les entreprises. Autrement dit, la notion de politiques publiques ne peut se limiter à une instance particulière, mais définit des « interactions d'acteurs multiples et enchevêtrés à plusieurs niveaux » (2006 : 878).

Enfin, pour Hassenteufel, si un problème public est politique à partir du moment où il est l'objet d'interventions matérielles et immatérielles, il est politique également à partir du moment où il devient une question de gouvernance. En effet, l'enjeu des politiques publiques est d'intervenir publiquement sur les comportements, les pratiques et les habitudes des individus qu'il s'agit de transformer. Dans cette perspective, cette « gouvernance » tend à se multiplier au fil des années et le

⁵ Dans la suite de notre travail nous utilisons l'expression « politiques publiques » dans l'acception d'Hassenteufel. Par ailleurs, nous avons employé les termes d'« instances publiques » pour désigner les acteurs publics tels que le gouvernement, les ministères, les collectivités locales, les régions ainsi que les municipalités.

rôle des politiques publiques relèverait de plus en plus de cette gouvernance. Hassenteufel le constate à propos notamment du développement constant des modalités d'interventions des politiques publiques qui se caractérisent par des incitations, prescriptions et injonctions poussant à transformer les comportements du quotidien.

Les sciences politiques traitent ainsi les problèmes publics et politiques à partir de plusieurs questionnements : comment un phénomène social est-il problématisé et publicisé et dès lors construit comme problème public ? Comment ce problème public est-il politisé et implique-t-il un ensemble d'interventions ? Quelles sont, parmi la multiplicité des instances publiques, celles qui interviennent à propos du problème public ?

Dans le prochain sous-chapitre, nous allons nous concentrer sur des travaux qui traitent de l'alimentation scolaire comme « problème public » et qui en interrogent les enjeux politiques. Il apparaît que l'alimentation scolaire est un phénomène exemplaire relevant du problème public construit ainsi que du phénomène nécessitant une intervention de la part d'instances publiques.

I.2.4. L'alimentation construite comme problème public

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, après les famines, les disettes et les rationnements subis par les populations, l'Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture (FAO) fondée en 1945 avait comme préoccupation majeure les « maladies par carences alimentaires »⁶. Les instances de santé publique enjoignaient alors de se nourrir de viande (produit auquel l'on attribuait des valeurs de la force), de vitamines en grand nombre (le foie de poisson était vivement conseillé pour acquérir la vitamine A), d'aliments gras (censés « tenir au corps ») et de sucre (donnant des forces). Bien se nourrir signifiait alors, pour les comités scientifiques et les expertises, comme le fait de s'alimenter copieusement et de privilégier les aliments protéinés tels que les viandes à forte teneur en graisse. Ce n'est qu'en 1951, qu'un comité d'experts de la FAO et de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a fait part des premiers résultats de la communauté scientifique internationale quant au lien entre surconsommation alimentaire et malnutrition : « il y a des raisons de supposer que la consommation excessive de sucres et de matières grasses, en dehors des calories,

6 Accès : <http://www.fao.org/70/1945-55/fr/>

pourrait conduire à des formes de malnutrition»⁷. Les risques liés à l'alimentation sont ainsi redéfinis : ce n'est pas uniquement le manque de nourriture qui relève du danger pour la santé, mais l'excès.

Dès cette époque apparaissent des discours de plus en plus nombreux sur les risques de maladies liées à une alimentation excessive, trop grasse, trop salée, trop calorique (le diabète, l'obésité, les maladies cardio-vasculaires).

Ce phénomène suscite des discussions entre les comités scientifiques, les médias et des groupes citoyens autour du risque alimentaire et de la façon de l'endiguer. Pour la première fois, les termes d'«équilibre alimentaire» apparaissent dans les débats comme un but à atteindre. La nécessité d'un équilibre alimentaire devient alors une préoccupation majeure et s'appuie sur des découvertes diététiques, des savoirs médicaux et des connaissances scientifiques. Les représentations quasi mythologiques des aliments laissent place à des savoirs scientifiques. L'alimentation devient ainsi une affaire publique, publicisée par les comités d'experts et les médias, objet de débats et de controverses. Manger n'est plus un acte privé ou relevant de la sphère domestique, mais un enjeu social et politique de santé publique.

I.2.5. L'alimentation à l'école : une affaire de politiques publiques

Dans la perspective des sciences politiques, l'alimentation scolaire a été considérée en tant que problème public et politique. En réalité, très peu de travaux réalisés par des politistes se sont attachés à saisir comment l'alimentation scolaire a été l'objet d'une problématisation, publicisation et politisation de la part d'acteurs sociaux divers. Nous proposons de rendre compte de ces quelques travaux à partir de trois axes. Le premier regroupe des auteurs qui ont examiné l'alimentation scolaire à partir des interventions menées par des instances publiques. Le deuxième rassemble des auteurs qui ont analysé la façon dont l'alimentation scolaire a été l'objet de lutte de pouvoir et de controverses. Le troisième concerne des travaux ayant souligné les enjeux politiques du processus de politisation de l'alimentation scolaire sous la notion de gouvernance.

Kevin Morgan et Roberta Sonnino dans le livre *The school food revolution : Public food and the challenge of sustainable development* se sont intéressés aux actions publiques concernant

7 *Activité de l'OMS 1951, Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé*, n° 38, Palais des Nations, Genève, 1952 :

Accès : http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89215/1/Official_record38_fre.pdf consulté le 10/03/2015

l'alimentation à l'école mises en place dans plusieurs pays (Italie, États-Unis, Angleterre, France et Suisse). Ils soulignent que l'alimentation des enfants à l'école représente aujourd'hui un nouveau défi pour les instances publiques face à ce qu'ils appellent la "*moral panic*" suscitée par la pandémie de l'obésité (Morgan, Sonnino, 2006). L'alimentation des enfants relèverait, selon eux, d'un problème public parce qu'elle suscite un grand nombre d'inquiétudes notamment concernant les dangers de l'obésité, particulièrement chez les enfants. Ces instances se seraient ainsi saisies du problème afin de mettre en place un certain nombre d'interventions. Cette mise à l'agenda de l'alimentation scolaire constituerait une étape importante pour les auteurs en ce qu'elle serait une réappropriation du problème. Par exemple, aux États-Unis, les instances publiques auraient redéfini le problème de l'alimentation scolaire en tant que problème d'ordre législatif, économique et éducatif. Cela aurait entraîné des actions précises de leur part : elles tenteraient d'intervenir sur le cadre législatif afin de mettre en place des réformes notamment concernant la consommation de produits locaux dans les cantines, elles chercheraient les moyens d'accorder aux écoles des budgets suffisants pour mieux nourrir les enfants, quelle que soit leur origine sociale, elles s'efforceraient de mettre en place des dispositifs permettant d'éduquer de nouvelles générations de consommateurs éclairés. Les auteurs de cet ouvrage illustrent bien comment l'alimentation scolaire s'est construite comme problème public en étant problématisée et politisée, c'est à dire mise à l'agenda de politiques publiques et construite comme champs d'actions précises, matérielles et immatérielles ayant des retombées sur les choix en matière de développement durable.

Par ailleurs, des recherches se sont attachés à montrer comment l'alimentation scolaire s'est politisée et est devenue l'objet de controverses et de luttes d'intérêts entre différents acteurs. Les travaux de Carole Clavier (2012) étudient « l'impératif de santé » déclaré par les politiques publiques et leurs enjeux y compris au sein des institutions scolaires (2012 : 13). Selon cette auteure, la santé et l'alimentation seraient l'objet d'une « requalification (...) en objet d'action politique » (Ibid : 14). C'est-à-dire qu'à partir du moment où cet impératif santé aurait été saisi par les politiques publiques, il serait devenu un programme d'actions. Or, selon Clavier, cet impératif de santé et les actions prévues seraient l'objet d'une « politisation partisane » (Ibid). En effet, cet impératif et les interventions à mettre en place seraient réappropriés par les politiques locales en fonction de leurs attaches à des partis politiques. La santé et l'alimentation deviendraient alors des sujets de clivages entre des partis politiques.

Dans cette même perspective, des auteurs se sont intéressés à la façon dont, en France, l'extrême droite et en particulier le Front National requalifie la notion de service public comme la cantine

scolaire (Espagno, François, 2015). Espagno et François montrent notamment qu'au-delà de la question de la gestion du service public, le Front National utilise les cantines scolaires comme moyen pour attirer l'attention sur des questions liées à la discrimination, la religion, l'identité nationale ou encore la place de l'État dans la gestion des municipalités. Les travaux de Stéphan Papi (2012) quant à eux s'intéressent aux choix des municipalités face à la question du repas halal dans les cantines scolaires. D'après Papi, « très peu de prescriptions pèsent sur les collectivités territoriales en ce qui concerne le choix des menus, ceux-ci devant toutefois être conformes aux règles d'hygiène » (Ibid : 5). Le cadre législatif serait suffisamment flou pour permettre aux élus locaux d'interpréter les circulaires selon leurs appartenances politiques. Ainsi, les choix de gestion, de menus et d'organisation des cantines scolaires reviendraient aux collectivités territoriales réagissant dès lors de façons diverses en fonction notamment de leurs positionnements politiques.

D'autres auteurs ont examiné les relations et les conflits d'intérêts entre politiques publiques et entreprises privées à propos des actions menées dans les écoles. Des études se sont penchées sur les relations entre le service public, notamment celui de l'alimentation scolaire, avec l'entrepreneuriat privé concernant, par exemple, la lutte contre l'obésité (Bergeron, Castel, Noguez, 2011) et les questions éthiques et organisationnelles qui y sont relatives. Ces auteurs ont étudié notamment le programme intitulé EPODE (Ensemble prévenons l'obésité des enfants) « piloté par des professionnels de la nutrition, du management et du *marketing* (...) et soutenu financièrement par les cotisations des municipalités adhérentes et par les subventions de firmes partenaires dont certaines appartiennent au secteur agroalimentaire et à la grande distribution ». Bergeron, Castel et Noguez analysent la façon dont les actions publiques en matière d'alimentation sont liées à des intérêts marchands. Cette privatisation opérerait selon des modalités dites « classiques ». Les diagnostics, l'identification des cibles de l'action, la finalisation de la stratégie, le dessin des instruments et l'évaluation de l'action seraient désormais réalisés par des acteurs privés. De plus, les auteurs soulignent qu'un autre volet de cette privatisation se réfère plus à une forme « d'hybridation », c'est-à-dire à une coordination et coopération des actions « exercées de concert » entre partenaires publics et privés. Selon eux, le programme EPODE révélerait de nouvelles formes d'actions publiques/privées au sein desquelles il apparaît de plus en plus difficile de cerner ce qui est de l'ordre de l'action publique et celui de l'action privée.

Dans le domaine des sciences de gestion, les travaux d'Angélique Rodhain (2008) présentent la façon dont le cadre réglementaire établi par l'État a défini de façon très ambiguë la présence du marketing et de la publicité dans les écoles, l'admettant dans une certaine mesure. Des entreprises agro-alimentaires ou de la restauration collective peuvent ainsi franchir le seuil de l'institution scolaire par le biais de kits, jeux, projets et partenariats avec les écoles. Selon l'auteur, cette ingérence du privé mettrait à mal la « neutralité » de l'école.

Ces mêmes questions sont traitées sous un autre angle par Sophie Dubuisson-Quellier (1999) qui interroge les relations entre acteurs économiques, politiques et citoyens dans le cadre de l'alimentation à l'école. Cette sociologue souligne notamment qu'au sein des cantines scolaires, les statuts du prestataire (l'entreprise agro-alimentaire), du client (la mairie) et du consommateur (l'enfant) sont pris dans des jeux de relations complexes par lesquels les rôles sont négociés et redistribués. Plus précisément, Dubuisson-Quellier analyse les enjeux qu'implique la mise en place d'ateliers organisés par des prestataires privés lors desquels les enfants sont invités à goûter et donner leurs avis sur des produits industriels. L'auteure y dévoile la façon dont les entreprises privées cherchent à recadrer le rôle des enfants par le biais de dispositifs pour qu'ils deviennent les médiateurs et prescripteurs de ces produits auprès de leurs propres parents. Ces travaux problématisent ainsi les relations entre le privé et le public en ce qui concerne la santé et l'alimentation. L'enjeu est alors de mettre en évidence que ces relations ambiguës introduisent une contradiction entre, d'une part, le bien public et la santé collective censés être pris en charge par les instances publiques et, d'autre part, les intérêts marchands et économiques des entreprises privées. Cette question de l'ambiguïté a été l'objet d'une étude que nous avons menée concernant les stratégies et les dispositifs de marketing scolaire qui ont été mis en place par l'industrie agroalimentaire ces dernières années (Berthoud, De Iulio, 2015). Dans le cadre de ce travail, il est apparu que la stratégie des entreprises privées est de développer des dispositifs éducatifs tels que des kits pédagogiques en s'inspirant de dispositifs mis en place par l'État ou conçus par des acteurs de l'édition scolaire. Par ces moyens, les industries de l'agro-alimentaire visent à légitimer leurs actions au sein des écoles par l'utilisation stratégique de discours éducatifs.

En outre, une série de travaux ont mobilisé le concept foucauldien de biopolitique et de gouvernance à propos des politiques de santé concernant l'alimentation à l'école. Les travaux d'Ayşe Ceyhan et Pierre Piazza (2011) interrogent la notion foucauldienne du bio-pouvoir à travers l'analyse de la

biométrie au sein notamment des cantines scolaires. Pour Ceyhan et Piazza, la biométrie, cette « modalité inédite d'identification », fonctionne moins pour le dressage disciplinaire des corps que pour fluidifier, rationaliser et contrôler en temps réel les mouvements des élèves. La biométrie permettrait le contrôle continu, mais également la communication instantanée ainsi que la gestion rationnelle des foules. Les auteurs mettent en relation ces caractéristiques avec les propos de Gilles Deleuze (1992), selon lequel les « sociétés de contrôle » fonctionneraient selon ces trois modalités de pouvoir : constance du contrôle, instantanéité de la communication et gestion des foules. Cependant, loin de rompre avec la notion de bio-politique de Foucault, les auteurs insistent sur le fait que cette société de contrôle chez Deleuze serait la continuité du bio-pouvoir. Les concepts foucauldien de bio-pouvoir et de gouvernementalité ont également été mobilisés dans les travaux d'Henri Bergeron qui étudie les actions de la part des instances publiques en matière de santé. Parmi elles, il analyse en particulier les initiatives qui ont été conduites pour améliorer la restauration scolaire, les campagnes de prévention liées à l'éducation alimentaire dans les écoles, ainsi que le matériel pédagogique et les guides de nutrition qui ont été conçus par les politiques publiques. Pour Bergeron, ces interventions et les dispositifs qui sont mis en place dans les écoles relèveraient d'une volonté de la part des politiques publiques de responsabiliser les enfants en leur apprenant à déterminer leurs propres choix alimentaires. En ce sens, les politiques publiques mobiliseraient « abondamment ce que Foucault appelait des "technologies de soi", censées permettre aux citoyens de cultiver leurs capacités à contrôler leur vie. Les engageant à développer leurs compétences autoréflexives, elles peuvent ainsi se concevoir comme des politiques d'« *agentisation* » (Levay, 2009) » (Bergeron, 2010:104). L'alimentation scolaire serait envisagée comme relevant du bio-politique parce qu'elle serait l'objet d'une politisation qui vise « à constituer "l'ensemble des vivants" en population (Foucault, 2004), ainsi saisie par ses états de santé, et fonde une "biopolitique" instituant les "phénomènes du vivant" dans l'ordre du savoir et de la politique » (Ibid : 79-80).

Dans l'ensemble de ces travaux, l'alimentation scolaire est appréhendée dans sa dimension politique en tant que phénomène complexe issu de processus de problématisation, publicisation et politisation à partir desquels des acteurs multiples, et parfois en lutte les uns contre les autres, ont mis en place des actions matérielles et immatérielles dont l'un des enjeux est de rationaliser les pratiques alimentaires des enfants. Les interventions liées à l'alimentation scolaire, leurs acteurs et leurs enjeux apparaissent ainsi sous une dimension politique en tant que constructions dont l'un des

enjeux renvoie à la notion de bio-pouvoir cherchant à « normaliser les conduites » (Bergeron, 2010 : 88).

La lecture de ces analyses a largement contribué dans le cadre de notre recherche doctorale à nous aider à saisir certains des enjeux politiques de l'alimentation à l'école. Elle nous a permis de comprendre comment l'alimentation des enfants à l'école concerne un ensemble d'acteurs divers qu'ils soient politiques, associatifs, marchands ou citoyens. Ces contributions soulignent également la manière dont ces acteurs « problématisent » et « politisent » l'alimentation scolaire. C'est-à-dire qu'elles permettent d'envisager les actions des instances publiques — telles que les campagnes de promotion, les partenariats publics/privés, les dispositifs techniques — comme participant à la construction de « l'affaire publique » qu'est l'alimentation des enfants. De plus, elles nous permettent de comprendre comment ces actions publiques cristallisent des enjeux électoraux, citoyens, économiques ou encore culturels. Enfin, l'alimentation scolaire apparaît clairement comme une affaire politique en ce qu'elle est l'objet d'une réappropriation de la part d'instances publiques. Cette idée constitue l'un des points de départ de notre propre travail.

I.3. L'alimentation à l'école : une affaire d'éducation ?

Les travaux qui ont exploré les dimensions historiques et politiques de l'alimentation scolaire montrent que l'éducation alimentaire à l'école fut construite comme problème public relevant du domaine de l'État dès la fin de seconde guerre mondiale. Des études qui considèrent l'alimentation scolaire sous sa dimension éducative nous permettent, en revanche, de saisir les enjeux actuels de l'éducation alimentaire dans les écoles. Des recherches menées notamment en sciences de l'éducation ces dernières années ainsi que les débats qui ont lieu dans cette communauté scientifique témoignent des réflexions et transformations de l'éducation alimentaire à l'école jusqu'à aujourd'hui. Depuis les années 2000, diverses études en sciences de l'éducation s'interrogent sur la place d'une éducation alimentaire, ses formes ainsi que les enjeux qui en découlent. Pour Bernard Charlot :

« Ce qui définit d'abord la spécificité des sciences de l'éducation, c'est la circulation des questions entre les pôles des savoirs, celui des pratiques et celui des finalités, c'est la possibilité d'interroger l'un de ces trois pôles en se plaçant du point de vue des deux autres » (Charlot, 2001:164).

Les objectifs des travaux en sciences de l'éducation relèvent de plusieurs ordres : ils interrogent la notion même d'éducation, ses enjeux et le rôle de l'école, mais ils visent également à fournir aux enseignants des indications, des suggestions et des procédés à mettre en œuvre dans leur pratique didactique. Pour cette raison, l'éducation alimentaire est à la fois un objet de réflexions tout autant qu'une pratique d'enseignement mise en place au sein des institutions scolaires. Avant de présenter ces travaux, il est important de décrire le contexte dans lequel ces réflexions ont émergé.

À partir des années 1990, l'école s'est vue confier par l'État des missions précises concernant l'éducation à la santé. En effet, à cette époque, parmi les tâches de l'école s'est ajoutée celle de favoriser une éducation à la santé visant à promouvoir des comportements et des habitudes « saines ». Avec une circulaire datant de 1998, le ministère de l'Éducation nationale a réaffirmé l'importance d'une telle éducation à la santé dans les établissements scolaires et cadré les actions attendues de la part de l'école :

« l'un des axes privilégiés par le plan de relance de la santé scolaire annoncé en mars 1998 consiste à renforcer le rôle de l'éducation nationale, en instaurant un nouveau cadre pour la mise en œuvre des actions concernant les élèves. L'éducation à la santé doit s'inscrire dans un projet éducatif global. Elle prend en effet appui sur la transmission de savoirs et de connaissances, passe par l'organisation du cadre de vie à l'école et des activités éducatives, inclut enfin la prévention, qui vise à prémunir les jeunes contre les risques actuellement identifiés ». (Circulaire n° 98-237, 24 novembre 1998⁸)

L'éducation alimentaire, quant à elle, apparaît comme l'un des axes de cette éducation à la santé, s'intégrant à un volet plus général nommé « éducation à la consommation » :

« Les maîtres sont conduits à déterminer la meilleure mise en œuvre possible d'une éducation en matière de consommation, en proposant dès la maternelle, des séquences où

8 Accès : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo981203/SCOE9802899C.htm>

sont abordés, par exemple, les capacités sensorielles, l'alimentation, l'hygiène corporelle, l'environnement puis, plus précisément, les notions de production, distribution, publicité, services... » (Circulaire n° 90 — 342 du 17 décembre 1990⁹)

Officialisant ainsi l'importance de l'éducation à la santé et à l'alimentation à l'école, l'État met en œuvre un ensemble de nouveaux dispositifs éducatifs tels que des formations à destination des enseignants et du personnel scolaire, de nouveaux manuels et livrets pédagogiques, des partenariats avec des professionnels de santé, la « banalisation »¹⁰ d'heures dédiées à cette éducation dans l'emploi du temps ou encore des outils d'évaluation pour les institutions scolaires. Les années 2000 voient se multiplier les circulaires ministérielles abordant la question de l'éducation alimentaire à l'école. Par exemple, en 2001, une circulaire du Ministère de l'Éducation fait état de l'importance d'une « éducation nutritionnelle » et d'une « éducation au goût »¹¹ dans les écoles. En 2002, une note à l'intention des professionnels de l'éducation paraissait afin de « rappeler les conseils simples pour éviter les risques »¹² liés à l'alimentation. La même année, une plaquette intitulée « La restauration scolaire : équilibre, sécurité, plaisir » proposait aux enseignants des outils pédagogiques afin de mettre en place des ateliers et des animations autour de l'éducation alimentaire. En 2003, une nouvelle circulaire a fait état de conseils pour la prévention face aux problèmes d'obésité et de surpoids à l'adresse des professionnels de l'éducation. Comme nous le verrons plus en détail par la suite (cf.IV.2.2.), à partir de 2005, le Programme National de Nutrition et de Santé (PNNS) a développé des outils pédagogiques (livrets, kits, mallettes) à l'adresse des enseignants afin qu'ils abordent la question de l'alimentation avec leurs élèves.

I.3.1. Santé et alimentation à l'école : quelles finalités éducatives ?

Les sciences de l'éducation accompagnent par leurs réflexions et travaux les nouveaux cadres officiels de l'éducation alimentaire à l'école tout en interrogeant les transformations des enjeux d'une telle éducation. Elles participent également à l'émergence et à l'interprétation des nouveaux dispositifs déployés par les ministères. Certains chercheurs et formateurs en sciences de l'éducation prennent part à l'élaboration de ces nouveaux dispositifs éducatifs. C'est le cas, par exemple, de

9 Accès : www.conso.net/sites/default/files/images_publications/circulaire_90-342_bis.doc

10 Accès : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo981203/SCOE9802899C.htm>

11 Accès : <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/special9/default.htm>

12 Accès : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020110/MENE0102836C.htm>

Catherine Boyer, qui a créé une série de livres pédagogiques intitulés « Un monde à lire » à destination des élèves. Certains chercheurs font partie de comités nationaux et dialoguent en ce sens avec les ministères pour mettre en place des actions d'éducation à la santé. C'est le cas notamment de Didier Jourdan, membre du Haut Conseil de la Santé Publique (HCSP). Interrogeant les moyens de mettre en œuvre une telle éducation, des travaux en sciences de l'éducation se focalisent notamment sur les types d'actions et supports que l'école peut mettre en place pour promouvoir la santé (Jourdan, 2010 ; Sandrin, 2013).

Du point de vue des travaux qui se sont intéressés à la dimension éducative de l'alimentation scolaire, trois perspectives majeures semblent se dessiner à partir des années 2000.

Premièrement, depuis 2000 environ, un ensemble d'études introduit les principes d'« éducations à ». Ces éducations se définissent comme des initiatives de prévention et de promotion de savoir-faire à l'école par le biais d'activités et de mises en pratique (Jourdan et al. 2002). Elles tendent « à mettre en œuvre des activités permettant à l'élève de disposer de compétences lui permettant de conserver sa liberté, c'est-à-dire d'être capable de faire des choix responsables » (Jourdan, 2007). Dans cette perspective, l'école devient un lieu d'apprentissage de compétences par la pratique avec une visée critique et réflexive. La finalité des « éducations à » consisterait à éduquer un citoyen capable de maîtriser ses choix et de faire face aux pressions qui l'entourent par le biais d'activités éducatives dont il aura acquis l'expérience à l'école. L'éducation à la santé renvoie ainsi à une acquisition de savoirs et compétences pour amener les enfants à devenir des « citoyens éclairés » capables, dès lors, « d'exercer [leur] responsabilité envers [leur] propre personne » vis-à-vis de la consommation, de l'alimentation, de l'hygiène, du goût ou encore du rapport au corps (Jourdan, 2005).

L'éducation à l'alimentation rejoint selon Alexandre Klein l'éducation au corps. Cette éducation passe, selon lui, « par l'intermédiaire de dispositifs avant tout ludiques » et permettrait aux enfants « d'acquérir des savoirs sur les aliments et l'équilibre alimentaire, mais également [de] développer des compétences psychosociales quant à leur propre alimentation, et ce dans le but de les voir adopter des attitudes et comportements favorables à [leur] développement harmonieux » (Klein, 2011 : 32). Autrement dit, l'éducation à l'alimentation passerait par l'apprentissage de « savoirs et savoir-faire » (Jourdan, 2010:117). Initiatives, ateliers, dispositifs ludiques, activités apparaissent dans cette perspective comme les moyens de « contextualiser les savoirs » (Kerneis, Marquat,

Diemer, 2014 : 225)¹³ et de faire adopter des comportements par la mise en pratique. Les principes des « éducation à » ainsi formulés ont été adoptés par le ministère de l'Éducation Nationale qui a, ces dernières années, non seulement multiplié les circulaires et notes à l'adresse des écoles mais aussi produit un nombre considérable de dispositifs info-communicationnels et pédagogiques autour de l'éducation alimentaire afin de faire faire aux enfants par le biais du ludique et de la pratique. Dans un article paru en 2005, Didier Jourdan lui-même précise que les principes des « éducations à » dont il traite sont ceux formulés dans les « textes institutionnels qui encadrent l'éducation à la santé » (2005 : 651). Le texte officiel auquel l'auteur se réfère dans cet article affirme en effet que « l'objectif [de l'éducation à la santé] est de permettre [aux élèves] d'acquérir des connaissances, de développer leur esprit critique et d'adopter par là même des comportements favorables à leur santé en développant leur accès à l'autonomie et à la responsabilité »¹⁴. Il apparaît donc ici de façon exemplaire la manière dont les théorisations proposées par certains chercheurs en sciences de l'éducation accompagnent les démarches de l'État en matière d'éducation à l'alimentation dans les écoles.

Cependant, une deuxième approche, plus critique, apparaît au sein des sciences de l'éducation. Divers chercheurs ont mis en évidence les limites de ces nouvelles « éducations à » la santé et à l'alimentation. Les savoirs proposés sont questionnés car considérés comme normés et les savoir-faire sont contestés car ils relèveraient de l'ordre de la contrainte. Plus précisément, les savoirs seraient le produit d'une normalisation (Descarpentries, 2006 : 135) qui n'échappe pas à des intérêts politiques (Gallo, 2014). Les notions mêmes de « santé » ou de « bien-être » défendues par les instances publiques apparaissent comme des constructions (Stevenin, 2006), les savoirs sur le corps ou les aliments sur lesquels s'appuient les outils pédagogiques sont souvent « flous » voir « floutés » (Fabre, 2016). Dès lors, la transmission des savoirs reposerait sur une forme de militantisme du « juste » et du « bon » (Ibid, 2016). En ce sens, il devient légitime de s'interroger sur la contradiction entre « les finalités explicites d'émancipation » de ces « éducations à » et le risque « d'assujettissement » aux « bonnes pratiques » (Chauvigné, 2016). En outre, les principes des « éducations à » poseraient aussi le problème des contraintes sur lesquelles elles s'appuient. L'aspect normalisant et normalisé des savoirs introduirait des formes de discours injonctifs poussant aux « bonnes pratiques » (Fabre, 2016). Il existerait ainsi une contradiction entre l'autonomisation et la responsabilisation des individus revendiquées par ces « éducations à » et leur forme

13 c.f. Actes de Colloque, Les « éducations à » : un (des) levier(s) du système éducatif ? [en ligne] 17, 18 et 19 novembre 2014, Rouen. Disponible sur : <halshs-01183403>.

14 Accès : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/46/MENE0302706C.htm>

prescriptives (Clénet, 2006) par l'inculcation, par exemple, de normes nutritionnelles (Orange-Ravachol, Kovacs, 2016 : 241). Des chercheurs s'interrogent ainsi sur les contraintes de rythmes qu'elles supposent (Lesourd, 2006), la surveillance et le contrôle qui en découlent (Arveiller, 2006) ou encore l'enrôlement des élèves (Chauvigné, 2016).

Enfin, une troisième perspective rassemble des travaux qui s'interrogent sur le rôle assigné par l'État à l'école comme lieu d'éducation à la santé et à l'alimentation. L'institution dispose-t-elle réellement des moyens et de l'influence qu'on semble lui accorder pour transformer les comportements alimentaires des enfants (Pachod, Martinez, 2016 : 321)? Est-ce son rôle de modifier ainsi les pratiques des élèves ? L'école ne serait-elle pas instrumentalisée à des fins qui la dépassent (politiques ou privés) ? A-t-elle à être ainsi le relais de la prévention (Lassarre, Accabat, 2006) ? Cela est-il en accord avec les valeurs qui la fondent ? Des travaux rendent compte des difficultés de mettre en place une telle éducation sans stigmatiser ou moraliser les élèves (Tessier et al., 2010) ou la place de l'école dans une action de bio-politique (Klein, 2011).

À la lumière de ces travaux, l'alimentation scolaire apparaît sous une triple perspective. Elle est à la fois un objet d'éducation nécessitant et mobilisant des types d'actions conçues et mises en place à l'école pour atteindre des objectifs éducatifs en matière de santé et d'alimentation et s'ancre dans une perspective des « éducations à ». Elle est également l'objet d'interrogations face à cette éducation et introduit des questions liées aux savoirs, normes et valeurs relayés par ces types d'actions. Enfin, l'alimentation scolaire devient un sujet d'interrogations concernant le rôle de l'institution scolaire dans l'éducation à la santé et à l'alimentation.

L'alimentation à l'école se révèle être un phénomène complexe et soulève des questions éthiques, politiques, citoyennes et sociétales. Nous proposons désormais d'interroger plus en détail la question de l'éducation à l'alimentation en tant que pratique éducative au sein des écoles.

I.3.2. Les éducations à... : entre savoirs et savoir-faire

Les auteurs d'un ouvrage collectif sous la direction de Didier Jourdan, intitulé *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire* paru en 2004, développent leur point de vue en

matière « d'éducation à » la santé. Soulevant la question générale de l'éducation à la santé, cet ouvrage permet de saisir comment l'éducation à l'alimentation en particulier est elle-même défendue. Selon les auteurs, l'éducation à la santé à l'école repose tout d'abord sur la transmission de savoirs : l'objectif serait d'éduquer les enfants à partir de « connaissances scientifiques » (Jourdan, 2004). Ces connaissances, liées à la santé, concerneraient à la fois le corps, son fonctionnement et ses maladies, l'environnement, son histoire et sa structure ainsi que les produits, leur nature et leurs effets. La maladie ne serait plus envisagée, comme elle avait pu l'être jusqu'au XVI^e siècle comme « une malédiction ou une punition (...) envoyée par le destin, les astres ou les dieux » (Tubiana in Jourdan : 4). Du point de vue des travaux sur l'éducation à la santé, l'école se doit ainsi de transmettre les connaissances acquises au cours de l'histoire à propos du corps au travers des « savoirs qui transcendent les cultures, les croyances et les idéologies » (Ibid : 55). Dans cette perspective, l'éducation à la santé doit alors faire l'objet de toutes les disciplines, à la fois les sciences naturelles, l'histoire, l'éducation sportive, etc. (Ibid) et mobiliser tous les espaces et les temps de l'école, qu'il s'agisse de la classe, de la récréation ou de la pause du midi.

Cependant, ces auteurs considèrent que l'acquisition de savoirs scientifiques ne représente qu'un volet de l'éducation à la santé, l'autre volet étant de leur faire acquérir des savoir-faire :

« Il s'agit aussi de permettre aux enfants de développer des aptitudes et des compétences de type psychosocial (connaissance de soi, estime de soi, empathie, esprit critique, aptitude à la résistance aux pressions, capacité à communiquer...) (...). Par delà les aspects techniques, elle se veut aussi éducation à la liberté par l'apprentissage de compétences nécessaires à l'autonomie de la pensée et de l'action dans une perspective d'éducation à la personne et du citoyen. Enfin se basant sur le fait qu'il n'est pas possible de « prendre soin de soi et des autres » sans projet, elle est aussi une invitation à une réflexion de fond sur le sens de l'existence » (Ibid : 36).

Du point de vue de ces auteurs, la santé doit donc être abordée à l'école comme relevant de compétences « certes cognitives, mais aussi physiques, artistiques, émotionnelles, relationnelles, sociales » (Fortin, in Ibid 58). Dans cette optique, de telles compétences se transmettent par des « pratiques » (Ibid), des activités, des ateliers, des exercices ludiques ainsi que par des échanges avec les enseignants.

Afin de permettre une telle éducation cognitive et pratique, les auteurs défendent l'idée selon laquelle les éducateurs doivent être formés à une « discipline d'enseignement » (Ibid : 39) par des conférences, séminaires, université d'été, formations tout en étant accompagnés par de nouveaux dispositifs tels que des programmes, des contenus, des méthodes et des supports pédagogiques. L'éducation à la santé passerait ainsi par un apprentissage à la fois de savoirs et à la fois de compétences acquises par des protocoles et des exercices (Ibid:118).

Mais dans quel but l'éducation à la santé est-elle pensée dans cet ouvrage ? Selon la circulaire du ministère de l'Éducation nationale citée par les auteurs, « l'éducation à la santé vise à aider chaque jeune à s'approprier progressivement les moyens d'opérer des choix, d'adopter des comportements responsables »¹⁵. Dans cette perspective, la « mission première du système éducatif n'est pas de lutter contre tel ou tel fléau, mais bien de former les citoyens de demain », des « citoyens éclairés » capables de « choisir » (Ibid. : 59), car désormais, « chaque personne a la responsabilité de sa propre santé » (Tubiana, in Jourdan, 2004 : 10). À ce titre, les acteurs de l'éducation à la santé devraient être des « éducateurs » (Ibid : 47) qui « se donnent pour fin l'émancipation des personnes qui leur sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider d'elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés » (Meirieu, 1999 in Ibid).

I.3.3. L'éducation à l'alimentation : savoir faire et faire des choix

Dans cet ouvrage collectif dirigé par Didier Jourdan, l'éducation à la nutrition et à l'alimentation apparaît comme l'une des composantes de l'éducation à la santé, s'inscrivant dès lors dans la même problématique. « Promouvoir une alimentation équilibrée est la finalité même d'une éducation nutritionnelle et permet de se sentir en bonne forme, mais aussi de réduire le risque (non la certitude) d'un certain nombre de maladies » (Ibid:55). Cette éducation à l'alimentation passe par l'apprentissage à la fois de savoirs (nutritionnels, groupe d'aliments, etc.), mais aussi de savoir-faire (aptitude et habileté à choisir, capacité à exercer des choix de comportements alimentaires).

Dans cette perspective, nous retrouvons cette idée que l'éducation s'appuie à la fois sur des savoirs, mais aussi sur des compétences et qu'ainsi elle privilégie à la fois la transmission de connaissances,

15 Accès : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo981203/SCOE9802899C.htm>

mais aussi la pratique, l'exercice et le « faire ». Pour Jourdan, « il ne suffit pas de donner des règles nutritionnelles pour prévenir l'obésité » (Ibid:54). La question de la responsabilité est encore une fois mise en avant dans la volonté de permettre aux enfants de faire des « choix » conscients et éclairés quant à leur alimentation.

Il s'agirait pour les auteurs de mettre en œuvre une « pédagogie qui favorise l'acquisition de comportements d'un consommateur exerçant son esprit critique face à la diversité de l'offre » (Ibid : 55). Dans la perspective de Didier Jourdan, les cantines deviennent alors des lieux d'expériences et d'actualisation des principes et savoirs liés à l'alimentation.

I.3.4. Quels savoirs et quels choix ?

L'éducation à l'alimentation est ainsi pensée par Didier Jourdan comme transmission de savoirs et apprentissage de compétences dans le but d'une responsabilisation. Un colloque organisé à l'université de Mons en juillet 2016¹⁶ a réuni plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation qui ont abordé précisément le problème de la complexité des savoirs scientifiques ainsi que les paradoxes des choix des élèves dans un espace scolaire contraignant.

Tout d'abord, les savoirs eux-mêmes, sur lesquels repose l'éducation à l'alimentation, soulèvent de nombreuses questions. Selon Michel Fabre, si l'éducation à l'alimentation se fonde sur un ensemble de savoirs stabilisés, elle se heurte, de façon très forte, à des savoirs scientifiques complexes, des débats récurrents où les normes nutritionnelles sur lesquelles elle repose se contredisent. Pourtant, les programmes scolaires et les projets gommant cette complexité d'une part, en sélectionnant les savoirs et en excluant les débats, d'autre part en formant un discours souvent ambigu autour de la nutrition. Par exemple, l'une des recherches présentées lors du colloque à Mons portait sur l'usage en classe des pyramides alimentaires en tant que dispositifs pédagogiques (Orange-Ravachol ; Kovacs, 2015). Ces formes icono-textuelles illustrent ce que l'on mange et ce que l'on doit manger et servent d'outils pédagogiques pour transmettre des connaissances sur les aliments, leurs conséquences sur le corps ainsi que sur les quantités et régularités jugées « saines ». Or, cet outil introduit de façon « floue » et « ambiguë » la notion d'équilibre alimentaire en ce qu'il avance de

16 Congrès AREF, 4-7 juillet 2016, Mons, Belgique. Disponible sur : <https://aref2016.sciencesconf.org/93456>.

façon incomplète la classification alimentaire et qu'il se présente comme consensuel et stable alors qu'il est constamment décliné et réajusté (Ibid : 131). Cette tension entre, d'une part, l'apparente stabilité des savoirs et, d'autre part, le gommage des controverses autour de ces savoirs renvoie à la nature même des enseignements pédagogiques qui, selon Philippe Meirieu, sont des « doctrines pédagogiques » qui appartiennent plutôt à « une rhétorique spécifique qui pourrait être définie comme celle de la 'conviction pondérée' » (Meirieu, 1992) et qui procèdent d'une sélection des connaissances scientifiques.

D'autres travaux, notamment en sciences de l'information et de la communication, ont mis en évidence la tendance à passer sous silence les causes des risques d'une « mauvaise » alimentation. Tout en alarmant élèves et parents, les brochures, les kits pédagogiques et d'autres outils de l'éducation nutritionnelle n'expliquent pas les raisons des dangers qui demeurent implicites : « À l'origine du danger, il y aurait donc implicitement le fait de ne pas adhérer aux normes proposées » (Kovacs, De Iulio, 2014:102). Alors que certains chercheurs en sciences de l'éducation soulignent l'importance de ne pas s'appuyer sur une morale et d'échapper à une tendance de normalisation des pratiques alimentaires, les outils, les programmes et parfois leur utilisation s'appuie sur des « normes de sens commun » (Roqueplo, 1974) où le « bon » et le « mauvais » sont énoncés, mais ne sont pas toujours interrogés.

Par ailleurs, les sciences de l'éducation questionnent également les enjeux de la mobilisation de ces savoirs, c'est à dire la volonté d'une responsabilisation individuelle des enfants dans leurs choix alimentaires. Des études ont précisément remis en cause cette volonté de responsabiliser la personne et tout particulièrement l'enfant dans ses pratiques autour de l'alimentation. Des recherches montrent qu'aujourd'hui « surpoids, obésité et surcharges pondérales » sont encore perçus comme le « résultat d'excès alimentaires réversibles avec un peu de volonté » (Lassare, Accabat, 2006). La personne en surpoids serait, selon ces auteurs, stigmatisée et culpabilisée, « portant la responsabilité de son handicap par son manque de volonté ou de caractère » (Ibid : 22). D'autres auteurs développent l'idée selon laquelle l'éducation à l'alimentation s'appuie sur une multitude d'injonctions floues (Fabre, 2016) par lesquelles le choix devient une pratique contrainte, noyée dans une forme de « catéchisme » des bonnes pratiques alimentaires (Boyer, 2016).

I.3.5. Une contradiction au cœur des sciences de l'éducation

L'enjeu de la responsabilisation par l'éducation à l'alimentation amène certains chercheurs à s'interroger sur la question de la culpabilité que ces discours engendrent :

« Le processus individualiste qui marque la seconde partie du XXe siècle est un processus de déprise qui conserve, néanmoins, des savoirs acquis quant à la maîtrise du corps. Une économie instrumentale se transfère des idéologies de contrôle des masses au projet futuriste de contrôle de soi. Les codes de la rationalité — connaissance, investigation, maîtrise, fabrication, production, analytique du corps — deviennent ceux du sujet. Ou, plus exactement, s'instaure une dialectique entre le social et le sujet, dont le moteur est le balancement des normes, leur effritement puis leur retour, leur continuité, leur psychologisation. Ce processus de subjectivation est un long travail de délégation de la norme collective à l'exigence individuelle, de la rationalité des corps à celle du corps, et par là même du soi, du projet, du temps. Notre hypothèse est ici que l'articulation entre rationalité des moyens et individualisme des pratiques, avancées scientifiques et pouvoirs singuliers, pouvoir des normes et choix singuliers se fait par un retour de la culpabilité (...) ». (Queval, 2011 : 21)

Selon cette hypothèse, formulée par la philosophe Isabelle Queval, l'éducation à l'alimentation tendant à la responsabilisation de chacun dans ces choix individuels donne lieu à une contradiction : elle est, d'un côté, un enjeu collectif et, de l'autre, elle place l'individu comme acteur autonome de sa santé dans une situation de culpabilisation. Alors qu'elle mobilise un ensemble d'acteurs (État, école, experts, enseignants, médecins, nutritionnistes, etc.), elle aurait pour but une entreprise individuelle. Les sciences de l'éducation démontrent que cette « éducation à la santé » a été saisie par les instances publiques qui ont alors mis en place de nouveaux programmes, investi l'école de missions et fait appel à des comités d'experts. Ces comités ont été chargés d'organiser la façon dont l'école nourrit les enfants, les éduque à la nutrition et à l'alimentation et d'établir de nouveaux dispositifs. Pourtant, les théoriciens des « éducations à » semblent mettre l'accent sur l'aspect individuel (privé) que doit être la santé et l'alimentation, dans le sens où l'individu en devient son propre maître s'échappant, dès lors, du contrôle, de la contrainte et de la collectivité.

Cette contradiction est pointée par Meirieu dès les années 1990. De son point de vue, la liberté individuelle déclarée comme but à atteindre se fonde sur des actions collectives, contraignantes et institutionnelles :

« En effet, à lire les pédagogues, l'on ne peut manquer d'être surpris par leur double volonté, constamment affirmée : celle d'organiser des situations d'apprentissage en écartant, autant que faire se peut, les variables aléatoires pour que l'enfant apprenne "à coup sûr"... et celle de faire en sorte qu'il apprenne "par lui-même", selon ses propres règles et en développant progressivement son autonomie. Respecter les règles du développement personnel tout en mettant en place des situations extrêmement contraintes et, parfois même, complètement artificielles : voilà, pour le moins, un paradoxe (...) » (Meirieu, op.cit : 7)

Pour cet auteur, c'est au cœur des travaux en sciences de l'éducation qu'une contradiction apparaît entre la façon dont elles abordent la question de la responsabilité individuelle, sans toujours l'interroger, et l'existence même d'une communauté scientifique et d'un ensemble d'acteurs, y compris les chercheurs en sciences de l'éducation, qui fondent l'éducation à la santé comme un problème collectif qui ne peut, dès lors, être envisagé, géré, ou même résolu que par des moyens collectifs.

I.3.6. Surveiller et prévenir : l'interrogation des sciences de l'éducation

Le volume 39 de la revue *Sciences de l'éducation et santé* parue en 2006, regroupe des articles de chercheurs pour qui l'éducation à la santé introduit la nécessité de s'interroger sur un ensemble d'ambiguïtés entre la construction des notions mêmes de santé et d'alimentation, l'augmentation générale de missions créées par des instances internationales et nationales ainsi que leurs discours. Dans l'introduction de ce volume, Jacqueline Descarpentries s'interroge sur les principes des « éducations à » :

« la surveillance se décrivant comme un processus continu d'appréciation de l'état de santé, du bien-être des populations et de ses déterminants ; – la protection faisant référence à l'intervention des responsables de santé publique auprès des individus et des groupes ; — la prévention désignant un ensemble d'activités visant à réduire ou corriger les facteurs de risques ; – enfin la promotion de la santé se rapportant à l'ensemble des activités qui soutiennent l'action des individus et des collectivités pour exercer un meilleur contrôle sur les facteurs déterminants de la santé et du bien-être » (Descarpentries, 2006 : 8).

Ainsi, le renforcement des instances publiques a contribué à introduire une forme de normalisation et standardisation autour des pratiques de santé et d'alimentation. Citant les propos d'une campagne publique contre le tabagisme en direction des jeunes, Colette Schoonbroodt et Arthur Gélinas démontrent dans ce même numéro de revue, que le renforcement de messages mettant en avant l'élimination d'un problème développe une construction normative de la responsabilité :

« Cette perspective, selon Watzlawick (1988), est normative. Elle s'inscrit dans la genèse des comportements. Dans cette logique, les approches de résolution de problèmes véhiculent une conception occidentale de la responsabilité, de la justice et de la vérité objective (relative à l'objet), mais aussi de valeurs morales basées sur des notions de vrai et de faux, de bon et de mauvais. On parlera alors de "modèle traditionnel" qui privilégie l'identification et la transmission des savoirs, des valeurs, des croyances et des règles de vie selon le principe "c'est pour ton bien" (Pibarot et Léry, 1992). On peut voir la prévention comme une démarche de gestion de problèmes » (Schoonbroodt, Gélinas, 2006 : 39-40).

La gestion d'un problème se présentant pourtant comme sa solution possible, ce constat amène les auteurs à interroger la construction des représentations liées à la santé et à l'alimentation ainsi qu'à penser de nouvelles manières d'éduquer autour de la santé.

Un autre article de ce numéro nous paraît tout à fait intéressant pour notre recherche en ce qu'il questionne l'éducation à la santé et la temporalité. Francis Lesourd étudie les messages préventifs et leurs constructions de représentations sur le temps, notamment la disqualification du temps non mesuré et non employé. Dans une partie de son travail, il évoque l'institution scolaire comme l'un des lieux où ce cadre temporel est véhiculé :

« Les cadres temporels sont d'ailleurs rencontrés dès l'école, dont la temporalité se structure le plus souvent autour de l'heure de cours. On en retrouve encore la justification dans les formations à la gestion du temps qui font l'éloge d'un vécu temporel personnel inféodé au temps mesurable. Ainsi réservera-t-on, dans son planning, un '*temps pour être*' (Cruellas et Benayoun, 1993, p. 26), par exemple tous les lundis entre 17 et 19 heures, ni avant ni après. Dans ces différents cas de figure, il s'agit de planifier, de s'organiser, d'éviter l'imprévu, de faire ou de faire faire ce qui est important en termes de rendement. (...) Autant dire que le hors temps, apparaissant comme inutile, est ici disqualifié » (Lesourd, 2006/1 : 68).

Cette idée d'un temps organisé et de la disqualification d'un temps échappant à la planification dans un ensemble de discours sera l'un des points importants relevés par notre travail d'analyse et d'observation.

Nous avons souhaité présenter dans ce chapitre concernant les visées éducatives de l'alimentation à l'école les débats et questionnements divers autour de l'éducation à la santé et à l'alimentation dont les travaux de différents chercheurs en sciences de l'éducation témoignent. Cette diversité d'études nous permet de mieux appréhender les enjeux qui traversent l'école concernant l'alimentation scolaire en tant que phénomène à la fois politique, culturel et social.

1.4. La dimension sociale de l'alimentation à l'école

Dans ce chapitre nous proposons de nous intéresser à la façon dont l'alimentation scolaire a été traitée dans sa dimension sociale. C'est-à-dire que nous cherchons à saisir en quoi elle a été envisagée comme un « fait social », un phénomène de société, se construisant à partir de différents facteurs sociaux et économiques et impliquant des systèmes complexes de normes, de valeurs, de codes, de règles et de représentations. Pour comprendre cela, nous proposons tout d'abord de présenter comment l'alimentation des enfants dans les écoles est un phénomène traversé par un ensemble d'enjeux complexes. Les études à partir de la dimension sociale de l'alimentation en général permettent de saisir quelques-uns de ces enjeux.

I.4.1 L'alimentation : un fait social

L'alimentation en général a été abordée par un grand nombre de contributions sociologiques, ethnologiques ou anthropologiques. En France, l'ouvrage de synthèse *Sociologie de l'alimentation*, de Faustine Régnier, Anne Lhuissier et Séverine Gojard (2009) rend compte de ces nombreux travaux et présente les enjeux sociaux qui traversent l'alimentation. Pour ces auteures, l'alimentation apparaît comme un phénomène qui « permet de lire l'espace social » (Régnier, Lhuissier, Gojard, 2009 : 4). Dans leur ouvrage, elles rendent compte plus particulièrement de quatre aspects qui ont été décryptés par les sciences sociales.

Tout d'abord, l'alimentation a été étudiée en tant qu'ensemble de pratiques relevant de facteurs catégoriels tels que l'âge, le genre, la situation géographique, le niveau d'éducation et la classe sociale. L'accès à la nourriture, le temps dédié aux repas, les connaissances qui entourent les mangeurs ainsi que les goûts et leur diffusion, les valeurs et les normes autour de l'alimentation diffèrent selon ces catégories sociales. Dans les travaux ayant étudié les relations entre alimentation et catégories sociales, l'alimentation apparaît comme un « marqueur identitaire » par lequel les groupes se rendent lisibles. L'alimentation a fait l'objet de nombreuses études sociologiques, anthropologiques et ethnologiques en tant que « support des identités collectives » (Teuteberg, Neumann et Wierlacher, 1996), considérant que les pratiques alimentaires dépendent des représentations de groupes (Coulon, 1998), du genre (Chaudron, 1983 ; Fournier et al. 2015), des types de ménages (Kaufman, 2005) du pays (Fischler et al. 1999) ou de la culture (Delavigne, 2002). Dans cette perspective, les aliments sont des marqueurs d'identité de groupe (De Garine, 1996) et leur préparation ou consommation donnent à lire les rapports que les individus entretiennent avec leur monde (Lévi-Strauss, 1965). Les auteures de l'ouvrage soulignent notamment que les habitudes et les goûts alimentaires se construisent dès l'enfance en fonction du groupe et de la classe sociale. Les goûts, les manières de table, les habitudes et pratiques alimentaires sont ainsi envisagées comme des constructions sociales sous « l'action du contexte (social, familial, émotionnel) de consommation [Chiva, 1985] » (Ibid, 2009:5)

Deuxièmement, Régnier, Gojard et Lhuissier soulignent que les pratiques alimentaires se construisent également en fonction de facteurs sociaux et économiques comme les évolutions des types de production (industrialisation), de distribution (hyper ou super marché, commerces de

proximités) et de consommation (partage des tâches, temps de travail). Elles rendent compte d'évolutions sociales depuis les années 1960 qui ont profondément transformé les habitudes alimentaires : le développement et la fréquentation croissante de super et hyper marchés (Larnet, 2002), les évolutions de l'offre et de la demande (Herpin, Verger, 2000), ou encore de l'augmentation du nombre de femmes au travail (Grignon, 1999). Ces mutations socio-économiques entraînent des transformations dans les pratiques alimentaires : les rythmes des repas se sont accélérés (Gojard, 2001), les plats préparés se vendent plus (Rignols, 2002) ainsi que l'alimentation hors foyer se développe (Grignon, 1999). Les auteures soulignent particulièrement que la croissance du nombre de femmes au travail ainsi que les contraintes telles que l'augmentation de la distance entre le foyer et le lieu de travail accroissent le nombre de repas pris hors foyer. Dès lors, la fréquentation des cantines de travail et des cantines scolaires se serait accrue depuis les années 1960. Les cantines seraient aujourd'hui parmi les principaux lieux de déjeuner pris hors foyer (Volatier, 2000 in Ibid : 42).

Troisièmement, ces auteures s'intéressent aux études sur les représentations sociales des aliments. Si ces représentations sociales dépendent largement des catégories sociales, elles seraient également liées à des phénomènes sociaux-économiques tels que les crises alimentaires (Poulain, 2002), l'industrialisation ou les pandémies d'obésité (Régnier, 2005-2006). Ces phénomènes provoquent de nouvelles représentations alimentaires ainsi que de nouveaux systèmes de valeurs. Ainsi, certains aliments ont été ces dernières années associés aux dangers tandis que d'autres représenteraient le « bien-être » ou le plaisir. L'alimentation est étudiée comme s'inscrivant dans un ensemble de valeurs sociales (Baudelot, Establet, 1989), qui la construisent comme prestigieuse (Goody, 1984 ; Flandrin, 1995) ou populaire (Grignon, Passeron, 1989). Régnier, Gojard et Lhuissier observent ces dernières années l'apparition d'une nouvelle catégorie d'aliments appelés « alicaments » (Latrive, 2004). Certains aliments seraient renvoyés à leur valeur fonctionnelle, nutritionnelle et sanitaire. C'est le cas par exemple de certains fruits et légumes. De plus, la grande distribution participerait à ce phénomène en développant de nouveaux types de produits et en avançant dans ses discours des arguments de santé. Enfin, ces représentations seraient largement relayées par les politiques nutritionnels médiatisant de plus en plus le lien entre alimentation et santé. À l'inverse, il s'en crée de nouvelles autour de la notion de « malbouffe » qui associent par exemple les produits industriels aux risques et dangers de surpoids ou de maladies. L'alimentation apparaît ici comme attachée à des systèmes de normes et de valeurs qui la fondent comme « bonne » ou « mauvaise », « saine » ou « dangereuse », « prestigieuse » ou « populaire ».

Enfin, l'ouvrage *Sociologie de l'alimentation* fait référence à des travaux qui portent sur l'évolution des enjeux de l'alimentation face à des phénomènes tels que la mondialisation (Appadurai, 2001 ; Régnier, 2004), les migrations (Hubert, 2000) ou les crises alimentaires (Bourdieu, Piet, Stanziani, 2004), mais également face à de nouvelles tendances comme le végétarisme (Baubérot, 2004), l'attrait de l'exotisme (Garabuau-Moussaoui, 2002 ; Régnier, 2004), le goût du terroir (Duhart, 2005) ou encore la médicalisation croissante de l'alimentation (Fischler, 1990). À ce propos, pour Régnier, Gojard et Lhuissier, la médicalisation de l'alimentation est étroitement liée à la multiplication ces dernières années des campagnes de préventions ainsi que des campagnes d'éducation en direction notamment des écoles. Ces campagnes sur l'alimentation mettraient l'accent sur « l'aspect positif et agréable de l'alimentation », participant ainsi à transmettre une représentation de l'alimentation dans sa fonction positive sur l'organisme (Gojard, Barrey, 2015). Au-delà d'une telle représentation de l'alimentation, des chercheurs s'attachent à étudier comment ces campagnes tendent à régler et gouverner les conduites alimentaires en prescrivant les « bonnes pratiques » (Barrey et al. 2012). Ces travaux soulignent également comment les individus parviennent à renégocier ces prescriptions et contraintes. À partir de la notion foucauldienne de la gouvernementalité, Régnier, Gojard et Lhuissier introduisent l'idée selon laquelle l'alimentation constitue un enjeu de pouvoir qui vise à orienter les conduites des individus.

Les travaux portant sur l'alimentation dans ses dimensions sociales montrent à quel point notre propre objet d'étude cristallise des enjeux qui vont bien au-delà du simple fait de se nourrir. Qu'il s'agisse de la construction des goûts dès l'enfance en fonction des catégories sociales, des cantines scolaires comme conséquence du phénomène de l'alimentation hors foyer, des représentations de la « bonne » alimentation construites par un ensemble d'acteurs sociaux ou encore des nouvelles campagnes de prévention et d'éducation liant alimentation et santé à l'adresse des écoles, nous constatons que l'alimentation des enfants à l'école s'inscrit dans un ensemble complexe de facteurs économiques, sociaux et culturels.

I.4.2. L'alimentation des enfants : quel intérêt pour les sciences de la société ?

Si l'alimentation en général a été étudiée comme fait social complexe, l'alimentation des enfants en particulier n'a été en revanche que très peu examinée. Pourtant, la question de l'éducation alimentaire des enfants est elle aussi traversée par de nombreux enjeux sociaux et culturels majeurs. Dans ce sous-chapitre, il nous semble pertinent de comprendre pourquoi les sciences sociales ont négligé l'enfance comme objet d'étude, mais également la manière dont elles l'ont saisie et définie. L'intérêt d'une telle démarche consiste également à montrer à quel point l'éducation alimentaire des enfants soulève des questions liées à la culture enfantine. Car, selon Régine Sirota, il n'est pas possible « d'envisager les problèmes éducatifs sans s'interroger sur le nouveau statut de l'enfant » (2006 : 14).

Tout d'abord, l'enfance en elle-même a longtemps été considérée comme un sujet mineur, « insolite » (Sirota, 2006 : 14) ou comme un objet d'étude peu « noble » (Delalande, 2001:17). Encore dans les années 1980, « on ne peut pas dire que l'ethnologue se passionne pour l'étude de l'enfance » comme le déplorent Suzanne Lallemand et Guy Le Moal (1981). La rareté des travaux sur l'enfance s'explique notamment par le fait que les enfants ne sont pas considérés à cette époque comme producteurs de culture. En effet, selon Nicoletta Diasio, les enfants auraient été réduits à de futurs sujets et futurs acteurs :

« Écrivains et philosophes se sont penchés sur l'enfant pour comprendre la nature humaine et déceler dans ses mots et gestes l'adulte qu'il sera ou l'adulte qui l'a engendré. (...) De leur côté, les anthropologues se sont le plus souvent intéressés à la place des descendants dans les systèmes de parenté, au jeu de l'inné et de l'acquis, au processus d'insertion progressive des petits dans le monde des grands : *the Man is the father of the Child*. Dans les deux cas l'enfant est fonctionnel à une dimension qui le transcende, non point sujet, mais assujetti à un savoir qui, par lui, regarde aux préoccupations des adultes » (Diasio, 2004 : 15)

Comme si l'adulte, n'appartenant plus au monde de l'enfance, ne le comprenant plus tout à fait, ne pouvait y chercher qu'un futur soi, ramenant à lui l'enfant et ses préoccupations plutôt que de se

pencher sur sa culture. En plus d'être rares, les études en sociologie et en anthropologie à propos des enfants n'ont pas non plus échappé à une représentation quelque peu masculine de la discipline, laissant souvent aux femmes-chercheurs le soin de l'étudier. À propos de son compagnon Réo Fortune, Margaret Mead écrivait « Réo décida qu'il s'occuperait de la culture, et me laisserait la langue, les enfants, les techniques » (1977 : 210). L'enfance était donc, jusqu'à très récemment, considérée comme en dehors de la culture, ou plutôt comme une sous-culture en devenir. Dans son étude « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? » (2003), Lawrence A. Hirschfeld explique que les anthropologues auraient eu tendance à minimiser le rôle des enfants dans la construction d'une culture qui leur est propre.

Deuxièmement, si les représentations liées à l'enfance ont peu à peu évolué dans le champ scientifique, les études n'en ont pas moins rencontré des difficultés à saisir et définir cet objet d'étude. Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1990 que des recherches anglo-saxonnes s'intéressent à la culture enfantine. Interrogeant la notion d'enfance, Allison James et Alan Prout montrent à quel point elle est une construction sociale selon les contextes socio-historiques (1997). Pour l'anthropologue américaine Lawrence A. Hirschfeld, la culture est elle-même une construction réalisée par les enfants qui, dès lors, en sont des acteurs. Selon l'auteure :

« sans l'architecture singulière de l'esprit de l'enfant, la culture serait tout bonnement impossible. Il ne s'agit pas seulement pour moi de proposer une banale réflexion sur le fait que l'esprit est individuel, réflexion qui serait certes intéressante, mais très peu pertinente dans le cadre de recherches anthropologiques. J'affirme ici que la culture *ne peut* être comprise autrement qu'à travers l'architecture cognitive des enfants, laquelle a évidemment partie liée avec celle des adultes » (Hirschfeld, 2003 : 23).

En France, les travaux de Maurice Tardif et Claude Lessard s'intéressent particulièrement à l'enfance et à l'école (2000). Ils soulignent que l'institution scolaire forme l'enfant dans son « métier d'élève » et qu'il devient dès lors acteur et producteur de son éducation.

L'ouvrage de Régine Sirota (2006) constitue également une référence précieuse en ce qui concerne la question de la culture enfantine. Selon cette sociologue, même si des études se sont développées

ces dernières années, saisir ce qu'est l'enfance demeure une difficulté. Tandis que des recherches s'appuient sur les âges pour la catégoriser, ou que d'autres s'appuient sur les institutions comme l'école ou la famille pour y étudier la culture enfantine, Régine Sirota souligne que « comprendre les problèmes éducatifs ne peut se faire en bornant le regard du chercheur du côté de l'école, ou de la famille, ou même des médias » (Ibid : 20), mais par la prise en compte d'une transversalité des espaces et des âges. En effet, pour Sirota, les enfants ne peuvent être étudiés indépendamment de leurs interactions multiples avec les autres. Comment alors mener une recherche pertinente sur un objet d'étude prenant en considération les enfants sans toutefois réduire cet objet à une institution ou une catégorie d'âge ? La question se pose d'autant plus fortement pour notre propre recherche. D'après Régine Sirota, la richesse que constituent les études de la culture enfantine se trouve dans le fait de « comprendre ce que l'enfant fait de ce qu'on lui fait » (Ibid : 21). L'enjeu serait ainsi d'étudier comment les enfants construisent leurs propres expériences face aux normes et valeurs qui leur sont proposées. Les études de Nicoletta Diasio et Serge Chaumier prolongent ces réflexions. Ils s'intéressent en effet à la « culture enfantine » par laquelle les enfants co-construisent le monde. Selon eux, les enfants sont acteurs en tant qu'ils se réapproprient, actualisent ou encore mobilisent des stratégies face aux prescriptions des adultes (2004). À la lumière des écrits de ces auteurs, l'enjeu d'une étude sur l'enfance résiderait dans le fait de saisir comment les enfants composent « avec une foultitude d'images, de normes, de modèles et de préconisations » (Diasio, 2014 : 54). Les enfants apparaissent alors comme des acteurs dont les pratiques permettraient de mieux approcher les enjeux culturels et sociaux de phénomènes tels que l'alimentation.

Nous constatons alors que l'enfance, loin d'être un objet d'étude anodin, constitue une entrée extrêmement pertinente pour saisir les enjeux de la société en ce que les pratiques enfantines ne reflètent pas simplement la culture, mais participent à sa construction.

I.4.3. Les cantines scolaires : lieux de socialisation

Depuis une vingtaine d'années, les travaux étudiant l'alimentation des enfants à l'école se sont multipliés. Une partie de ces travaux s'est intéressée à l'alimentation en tant que pratique de socialisation et d'identification, dépendant de différents facteurs tels que les origines sociales, l'âge, le sexe ou encore les origines ethniques. Cette pratique est définie par Marie-Pierre Julien comme le

« fait qu'un sujet adopte des comportements, savoir-faire, émotions, façons langagières d'autres personnes qui lui sont proposées comme modèles » (2010:4).

Dans cette orientation, les résultats d'enquêtes relatives aux cantines scolaires mettent en évidence deux aspects qui nous semblent particulièrement importants.

D'abord, les cantines scolaires apparaissent comme des lieux de socialisation et de construction d'identité pour des enfants. À ce titre, les études de Géraldine Comoretto montrent à quel point la cantine est un espace d'apprentissages entre pairs pour les enfants et un lieu privilégié de la sociabilité enfantine (2014). Comoretto souligne que les enfants y développent des pratiques collectives selon le genre ou la catégorie sociale. En effet, ils montreraient qu'ils intègrent à partir d'un certain âge les relations de genres et de classe sociale par le fait de manger ou non ensemble à la même table (2010). Ce processus de socialisation est également l'objet d'une étude de la part de Dorothée Guilhem, Meryem Guetat et Julie Liorée qui ont relevé les regroupements par âges visibles lors des repas à la cantine scolaire : les enfants se réunissent par catégories d'âge qu'ils énoncent eux-mêmes comme les « petits » ou les « grands ».

De plus, les cantines scolaires apparaissent comme des lieux où s'opère et se transmet un ensemble de modèles normatifs. Pour Christine Tichit (2015), les repas servis à l'école participent à la diffusion d'un « modèle français » selon lequel les rythmes, l'ordre des plats, les répertoires culinaires ou encore les pratiques alimentaires sont transmis aux élèves. D'autres auteurs s'attachent également à montrer comment les cantines scolaires participent à la reproduction des identités sociales. C'est le cas par exemple des travaux de l'anthropologue Florence Bergeaud-Blackler qui souligne que les cantines scolaires sont au cœur de débats entre une revendication de « l'identité culturelle de français » et l'introduction du halal comme une atteinte à cette identité (2014 : 103).

Les cantines apparaissent dans ces travaux tels des lieux de construction et de revendication identitaires où se rendent visibles des marqueurs de catégories sociales. Elles sont appréhendées comme des espaces normatifs au sein desquels l'alimentation constitue un élément de socialisation.

I.4.4. Les cantines scolaires : lieux de réappropriations

Si les cantines scolaires ont été étudiées comme des espaces normatifs de socialisation et d'identités, elles apparaissent également comme des lieux dans lesquels les enfants se réapproprient les règles et les normes. Dans le sillage des travaux de Nicoletta Diasio sur la « culture enfantine », des études se sont intéressées aux pratiques alimentaires des enfants à l'école ainsi qu'à leurs réappropriations des normes au sein des cantines scolaires.

Dans le cadre d'un projet visant à étudier les « Comportements alimentaires à l'adolescence et [les] différences culturelles entre 12 et 19 ans » (AlimAdos), des chercheurs ont tenté de saisir comment les adolescents se réapproprient et s'arrangent avec les normes alimentaires. L'enjeu d'un tel projet est d'étudier les formes de participation, d'adhésion, mais aussi de transformation ou de rejet des normes alimentaires par les adolescents.

Lors de cette étude, les cantines ont été envisagées en tant qu'espace de réappropriations de normes et de construction d'une culture adolescente vis-à-vis de l'alimentation. Louis Mathiot étudie, par exemple, comment les enfants construisent eux-mêmes des frontières d'âge entre « grands » et « petits » par les pratiques alimentaires qu'ils rendent visibles. Il souligne que c'est notamment par les détournements, les jeux et les transgressions que les « grands » enfants cherchent à se démarquer des « petits ». Par exemple, le rejet de certains aliments par les « grands » tels que les purées ou les bouillies proviendrait des représentations qu'ils se font de ces aliments considérés « pour les petits » (2010 : 9). Anne Dupuy s'intéresse également aux cantines scolaires en tant que lieux où les enfants apprennent à inhiber leurs préférences alimentaires face à ce qu'elle appelle la « tyrannie de la majorité ». Cette capacité des enfants à se contenir au sein de la restauration collective témoignerait de « leur capacité à jouer avec les identifications plurielles auxquelles ils sont confrontés » (2010 : 9). D'autres chercheurs, Jesus Contreras Hernandez, Barbara Atie Guidalli et Eva Zafra Aparici, s'intéressent aux critiques que les adolescents peuvent formuler vis-à-vis des cantines scolaires dans lesquelles ils prennent leur repas. Au-delà des jugements à propos des menus, des lieux trop bruyants ou encore des rythmes imposés, ces auteurs soulignent qu'en critiquant, les élèves montrent une forme d'autonomisation vis-à-vis de l'institution scolaire. Pour Aurélie Maurice (2013), les cantines scolaires apparaissent comme des lieux où se confrontent différents systèmes normatifs. Les élèves se heurteraient à une « cacophonie alimentaire » (Poulain, in Maurice, 2010) et seraient pris entre les normes nutritionnelles officielles telles que celles émises par le Programme

National de Nutrition et de Santé (PNNS) et les normes familiales. Aurélie Maurice consacre une partie de son travail à la réception de ces normes de la part des élèves. Elle souligne notamment que certains adolescents prennent leur distance vis-à-vis de ces prescriptions, tandis que d'autres les intègrent à leurs pratiques alimentaires. Émilie Salvat (2010) s'intéresse quant à elle aux pratiques de « transgressions » alimentaires des enfants au sein des cantines scolaires. Elle évoque notamment la capacité des élèves à individualiser, c'est-à-dire à transformer, manipuler, découper ou mélanger les aliments face aux repas confectionnés dans le cadre de la restauration collective.

De plus, certains chercheurs ont étudié les cantines scolaires en tant que lieux où les enfants jouent, mais aussi « déjouent » des rôles qui leur sont assignés. Pour Jean-Louis Pernin, par exemple, les cantines scolaires apparaissent comme des lieux par lesquels les instances publiques tentent de faire des enfants des intermédiaires du bio auprès de leur famille (2014). Cette construction de l'enfant en tant qu'intermédiaire est également analysée par Aurélie Maurice à propos des prescriptions nutritionnelles (2013). Selon elle, le Programme National de Nutrition et de Santé chercherait à s'appuyer sur les enfants et adolescents afin qu'ils soient eux-mêmes les médiateurs des normes nutritionnelles auprès de leur famille. Cependant, comme le soulignent ces deux auteurs, les enfants et adolescents présentent des capacités à se mettre à distance de cette assignation et parviennent parfois à échapper à ce rôle d'intermédiaire. Muriel Darmon s'intéresse à cette désobéissance de la part des enfants dès l'école maternelle y compris au sein des cantines scolaires. Pour elle, les enfants apprennent dès le plus jeune âge à « jouer avec les règles du jeu » qui sont émises par l'institution scolaire (2001 : 523). Les cantines apparaissent ainsi comme des lieux où des rôles sont certes prescrits, mais aussi déjoués par les pratiques des élèves.

Bien qu'en se centrant plus particulièrement sur les pratiques alimentaires des adolescents, l'ensemble de ces recherches permet donc de comprendre que les cantines scolaires sont à la fois des espaces normatifs, mais également des espaces de réappropriations, transgressions et détournements des normes et des rôles institutionnels.

I.4.5. Les cantines scolaires : lieux de relations marchandes

La dimension sociale des cantines scolaires a été examinée sous l'angle de la sociologie économique et des organisations. Les travaux notamment de Sophie Dubuisson Quellier (1999) s'intéressent à la complexité des relations marchandes entre les acteurs des cantines scolaires. Elle souligne la dimension marchande des cantines scolaires en tant qu'elles sont les lieux où s'actualisent des prestations de service impliquant des contrats, des coûts, des budgets, des dispositifs techniques ainsi que des mécanismes de régulations. L'attention de l'auteure se focalise en particulier sur ces derniers. En effet, dans les cantines scolaires, un nombre important de dispositifs sont mis en place par les prestataires c'est-à-dire les entreprises de la restauration collective. Ces dispositifs permettent aux consommateurs de s'exprimer sur la qualité de la prestation. Cependant, selon Dubuisson Quellier, ils relèveraient bien plus d'une stratégie marchande pour les prestataires visant à « plaire » et à conserver l'adhésion des enfants et des parents et donc du marché. Outre ces outils d'expression, les industries ont développé d'autres moyens d'évaluer les pratiques alimentaires des enfants. Par exemple, elles organisent régulièrement des tests auprès des enfants eux-mêmes afin d'adapter leurs prestations. Elles réalisent également des kits d'animation proposés comme des outils éducatifs et pédagogiques auprès des animateurs et des enseignants. Ce sont enfin des dispositifs de communication que les entreprises développent en direction des maires afin de les doter de moyens d'expliquer aux parents les choix retenus et les contrats passés. Autrement dit, les dispositifs développés par les entreprises de la restauration collective leur permettent de tenir « l'ensemble de la chaîne » (1999 : 685).

De plus, pour Sophie Dubuisson-Quellier ces nouveaux dispositifs mis en place par les entreprises bouleversent les relations en attribuant des rôles et des modalités d'actions aux différents acteurs. En effet, par la mise en place des différents dispositifs d'évaluation, les enfants ne sont plus uniquement les consommateurs, mais deviennent eux-mêmes des médiateurs marchands auprès des parents. Les parents deviennent quant à eux les « quasi-décideurs » qui évaluent, jugent et finalement orientent les choix de prestations. Ils sont également renvoyés à leur rôle de consommateurs. Ce ne sont plus uniquement les enfants qui consomment, mais également leurs parents en ce qu'ils sont les bénéficiaires d'une prestation dite « adéquate » pour leurs enfants. Les entreprises se donnent comme rôle celui de prescripteur des bonnes pratiques alimentaires par le

biais notamment des kits pédagogiques. Les animateurs et enseignants deviennent enfin eux-mêmes des prestataires en ce qu'ils participeraient à l'évaluation de la prestation marchande.

Dans son étude, Sophie Dubuisson-Quellier soulève la question d'un mécanisme collectif impliquant des acteurs rarement nommés dans leur fonction économique tels que les prestataires (l'entreprise agro- alimentaire), le client (les écoles ou les mairies) et le consommateur (l'enfant). Car, si l'enfant a été depuis quelques années considéré comme un acteur au travers de l'alimentation, très peu d'études l'ont présenté dans un dispositif économique de circulation de produit et de consommation. En ce sens, les travaux de Sophie Dubuisson-Quellier ouvrent de nouvelles pistes d'investigations et de réflexions.

I.4.6. Les cantines scolaires : un lieu de gouvernement des conduites

L'alimentation est également l'objet de travaux de la part de sociologues des organisations, qui l'ont analysée sous sa dimension politique. Dans un ouvrage collectif dirigé par Sophie Dubuisson-Quellier en 2016, des auteurs s'inscrivent dans l'héritage foucauldien pour analyser les interventions de la part de l'État en matière de santé. Selon eux, les interventions de l'État visent à « orienter les comportements individuels au nom de l'intérêt collectif » (2016 : 15). En effet, pour ces auteurs, l'État mise sur un effet de responsabilisation individuelle « réduite à l'expression des choix individuels » afin de mieux les orienter. Il s'agit de ce que les auteurs nomment « l'économisation des conduites ». Plus précisément, l'État développe un ensemble de savoirs et d'instruments pour « modifier les architectures de choix des individus pour les amener, le plus en douceur possible et sans aucune contrainte, à adopter les conduites attendues par l'action publique » (2016 : 35). En d'autres termes, l'enjeu serait de rationaliser et transformer les pratiques en influençant les choix. Dans cette perspective, les auteurs soulignent que l'État s'appuie sur des outils issus du marketing social, de l'économie et de la psychologie comportementale ou encore de la communication engageante afin d'évaluer et de transformer les pratiques. L'une des actions de l'État notée par les auteurs concerne la lutte contre l'obésité. Si, au sein de cet ouvrage, les cantines scolaires sont rarement abordées directement, elles représentent néanmoins pour les auteurs un lieu exemplaire de cette « économisation des conduites » en matière d'alimentation. À ce titre, l'article d'Henri Bergeron, Camille Boubal et Patrick Castel s'attache particulièrement à décrire les actions mises en

place par l'État dans la lutte contre l'obésité. Analysant spécifiquement les programmes de l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la santé (INPES) ainsi que le programme « Ensemble Prévenons l'Obésité des Enfants » (EPODE), les auteurs cherchent à saisir comment les sciences du comportement participent à la gouvernementalité des conduites alimentaires. S'appuyant pour une grande part sur une bibliographie anglo-saxonne, ils présentent à la fois les outils ainsi que les enjeux du marketing social.

Ces auteurs s'intéressent aux instruments qui ont été conçus en matière de prévention et de lutte contre l'obésité. Selon eux, c'est particulièrement autour de formes ludiques, convaincantes et positives que les outils sont aujourd'hui mis en place. C'est le cas par exemple des « Nudge » dans les cantines scolaires (pousser du coude en Français), instruments visant à « limiter les occurrences des biais comportementaux » (2012 : 166). Alberto Alemano explique ce que sont ces nouveaux outils :

« La méthode consiste, par exemple, à présenter les plats dans une cantine de façon à ce que ses utilisateurs choisissent plutôt de la salade, des fruits et des légumes que des aliments dont la qualité nutritive laisse à désirer » (2012)¹⁷.

Cet outil, bien que non officiel actuellement en France, à la différence de la Grande-Bretagne, est défini comme relevant particulièrement de cette « économisation des conduites » parce qu'il procède d'une intervention et d'une régulation des conduites en laissant à l'individu l'impression qu'il opère selon son propre choix.

Henri Bergeron, Camille Boubal et Patrick Castel s'intéressent aussi aux visées et aux enjeux de ces instruments. Selon eux, il apparaît tout d'abord que ces outils visent prioritairement à un « changement volontaire de comportement des individus » (in Dubuisson Quellier, 2016: 170). Plus précisément, il s'agirait de « rendre désirables les habitudes de vie favorables à la santé » (Ibid). Autrement dit, ces outils viseraient à faire des individus les « entrepreneurs de leur propre santé » (Ibid), en ce qu'ils seraient non seulement « volontaires », mais également convaincus de l'importance d'une « bonne alimentation » et d'une « bonne santé ». De plus, ces auteurs insistent

¹⁷ Accès : <http://www.hec.fr/Knowledge/Environnement-des-Entreprises/Questions-sociales-et-sociales/Sante-publique-Comment-inciter-les-individus-a-mener-une-vie-plus-saine>

sur le fait que, si ces outils ciblent des populations précises (enfants et personnes en surpoids), ils visent également à construire des réseaux d'influence autour de ces cibles. En effet, pour les auteurs, « l'empowerment » serait également un enjeu de la mise en place de ces outils. C'est-à-dire qu'ils viseraient à influencer les choix d'individus, mais également à faire participer l'ensemble de la population. Pour l'un des fondateurs du Programme National de Nutrition et de Santé il s'agirait de faire en sorte que :

« depuis la dame de cantine qui peut avoir un rôle, en passant par le responsable des centres de loisir de la ville, l'animateur dans les colonies de vacances (...) tout le monde à un moment donné se dise : "Je peux faire quelque chose" » (un fondateur du programme). » (Ibid : 173).

Pour ces chercheurs, l'enjeu de cet « empowerment » consisterait à uniformiser les messages de santé entre les acteurs, mais également de saturer les espaces de ces messages afin d'influencer encore plus les individus. C'est notamment le cas des cantines scolaires qui deviendraient des lieux envahis par ces messages préventifs et prescriptifs.

Enfin, ils insistent sur l'enjeu de ces outils qui permettraient à l'État de légitimer ses actions en matière de lutte contre l'obésité. Ils soulignent, entre autres, à quel point le marketing social s'appuie sur les sciences afin de mettre en avant sa légitimité, sa véracité et son efficacité ainsi que sur des valeurs morales, invoquant par exemple l'intérêt collectif et le bien-être du plus grand nombre.

Ces travaux mettent en évidence en quoi les cantines scolaires apparaissent comme des lieux d'interventions politiques de la part de l'État et des espaces de gouvernementalité des choix et des pratiques liés à l'alimentation. Elles sont ainsi des espaces de pouvoir en ce qu'elles sont investies d'actions de la part de l'État qui lui « permettent de s'inscrire au cœur de projets politiques et d'en faire ainsi l'une des formes d'expression du pouvoir » (Ibid : 472).

Il y a encore trente ans, l'alimentation des enfants et particulièrement l'alimentation à l'école n'était que très peu étudiée par les sociologues, ethnologues ou anthropologues. Aujourd'hui, les travaux à ce sujet se multiplient et témoignent de sa complexité. Les études sur la dimension sociale de

l'alimentation des enfants à l'école ont contribué à saisir que cet objet d'étude relève d'enjeux majeurs au-delà de l'acte de manger : elle est une pratique de socialisation et un marqueur d'identités sociales ; elle pose la question du rapport à l'alimentation selon les classes sociales, le genre, l'âge ou l'origine ethnique, de l'accès aux cantines, des budgets et coûts investis, des évolutions économiques et techniques de la société ; elle relève également d'enjeux sanitaires parce qu'elle s'inscrit dans un contexte où l'obésité, les crises alimentaires ou encore la « malbouffe » sont des phénomènes importants. Enfin, elle interroge le rôle de l'État et des pouvoirs politiques dans les cantines scolaires.

I.5. La dimension communicationnelle de l'alimentation

L'alimentation étudiée à partir de ses dimensions historiques, sociologiques, éducatives ou encore économiques apparaît comme une pratique sociale complexe traversée par un ensemble d'enjeux importants. Cet état de l'art nous permet de saisir à quel point elle a représenté et représente toujours un objet d'étude riche et hétérogène. Il nous offre également l'opportunité de comprendre à quel point l'alimentation est à la fois un phénomène universel qui a depuis toujours accompagné l'humanité, mais également composite qui n'a jamais cessé d'être transformé, réapproprié, transmis et renouvelé à travers le temps et par des acteurs sociaux multiples. En ce sens, elle est une pratique et un ensemble de valeurs, de normes, de représentations et de savoirs qui circulent, se transmettent et se transforment constamment.

Cette idée de l'alimentation s'inscrivant dans un processus de transmission, circulation et transformation constitue le point de départ de travaux qui l'ont depuis quelques années approchée sous une perspective communicationnelle. Elle est appréhendée comme un phénomène inscrit dans un processus de communication par lequel des acteurs sociaux s'approprient, produisent et transforment des savoirs, des valeurs et des normes.

I.5.1. L'alimentation comme communication

L'alimentation a été l'objet de travaux qui l'ont considérée comme une forme de communication et de langage. À titre d'exemple, l'historien Paul Ariès souligne dans son ouvrage *Une histoire politique de l'alimentation du paléolithique à nos jours* (2016) que sous l'Égypte antique, les mots « manger » et « parler » étaient représentés par le même hiéroglyphe, un homme portant la main à sa bouche. Les liens unissant l'acte de se nourrir et la communication entre les hommes ne sont en ce sens pas nouveaux. En revanche, les travaux ayant considéré ce lien entre alimentation et communication n'apparaissent que dans les années 1960 avec notamment les études de Roland Barthes pour qui l'alimentation serait un « système de signes ». Pour Barthes, en effet, la nourriture, c'est-à-dire l'aliment transformé et/ou consommé est un « système de communication, un corps d'images, un protocole d'usages, de situations et de conduites » (1961 : 979). La nourriture serait une communication parce que « le monde s'y investit (...) à titre de chose signifiée » (Ibid : 981). D'une part, l'aliment acheté, transformé, cuisiné, consommé est un « signe » en ce qu'il est affecté de valeurs, de représentations, de mythes ou de savoirs. Barthes développe cette idée dans son ouvrage *Mythologies*, notamment à travers l'exemple du vin comme « aliment-totem » en France, doté de représentations sociales l'associant, par exemple, à la force et à la virilité. D'autre part, la nourriture signifierait aussi des situations de la vie quotidienne. C'est-à-dire qu'elle serait pourvue de sens non pas en tant que « substance », mais en tant que « circonstance ». Par exemple, le travail trouverait son expression alimentaire à travers le snack associé à l'homme moderne « manager ». Le café quant à lui serait une véritable expression théâtrale de la pause détente. L'alimentation serait ainsi considérée comme une communication entre les individus et des rapports qu'ils entretiennent avec leur monde.

Dans le sillage des travaux de Roland Barthes, Claude Lévi-Strauss inscrit également la communication au cœur de l'alimentation. Ses études s'intéressent particulièrement aux manières dont les sociétés cuisinent et consomment les aliments. D'une part, la cuisine apparaît comme une pratique qui articule la culture et la nature. Elle serait à ce titre une mise en récit de la culture. Selon Lévi-Strauss, une société « traduit inconsciemment sa structure », mais aussi « ses contradictions » par ses façons de cuisiner les aliments (1964 : 19). Par exemple, le repas bouilli comme un ragoût serait associé à la sérénité et la mesure du repas que l'on sert en intimité, tandis que le rôti serait signe de prodigalité et renverrait au repas que l'on sert aux invités. D'autre part, Lévi-Strauss

souligne que la cuisine est investie de représentations sociales associant par exemple certains plats au raffinement et au prestige tandis que d'autres renvoient à la simplicité voire à la « sauvagerie ». La cuisine en tant que langage communique ainsi des valeurs et des représentations des sociétés.

Aujourd'hui, diverses études s'inscrivent dans l'héritage de Roland Barthes et de Lévi-Strauss afin de comprendre comment l'alimentation constitue une forme de communication. En France, les travaux notamment du sémiologue Jean-Jacques Boutaud ont repris cette question de l'alimentation comme « signe ». Cet auteur étudie par exemple le goût comme élément « sémiotique ». Selon lui, le goût serait scénarisé par une narration et un ensemble de récits (2007 : 16). Par exemple, le vin serait investi de discours, d'images et de représentations multiples qui l'associent notamment aux célébrations ou aux interdits. Pour Boutaud, « le monde sensoriel du vin se charge de toute cette encyclopédie » (2016 : 113). L'alimentation serait ainsi une communication en ce qu'elle est investie de sens. De plus, les goûts seraient scénographiés par un ensemble de dispositifs et de mises en scène (Boutaud, 2009:16). Ces mises en scène sont, par exemple, les tables dressées et décorées qui théâtralistent les aliments, en les hiérarchisant, les associant, en les valorisant ou au contraire en les dissimulant. Pour lui, « la table concentre beaucoup de signes, à travers les aliments et leur valeur symbolique » (2010)¹⁸. L'alimentation serait ainsi une forme de communication en tant que mise en scène et en sens des aliments-signes.

L'étude de Pascal Lardellier (2011) sur les plateaux-repas servis dans les avions s'inscrit également dans cette perspective de l'alimentation envisagée comme communication. L'auteur souligne que l'alimentation en avion implique des règles et des normes strictes en matière d'hygiène (certains produits comme les crèmes ne peuvent pas être conservés), de sécurité (liée aux risques d'allergies), de confort (les aliments tels que les épices et le chou sont proscrits pour la digestion en avion), de culture (chaque passager doit pouvoir se nourrir en fonction de ses goûts et de ses croyances). Au-delà de ces normes, les plateaux-repas sont également censés répondre à des attentes sur ce qu'ils expriment. Pour Lardellier, ils seraient « des systèmes complexes de signes censés exprimer dans l'assiette tout à la fois l'identité nationale de la compagnie, une promesse gustative de la destination et une certaine idée de la « nourriture internationale » » (2011:103). Selon cet auteur, ces plateaux-repas seraient également les symboles d'une uniformisation des aliments et d'une normalisation des protocoles en ce qu'ils sont standardisés. Les plateaux-repas sont appréhendés ainsi comme des

18 Accès : <http://cadi.lecolededesign.com/2010/04/%C2%AB-le-repas-reste-un-moment-extremement-intense-de-cristallisation-de-limaginaire-familial-%C2%BB/>

« instruments de médiation » et des médiums par lesquels des normes, des valeurs et des représentations sont transmises et véhiculées. L'intérêt de cette étude est de souligner que les aliments, tout autant que leurs modalités de préparation et de consommation, sont des formes de communication.

Aux États-Unis, l'ouvrage collectif *Food as communication, communication as food* rassemble des chercheurs qui se sont intéressés à l'alimentation en tant que système de communication :

“If food has become increasingly important within our processes of communication as a means of expression, manifestation of identities, form of discourses and ritual, hallmark of social relationships, and if food is ubiquitous, then it is for these very reasons that we need to more closely consider how food and its practices operate as a means of communication”¹⁹
(Greene et al. 2011 : 14)

Les auteurs de cet ouvrage, issus des *Food Studies* ou des *Communication Studies*, considèrent la communication non seulement comme une transmission et un partage entre les individus, mais également comme un processus de construction qui produit et transforme le monde qui nous entoure. Dans cette perspective, l'alimentation apparaît comme une forme de communication non verbale par laquelle les individus créent, transmettent et transforment le sens, les représentations et les valeurs du monde qui les entoure. Si des auteurs comme Roland Barthes et Jean-Jacques Boutaud se sont intéressés à l'alimentation comme langage qui transmet un ensemble de représentations, la richesse de cet ouvrage collectif est de considérer que l'alimentation est également une pratique qui produit et transforme ces représentations. C'est-à-dire qu'en mangeant, les individus communiquent entre eux, mais également produisent du sens.

À la lumière de ces travaux, l'alimentation se manifeste comme un système de communication complexe dans lequel les aliments seraient des signes et des images, les pratiques des langages du monde et les repas des mises en scène théâtrales de représentations sociales. Ces représentations et

19 Nous traduisons ainsi : « C'est parce que l'alimentation est devenue aussi importante dans le processus communicationnel en tant que moyen d'expression, manifestation identitaire, forme de discours et rituel ainsi qu'emblème des relations sociales et parce qu'elle est omniprésente que nous nous devons de considérer attentivement comment cette alimentation et ces pratiques opèrent comme moyen de communication ».

ces images seraient elles-mêmes les objets de constantes transformations et réappropriations de la part des individus.

I.5.2. L'alimentation comme objet d'une communication médiatique

Si l'alimentation est une forme de communication, elle est également envisagée en tant qu'objet de communication. Selon Simona De Iulio, Sylvie Bardou-Boisnier et Isabelle Pailliarat :

« Si, d'un côté, l'alimentation est étudiée comme une forme de communication qui parle d'elle-même et du monde dans lequel elle est produite et consommée, d'un autre côté elle est également abordée en tant qu'objet de discours et d'images largement disséminés dans la société » (De Iulio et al., 2015 : 9).

C'est-à-dire que si l'on communique par l'alimentation, on communique également à propos de l'alimentation. Dans cette perspective l'alimentation est étudiée en tant qu'objet de réappropriations et de transformations par les discours qui dès lors construisent et transmettent un ensemble de représentations. En d'autres termes, les discours liés à l'alimentation sont considérés comme des dispositifs langagiers par lesquels des savoirs et des représentations sont actualisés, réappropriés et transformés (Jeanneret, 2008). À ce titre, des recherches se sont attachées à identifier les acteurs de ces discours, les situations dans lesquelles ils sont émis, les modalités et les genres par lesquels ils sont énoncés ainsi que les savoirs et représentations qu'ils contribuent à construire.

L'un des volets de ces études concerne des travaux qui se sont focalisés sur les discours liés à l'alimentation produits et diffusés par les acteurs médiatiques. Par des analyses socio-sémiotiques, des travaux ont cherché à saisir comment les médias (journaux, télévision, internet) participent à mettre en scène l'alimentation ainsi qu'à produire des représentations, des valeurs et des normes.

C'est par exemple le cas des études de Véronique Madelon et Jean-Jacques Boutaud (2010) qui s'intéressent particulièrement à la multiplication ces dernières années des émissions culinaires à la télévision. Pour ces auteurs, les émissions télévisuelles ont profondément transformé les représentations liées à l'alimentation. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne les rapports

entre santé et plaisir. En effet pour ces deux auteurs, les émissions culinaires ont introduit ces dernières années des prescriptions nutritionnelles tout en exhortant au plaisir gustatif. La « bonne » cuisine serait mise en scène au fil de ces émissions comme une cuisine à la fois saine et savoureuse.

En 2015, la revue *Le temps des médias* publiait un numéro spécial intitulé *À table !* qui regroupait une série d'articles pluridisciplinaires autour de la question de la médiatisation de l'alimentation. Il s'agit pour les contributeurs de saisir comment l'alimentation est mise en scène à travers notamment les émissions de cuisine, les publicités, les magazines féminins, les livres de recettes ; comment elle se construit à travers un ensemble de discours, mais également comment ces discours ont participé à transformer les pratiques alimentaires au fil du temps. Les auteurs s'attachent ainsi à présenter les évolutions de cette médiatisation de l'alimentation tant sur le plan de ces formes que de ces contenus à travers l'histoire. Par exemple, l'anthropologue Évelyne Cohen se concentre sur l'évolution des émissions culinaires en France depuis 1954 à aujourd'hui. Elle constate que l'alimentation est devenue au fur et à mesure un moyen de divertissement à travers les jeux télévisés, mais également un « prétexte » pour faire découvrir aux auditeurs des pays ou des cultures lointaines. L'alimentation serait « fabriquée » à travers ces médias comme une pratique ludique et culturelle, un biais par lequel les auditeurs s'amuse, voyagent et apprennent. L'intérêt de cette étude est de souligner à quel point les représentations de l'alimentation sont construites et transformées par la sphère médiatique.

Dans une autre optique, à l'occasion d'un numéro de la revue *Questions de Communication* auquel nous avons nous-mêmes participé, Jérémy Nollet étudie comment la crise de la vache folle est devenue un problème public par une construction médiatique. L'enjeu de cet article est de souligner comment le « problème de la vache folle » tel qu'il est défini par le champ journalistique a influencé et s'est même imposé au champ bureaucratique et ministériel. En d'autres termes, il s'agit pour l'auteur d'étudier « l'emprise du journalisme sur les activités ordinaires des agents politiques ou administratifs » (2015 : 23). Par exemple, en 1996, les médias commencent à traiter le phénomène de la vache folle comme problème et comme crise. Les journalistes produisent des articles mettant en scène le danger et la gravité du phénomène par une rhétorique de dramatisation. Plus encore, les journalistes interpellent les politiques publiques et établissent dès cette époque un schéma d'actions que les ministères sont appelés à mettre en place. Le point central du travail de Jeremy Nollet est de montrer comment cette construction journalistique a été adoptée par les ministères qui se sont, dès lors, alignés sur les schémas journalistiques quitte à renverser le champ bureaucratique en place jusqu'à cette époque. Nollet nous montre à quel point les représentations de

l'alimentation cristallisent des enjeux médiatiques, politiques et sociaux à travers la communication. Si des auteurs se sont attachés à montrer comment les médias produisent des représentations et des savoirs sur l'alimentation à destination des auditeurs, cette étude illustre combien cette production influence également les acteurs politiques et les actions qu'ils mettent en place.

Dans ce même numéro de la revue *Questions de Communication*, Fausto Colombo et Adriano D'Aloia se sont intéressés particulièrement à la mise en scène médiatique de l'alimentation à travers le cinéma, la télévision et les blogs en Italie aujourd'hui. Leur étude s'intéresse particulièrement aux manières dont les différents genres de médias mettent en récit l'alimentation. Selon les auteurs, le cinéma tendrait à restituer l'alimentation en tant que phénomène communicationnel complexe en insistant sur ces valeurs symboliques telles que le partage, l'identité ou encore la patrimonialisation de l'alimentation comme marqueur national. En revanche pour les auteurs, les émissions culinaires et les blogs mettent en scène l'alimentation en l'adaptant à leur genre médiatique. Plutôt que de restituer la complexité du phénomène alimentaire, ils se réapproprient l'alimentation pour l'établir selon leurs cadres médiatiques et la rendre compatible avec leur genre. Par exemple, les émissions et jeux culinaires télévisuels créent la figure de « chefs » autour des notions de notoriété, de reconnaissance publique et de visibilité. L'alimentation devient un enjeu d'audimat, un moyen de se rendre célèbre, une façon de se démarquer médiatiquement et individuellement. Le propos des auteurs est ici de souligner comment les émissions télévisuelles sont un genre médiatique particulier qui accueille et favorise une tendance sociétale à l'individualisme. Les blogs quant à eux seraient efficaces pour mettre en scène l'alimentation comme un système de collaboration, mais également d'exhibition narcissique. L'intérêt de cette démarche est de souligner à quel point l'alimentation est une construction médiatique selon les formats et les genres de médias qui existent aujourd'hui. Les représentations de l'alimentation aujourd'hui seraient en ce sens dépendantes des types de dispositifs médiatiques qui existent et sont utilisés.

Ces réflexions présentent comment la communication participe à la production des normes, des valeurs et des représentations autour de l'alimentation. Par leurs formats divers, leurs mises en scène, leurs mises en récits et leurs modalités d'énonciation, les médias s'approprient l'alimentation pour en révéler, construire ou transformer certaines définitions particulières. Ces travaux montrent également dans quelle mesure la sphère médiatique influence les pratiques alimentaires allant même jusqu'à peser sur les décisions politiques liées à l'alimentation.

I.5.3. L'alimentation comme objet d'une communication marchande

L'alimentation a également été considérée comme l'objet d'une communication marchande dont les enjeux ne se révèlent pas moins importants que ceux liés à la sphère médiatique. En effet, des chercheurs se sont attachés à présenter la place des discours marchands sur les représentations et les pratiques alimentaires.

Dans son article « L'évolution de la médiation publicitaire des firmes alimentaires françaises au XXe siècle », Olivier Londeix (2015) montre comment la publicité commerciale a pris part à la construction des représentations et des savoirs autour de l'alimentation et comment ces représentations ont contribué à bouleverser les pratiques alimentaires. Pour cet auteur, à partir des années 1960, les entreprises de l'agro-alimentaire transforment leurs stratégies commerciales en segmentant les consommateurs selon l'âge, le revenu, le niveau d'éducation ou encore le style de vie. À partir de cette époque, l'alimentation ne serait plus valorisée dans les publicités comme produit ou comme marque, mais plutôt comme « image à laquelle et par laquelle le consommateur peut s'identifier » (2015 : 93). Les produits alimentaires sont proposés comme des éléments d'identité correspondant à des types de consommateurs. Ils ne sont en ce sens plus présentés comme un objet d'une pratique universelle, mais une culture propre à certaines catégories telles que l'alimentation des « jeunes » ou celle des « enfants ». Les publicités auraient ainsi produit des « types » d'alimentation qui sont aujourd'hui encore opérants dans le champ de la communication marchande. Outre cette construction de « cultures alimentaires », l'auteur souligne que les publicités auraient contribué à instaurer le concept d'habitudes alimentaires. Dès le XXe siècle, la stratégie publicitaire aurait consisté à construire un lien relationnel entre firmes et consommateurs dans le but d'habituer les consommateurs à une marque ou un produit. Par exemple :

« Les fabricants de biscuits industriels Olibet ou Lu utilisent une invraisemblable variété de boîtes métalliques (en formes de billard, de wagon [...], de globe terrestre, de maison, de poêle à frire), dans le but de donner l'habitude aux ménagères de se procurer sur le marché un produit (...) » (Londeix, 2015 : 83)

Ce sont plus particulièrement les campagnes publicitaires qui jouent un rôle clé dans la consolidation des habitudes alimentaires. Ainsi, cette étude montre comment l'alimentation a été saisie par la communication marchande et construite comme une pratique identitaire, dont les catégories ont elles-mêmes été produites par la publicité. Elle illustre également qu'elle est une pratique s'inscrivant dans le quotidien des consommateurs par un processus d'habituation.

Par ailleurs, nous avons nous-même mené avec Simona De Iulio une étude concernant les discours marchands et la façon dont ils ont investi les écoles ces dernières années. Nous avons souligné que les dispositifs pédagogiques qui ont été mis en place par les instances publiques se prêtent à une réappropriation de la part d'acteurs économiques. En effet, à partir de l'étude de kits pédagogiques proposés dans les écoles de la part de firmes industrielles, nous avons relevé que les stratégies commerciales de la part des industries agro-alimentaires ont consisté à adapter leurs discours à un environnement éducatif. Plus encore, le cadre législatif de l'État apparaît suffisamment ambigu pour permettre à ces entreprises d'investir l'école par le biais de ces dispositifs pédagogiques. En effet, si la publicité reste interdite dans les écoles, « les « partenariats » avec les entreprises — c'est-à-dire les actions « mises en œuvre sous la forme de soutien, de parrainage, d'actions de sensibilisation, de promotion, d'aides diverses ou de fourniture de “kits” pédagogiques » — sont, en revanche, admis » (Berthoud, De Iulio, 2015 : 115). L'un des aspects de l'éducation à l'alimentation sur lequel insistent les instances publiques françaises et que les entreprises ont fait propre concerne la responsabilisation. En effet, les discours marchands dissimulent leurs visées commerciales en se présentant eux-mêmes en tant que discours éducatifs visant à responsabiliser les élèves dans leurs choix et dans leurs actes.

« En effet, dans les kits pédagogiques pris en examen, le changement des habitudes individuelles des enfants est présenté comme la solution aux problèmes de santé liés à l'alimentation. Interpellés directement, les élèves sont encouragés à rationaliser leurs conduites alimentaires et à les conformer volontairement aux principes de l'orthodoxie nutritionniste disséminés par les actions publiques » (Ibid : 114).

Nous avons tenu également à montrer que les interventions des entreprises ainsi que les relations ambiguës que l'État entretient avec elles ont suscité de nombreuses critiques et dénonciations de la part de collectifs militants ou associatifs. Menant des actions militantes au sein même de l'école, les

critiques de ces collectifs portent spécialement sur l'ingérence du privé dans l'alimentation, mais surtout dans l'éducation des enfants. Ces revendications témoignent des enjeux idéologiques et éducatifs de l'éducation alimentaire dans les écoles. Ces dernières y apparaissent comme un lieu investi de discours multiples dans lequel l'éducation alimentaire devient un enjeu politique, économique et social.

À la lumière de ces analyses, nous comprenons que l'alimentation est l'objet d'une communication marchande, mais qu'elle relève également de stratégies économiques. À ce titre, les firmes alimentaires ont non seulement développé un ensemble de dispositifs, mais elles ont aussi produit des représentations et des normes conformes de leurs intérêts.

I.5.4. L'alimentation comme objet d'une communication des instances publiques

Certains travaux se sont centrés sur le fait que l'alimentation est l'objet d'une communication publique et politique. Plus précisément, ils se sont attachés à relever comment « les acteurs de l'État et ses représentants » (Pailliant, Romeyer, 2012), les acteurs au sein de « gouvernements, administrations, institutions » internationales, nationales (Gardère, Lakel, 2009) ainsi que « territoriales » et « locales » (Romeyer, 2009) ont produit un ensemble de discours autour de questions liées à l'alimentation. Pour Dominique Bessières, « le caractère principal de cette communication réside dans son action sur les représentations accompagnant des actions, des applications de règles, des procédures, la prise de décision publique » (2009:22). Ainsi, les études sur la communication publique liée à l'alimentation ont porté sur les discours (programmes nationaux, les rapports publics, campagnes de prévention) ainsi que sur les actions engagées à différents niveaux institutionnels.

Dans l'ouvrage *Food as communication, communication as food*, Marianne Le Greco s'intéresse plus particulièrement aux discours des instances publiques étasuniennes concernant l'alimentation des enfants dans les écoles (2011 : 359-380). Dans son article, elle explique notamment comment, au-delà de l'Atlantique, ces instances ont actualisé dans leurs discours la notion de responsabilité individuelle ainsi que la façon dont elles ont investi l'école par des programmes d'éducation alimentaire. Pour elle, c'est à partir des années 1960 que la notion de responsabilité individuelle

apparaît dans les discours des publics comme argument à travers lequel l'État masque sa propre responsabilité. À cette époque, des rapports de santé publique apparaissent et font état d'une augmentation alarmante du taux d'obésité parmi les enfants. L'auteur souligne que la réponse des instances publiques est de renvoyer ces risques à une affaire individuelle. Les discours des instances publiques mettent l'accent sur les choix et pratiques alimentaires comme relevant de la responsabilité des individus et de la liberté démocratique d'un « choix » et d'un « droit » citoyen à bien se nourrir. Le rôle de l'État se borne quant à lui à informer les consommateurs. Dès cette époque, les écoles sont investies par des programmes produits par les instances publiques visant à informer et éduquer les enfants à devenir responsables de leur alimentation dès leur plus jeune âge. Aujourd'hui, les programmes étasuniens viseraient à éduquer les enfants aux « bonnes » pratiques alimentaires selon des modalités d'énonciation prescriptives et moralisatrices. En effet, la lutte contre l'obésité consisterait surtout à exhorter les enfants à « bien » choisir leur alimentation. Or, pour Marianne LeGreco, cette individualisation du risque gomme tout à fait les facteurs socio-économiques de l'obésité (revenus, catégorie sociale, accès inégalement réparti à la nourriture, niveau d'éducation). À travers les discours et programmes des instances publiques, l'obésité n'apparaît plus comme un phénomène social, mais comme un problème individuel, une conséquence des mauvais choix des individus, dès lors « coupables » de leur état. À travers cette analyse, l'école apparaît comme un lieu investi de discours et de prescriptions qui témoignent des enjeux politiques de l'alimentation des enfants assignés à un rôle de citoyens responsables voir coupables de leur santé et de leur vie.

En France, les travaux d'Hélène Romeyer (2015) se sont attachés à analyser les programmes nationaux mis en place par les instances publiques ces dernières années concernant l'alimentation et la nutrition. L'auteure rend compte notamment d'un processus de « nutritionnalisation » à travers l'analyse des programmes nationaux de nutrition et santé (PNNS). Pour Hélène Romeyer, la notion de nutrition s'est construite en autonomie par rapport à celle de l'alimentation. Cela s'expliquerait par le contexte des années 2000, période pendant laquelle ces instances mettaient en place des campagnes de prévention pour la santé, s'intégrant à un phénomène de médicalisation des pratiques alimentaires. À cette époque, la nutrition s'est construite comme un levier pour mettre en place des actions publiques qui aborderaient les enjeux sanitaires de l'alimentation. Selon l'auteure, dès les années 2000 la nutrition a été l'objet d'une publicisation importante, c'est à dire d'une construction en tant que problème public, d'une médiatisation abondante ainsi que de la mise en place d'actions publiques précises, toujours en vis-à-vis de l'alimentation.

« En effet, un rapport de force ténu est apparu entre alimentation et nutrition, recouvrant des objectifs économiques et politiques divergents. Le PNNS se révèle comme un outil d'autonomisation de la nutrition vis-à-vis de l'alimentation. En plaçant la nutrition sous l'égide du ministère de la Santé et en confiant à celui-ci la responsabilité du PNNS, les objectifs sanitaires prenaient le pas sur les objectifs économiques » (Romeyer, 2015:59).

Pour Romeyer, l'enjeu d'une telle construction de la nutrition s'inscrit dans une volonté d'établir un modèle normatif et légitime des pratiques alimentaires afin d'imposer des modifications des comportements chez les individus. La nutrition est présentée dans les programmes comme une science légitime, relevant de savoirs experts, incluant des normes de santé et permettant, à condition d'y adhérer le « bien-être » du citoyen. Selon cette auteure, la nutrition apparaît comme l'objet d'une communication coercitive dans le but de réguler les pratiques alimentaires des individus et de ce fait peut être appréhendée à partir de la notion foucauldienne de bio-pouvoir. En effet pour l'auteur :

« Le PNNS peut être lu comme un outil concentré sur le corps et imprégné d'une régulation des mécanismes de la vie : mortalité, longévité. Il s'agit bien d'un technique de pouvoir investissant spécifiquement les corps individuels » (Ibid : 60).

L'ensemble de ces travaux nous indique que l'alimentation est inscrite aujourd'hui au centre de l'arène politique et publique, concentrant des attentes multiples et cristallisant des enjeux complexes qui dépassent largement le simple fait de s'alimenter. « Bien se nourrir » en tant que norme actuelle relèverait de dispositifs sanitaires, éducatifs et économiques, qui, toujours, s'inscriraient dans une volonté politique d'investir les corps individuels par des techniques de pouvoir.

Comme nous l'avons vu, l'alimentation a été l'objet d'une communication dont les acteurs, les dispositifs et les enjeux sont multiples. Elle apparaît comme un objet qui se trouve à la croisée d'une communication médiatique, marchande et publique. Cependant, les travaux qui ont étudié cette dimension communicationnelle de l'alimentation montrent tous, selon nous, à quel point les frontières entre les acteurs et les enjeux sont poreuses. Les discours marchands s'adaptent aux

discours publics (par exemple par la création de kits pédagogiques), les discours publics sont influencés par les discours médiatiques (la façon dont la crise de la vache folle est traitée par les journalistes détermine les discours des instances publiques), ou encore les discours marchands provoquent des réactions citoyennes qui se manifestent par des discours militants ou associatifs (les contestations vis-à-vis de l'ingérence du privé dans les écoles). Les visées de ces dispositifs apparaissent également partagées. Par exemple, le fait de chercher à individualiser et responsabiliser les personnes face à leurs propres choix et pratiques alimentaires apparaît comme un objectif à la fois politique (désengagement de l'État, régulation des corps et biopouvoir), mais également économique (habituer les consommateurs, dissimuler une visée commerciale derrière des principes de santé). L'alimentation apparaît ainsi comme ancrée dans un ensemble communicationnel complexe dans lequel se mêlent ou s'opposent des acteurs, des dispositifs ou des enjeux multiples. Comment expliquer cette pluralité de discours liés à l'alimentation ? Pourquoi cet objet regroupe-t-il tant d'acteurs ? Selon nous la réponse est double.

D'une part, cette pluralité et cette complexité s'expliquent par la définition même de la communication en tant qu'ensemble de discours, d'enjeux, de pratiques et d'acteurs multiples. En reprenant les réflexions de Joëlle Le Marec, Yves Jeanneret (2008), la communication relève d'un processus « composite » dans la mesure où des messages circulent, se matérialisent, se transforment, par le biais de dispositifs, au sein d'espaces particuliers et par la pratique de réappropriations des acteurs. Les messages, les dispositifs ainsi que les espaces sont en ce sens pluriels. La « trivialité » de la communication suppose que « les objets et les représentations ne restent pas fermés sur eux-mêmes, mais circulent et passent entre les mains et les esprits des hommes (...) Ces objets s'enrichissent et se transforment en traversant les espaces sociaux. Et même [ils] deviennent culturels par le fait même de cette circulation créative » (Ibid : 14). Suivant ce raisonnement nous considérons que la communication autour de l'alimentation relève d'une diversité d'acteurs, de dispositifs et de messages qui participent tous à en construire les représentations, les savoirs et les normes. Ainsi, l'alimentation apparaît comme un objet d'une communication « triviale » et complexe qui met en relation une pluralité d'acteurs et de dispositifs.

D'autre part, il nous semble que cette grande diversité d'acteurs et de discours est due au fait que l'alimentation, et particulièrement celle des enfants dans les écoles, cristallise et rassemble des implications importantes. L'une d'elles est particulièrement liée aux tentatives exercées par les

acteurs politiques, économiques et citoyens pour pouvoir jouer un rôle dans l'alimentation des enfants et au-delà dans leur éducation. Ce qui se joue à travers les discours et les dispositifs liés à l'alimentation des enfants mis en place dans les écoles dépasse largement le simple fait de se nourrir et relève de questions autour de leur éducation en tant que citoyens et consommateurs. Dans cette perspective, l'alimentation apparaît comme un objet de discours par lequel et pour lequel des acteurs sociaux se confrontent dans des rapports de force. En effet, les instances publiques, les acteurs économiques ou encore les collectifs citoyens tentent chacun d'investir l'école de leurs préoccupations et idéologies par la production de discours multiples à l'adresse des enfants.

Michel Foucault, en 1971, annonçait déjà cette lutte par et pour le discours :

« le discours n'est pas seulement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pourquoi, ce par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer » (Foucault, 1971 : 8).

Nous allons revenir sur les travaux de Michel Foucault par la suite, mais nous pouvons néanmoins déjà avancer l'idée que les discours concernant l'alimentation scolaire s'inscrivent dans le politique au sens large, c'est-à-dire qu'ils engagent l'ensemble de la société dans ses institutions, son droit, son éthique, sa culture et son avenir.

Conclusion de la première partie

L'alimentation scolaire est loin d'être un phénomène anodin et secondaire. Le simple fait que des enfants mangent ensemble apparaît comme un problème investi d'enjeux multiples, saisi par une grande diversité d'acteurs et impliquant des luttes d'intérêts et de pouvoir. Nous ne pouvons ignorer le fait qu'elle constitue un phénomène social complexe, construit dans le temps, entraînant dans son sillage des questions profondes concernant les individus, l'organisation de leur société ou de leur vie. Dans cet état de l'art, nous entendons que l'alimentation scolaire est devenue un point névralgique à propos duquel se condense et se regroupe une multitude d'enjeux à la fois politiques, sociaux et culturels qui, au fil du temps, se sont accumulés.

L'un des points fondamentaux est l'idée que l'alimentation scolaire n'est pas indépendante de la question de l'éducation des enfants.

La perspective historique a permis de saisir comment l'alimentation à l'école a été investie par beaucoup d'acteurs qui l'ont profondément reliée à des enjeux éducatifs. « Nourrir » les enfants dans les écoles peut s'entendre dans sa double acception : nourrir les corps et nourrir les esprits. Ce lien entre alimentation et éducation n'a pas échappé aux chercheurs qui ont étudié l'alimentation scolaire sous sa dimension politique. Cette perspective offre le moyen de comprendre que cette relation entre alimentation et éducation s'inscrit dans un processus de politisation dont le but est d'instruire, de former et finalement de discipliner les enfants en tant que futurs citoyens. Cette éducation politisée de l'alimentation est l'objet de recherches, mais également de débats au sein de la communauté scientifique. L'alimentation connectée à l'éducation des enfants dans les écoles a poussé des auteurs à s'interroger sur les types et les enjeux des savoirs transmis aux enfants, mais également les contraintes et les normes déployées dans cet objectif. La dimension sociale de l'alimentation s'inscrit également dans cette perspective de l'alimentation scolaire reliée à l'éducation des enfants. Les cantines scolaires ont été pensées par des auteurs comme des lieux de transmission de savoirs et de diffusion de normes, mais également comme des lieux de socialisation au sein desquels les enfants apprennent à s'identifier en fonction des catégories sociales. Malgré la politisation de l'éducation alimentaire et le développement de systèmes normatifs, les enfants réagissent en se les réappropriant, en les transformant ou en y résistant. C'est par la dimension communicationnelle que nous saisissons à quel point l'alimentation scolaire est investie, voire

envahie de préoccupations et d'idéologies politiques, économiques, marchandes et citoyennes. Les enfants ne mangent plus seulement dans les cantines, ils sont interpellés et exhortés à « bien manger », à devenir de bons citoyens responsables, à apprendre les bonnes conduites et à adopter les bons rôles.

De plus, l'alimentation des enfants ne relève plus seulement désormais du domaine public. Les perspectives historiques, politiques, éducatives, sociales et communicationnelles montrent à quel point l'alimentation des enfants et leur éducation sont devenues des « problèmes publics » qui ont été extirpés du domaine privé et de la famille par des acteurs publics, conférant à l'État et à ses représentants la responsabilité d'alimenter et de former les corps et les esprits des enfants. Si la référence à la notion foucauldienne de bio-pouvoir n'est pas toujours explicite dans toutes les études que nous avons rassemblées, toutes en revanche soulignent le rôle de l'État dans la construction de normes afin de transformer et de rationaliser les croyances, les représentations et les pratiques des enfants. En ce sens, l'alimentation scolaire peut être définie comme un enjeu du bio-pouvoir.

Enfin, cet état de l'art permet de comprendre comment les lieux que sont les cantines scolaires peuvent être envisagés. Si elles sont des lieux qui cristallisent les enjeux du biopouvoir, elles apparaissent également comme des espaces de débats, non seulement de la part des instances publiques, mais également de groupes militants, de professionnels de l'éducation, de parents, d'associations. Elles sont aussi des espaces de revendications politiques et sociales à partir desquelles les acteurs les redéfinissent et les reconstruisent. Elles sont enfin des lieux de stratégies, de résistance et de tactiques de la part des enfants, des enseignants, des animateurs ou du personnel de restauration. La cantine scolaire est ainsi le lieu d'une vie sociale, « un lieu en mouvement et un lieu de mouvements » (Guyon, 2015 : 5).

Dans son article « Faire une revue de littérature : pourquoi et comment ? », Hervé Dumez (2012) introduit l'idée selon laquelle à l'issue de l'état de la littérature, le chercheur prend « un coup de massue » en se disant « tout est dit et l'on vient trop tard » (2012 : 17). Face à la richesse des études rassemblées dans cette partie, que pourrait bien apporter cette contribution ? En réalité, cet état de l'art a représenté une étape importante dans l'élaboration de notre propre recherche bien plus qu'un « coup de massue » en ce qu'il nous a permis de nous inscrire dans un héritage scientifique remarquable tout en nous permettant de nous y situer.

Notre thèse n'est pas un travail d'historien en ce qu'elle n'approche pas la question des cantines scolaires comme phénomène historique et trace du passé, mais s'intéresse aux cantines aujourd'hui en France en tant qu'espaces de communication. Elle n'est pas non plus un travail de sciences de

l'éducation, car elle ne se propose pas de questionner les formes d'éducation et d'en appliquer de nouvelles concernant l'alimentation des enfants pour forger d'autres instruments éducatifs, mais elle s'intéresse aux dispositifs qui sont mis en place dans la communication de la part des instances publiques. Notre travail n'est pas celui d'un chercheur en sciences politiques, car, si notre thèse intègre les instances publiques comme acteur dans l'alimentation scolaire, elle ne cherche pas à en saisir l'ensemble d'un système complexe, mais plutôt de comprendre ses enjeux communicationnels. Enfin, bien que s'inspirant très fortement de la sociologie, discipline qui a marqué notre propre cursus, ce travail ne prend pas pour objet les constructions sociales des identités à travers l'alimentation scolaire, mais vise à comprendre comment les cantines scolaires sont des espaces communicationnels au sein desquels des discours, des pratiques et des acteurs se manifestent et s'articulent mutuellement. Cependant, toutes ces dimensions, qu'elles soient historiques, politiques, sociales ou éducatives ne sont jamais absentes de la communication. Notre objet d'étude, l'alimentation scolaire, s'appréhende comme un phénomène historique, politique, éducatif et social riche que nous abordons sous sa dimension communicationnelle.

Nous proposons dans la prochaine partie de présenter comment et à partir de quels concepts notre travail s'est construit en tant que recherche en sciences de l'information et de la communication s'articulant et s'inspirant des perspectives dont nous avons fait état.

Deuxième partie : L'alimentation à l'école comme enjeu de la gouvernamentalité, entre dispositifs et tactiques

Selon l'historien Didier Nourrisson (2002), l'alimentation des enfants dans les écoles s'est construite au fil du temps comme une affaire relevant de l'État. En effet, selon cet auteur, dès la seconde moitié du XIXe siècle, nourrir les élèves serait devenu une préoccupation politique à l'échelle nationale, s'accompagnant d'une volonté de la part de l'État de mobiliser l'ensemble des instances publiques telles que les ministères, les préfetures et les mairies. Par la suite, le XXe siècle a vu se multiplier les actions gouvernementales à l'égard de l'alimentation des enfants à l'école : des instances spécialement dédiées à cette mission ont été créées, des fonds budgétaires ont été débloqués pour l'édification de cantines scolaires, des comités ont été organisés pour la distribution des repas à l'école, des bureaux de vieille sanitaire ont été mis en place et de grandes campagnes de prévention ont été diffusées sur l'ensemble du territoire. Comment expliquer cet intérêt de la part de l'État pour l'alimentation des enfants à l'école ?

L'une des réponses est fournie par Didier Nourrisson lorsqu'il affirme qu'initialement, l'intérêt de l'État pour les cantines scolaires relève d'un double objectif : il s'agissait non seulement de permettre aux enfants issus de milieux défavorisés d'avoir accès à un repas chaud par jour, mais aussi d'attirer les enfants à l'école et ainsi d'encourager leur scolarisation et leur éducation par le biais de l'offre de repas. L'État aurait ainsi cherché à réagir aux inégalités d'accès à la nourriture et à l'éducation. Or, d'après Nourrisson, à partir du XXe siècle deux autres enjeux se sont juxtaposés aux précédents : d'une part il s'agissait de favoriser la santé des enfants en leur offrant des repas correspondants aux principes nutritionnels et d'autre part de les éduquer à ces principes. Les cantines scolaires sont ainsi devenues des lieux où se sont cristallisées des questions sanitaires combinées à des enjeux éducatifs liés à une volonté, de la part de l'État, d'intervenir sur la santé des enfants et sur leur instruction.

À la lumière des travaux historiques de Didier Nourrisson, il apparaît tout à fait pertinent de s'interroger sur les implications politiques et sociales d'une telle ingérence de l'État vis-à-vis de l'alimentation et de l'éducation des élèves. Au-delà de la question de la promotion de la santé et de l'éducation, nous faisons l'hypothèse que ce qui est en jeu relève également d'une volonté de la part

de l'État de gérer et de réguler la vie des enfants par le biais d'interventions sur les pratiques alimentaires à l'école. En tant qu'affaire d'État, l'alimentation scolaire peut donc, selon nous, être pleinement inscrite dans le cadre des phénomènes interprétables à partir de la théorie de la gouvernementalité selon laquelle l'État se donne pour but « d'améliorer le sort des populations, d'augmenter leurs richesses, leur durée de vie, leur santé » par le moyen d'une « économie politique » (Foucault [1978]²⁰).

Afin d'étayer cette hypothèse, nous proposons tout d'abord dans cette partie une brève synthèse de la théorie élaborée par Michel Foucault et un aperçu de la façon dont les interventions de l'État sur les pratiques du quotidien telles que l'alimentation peuvent être pensées à partir de la notion de « bio-pouvoir ». Nous nous intéresserons également à la notion foucauldienne de « dispositif » en tant que moyen par lequel le bio-pouvoir s'exerce ainsi qu'à la notion de « résistance » selon laquelle les individus entretiennent des rapports d'opposition aux dispositifs.

Nous chercherons par la suite à situer notre réflexion sur la gouvernementalité dans la perspective info-communicationnelle en nous appuyant notamment sur les travaux de Caroline Ollivier-Yaniv pour qui la communication publique est une forme d'action gouvernementale. Enfin, il s'agira de relever comment la notion foucauldienne de « dispositif » a été l'objet d'étude en SIC ainsi que d'inscrire notre propre objet d'étude dans cet héritage.

II.1. L'alimentation à l'école : l'exercice d'une gouvernementalité ?

Le concept de « gouvernementalité » élaboré par Michel Foucault joue un rôle central dans notre thèse en ce qu'il implique d'envisager les interventions de l'État concernant l'alimentation des enfants dans les écoles comme des manifestations de l'exercice du pouvoir sur la vie et les corps des individus. Nous considérons que l'intérêt porté par les instances étatiques vis-à-vis des pratiques

20 Michel Foucault, *La gouvernementalité*, Dits et Ecrits Tome III, texte n° 239
Accès : <http://1libertaire.free.fr/MFoucault136.html>

alimentaires des enfants dans le cadre scolaire n'est pas un phénomène isolé, mais peut se rattacher à une théorie générale du « bio-pouvoir » qui permettrait d'en saisir les enjeux profonds.

Pour étayer cette hypothèse, nous proposons de nous appuyer sur les travaux de Michel Foucault ainsi que sur un ensemble de travaux s'inscrivant dans l'héritage de la théorie foucauldienne de la gouvernementalité.

II.1.1. La gouvernementalité des corps

Les réflexions de Michel Foucault sur le pouvoir se fondent sur l'analyse de l'évolution historique de l'exercice du gouvernement. Pour cet auteur, la croissance démographique, économique et productive entraîne, à partir du XVIII^e siècle l'« émergence du problème de la population » (Foucault [1978]). Dès cette époque, le pouvoir n'opère plus de la même manière et « au vieux droit de faire mourir ou de laisser vivre s'est substitué un pouvoir de faire vivre ou de rejeter la mort » ([1976] 2015 : 718). Autrement dit, le pouvoir viserait à intervenir et gérer « la prolifération, les naissances et la mortalité, les niveaux de santé, la durée de vie, la longévité avec toutes les conditions qui peuvent les faire varier » (Ibid : 183). Selon Foucault, ce pouvoir s'exerce sous la forme d'une gouvernementalité, c'est à dire comme un ensemble de « techniques et procédures destinées à diriger la conduite des hommes » (Foucault, [1975] 2015 : 944). Autrement dit, dès le XVIII^e siècle, le pouvoir ne consiste plus en un droit de mise à mort de la part du souverain, mais renvoie à une gestion de la vie de la part du gouvernement dont le principe est « d'assurer, soutenir, renforcer et multiplier la vie et de la mettre en ordre » ([1976] 2015 : 718). Plus particulièrement, l'action politique consiste essentiellement, dès cette époque, « à se soucier de l'hygiène, de l'alimentation, de la sécurité des populations, à soutenir avec plus ou moins de soin la reproduction et la prolifération du vivant » (Fassin, Memmi, 2003 : 10).

Selon Foucault, cette gouvernementalité implique trois changements majeurs dans l'organisation sociale. Tout d'abord, le XVIII^e siècle connaît une transformation du rôle de la famille. La sphère privée est, en effet, investie par l'État qui entend gérer la vie quotidienne des individus. La famille devient dès lors un « relais », un « instrument » ou un « segment » du pouvoir de l'État qui vise à organiser la vie des membres de la société. Ensuite, si la vie et la santé de la population se configurent comme des enjeux gouvernementaux, ils deviennent également des moyens de

gouverner. Le pouvoir tend ainsi à gouverner pour la vie, mais aussi par la vie, cherchant à administrer les corps des individus. Les pratiques de gouvernementalité de la santé se proposent donc d'assurer la gestion du corps, de stabiliser la santé des individus, de s'assurer du « bon » déroulement de leur vie selon des conditions et des modalités pré-établies. Le corps individuel devient, dès lors, un « nouveau sujet » du pouvoir et un champ d'intervention de la politique. Il s'agit de ce Foucault appelle la « bio-politique de la population », c'est-à-dire l'« anatomo-politique du corps humain » (Foucault [1976], 1994 : 181-183). La gouvernementalité donne lieu à une valorisation de la « liberté du sujet » à qui il s'agit d'apprendre à se « gouverner soi-même ».

La gouvernementalité serait ainsi « la rencontre entre les techniques de domination exercées sur les autres et les techniques de soi » (2001 : 1604). Or, Foucault souligne ici le paradoxe de cette gouvernementalité : elle s'appuie sur une valorisation de l'autonomie du corps, mais elle le façonne comme « sujet » isolé et contraint.

Pour Michel Foucault, il s'agit alors de comprendre comment ces nouvelles formes de pouvoir se manifestent afin de contraindre, orienter voire façonner la vie des corps et des individus. Dans ce but, il introduit dans ses travaux le concept de « discipline », considéré comme un ensemble de « méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité » (Foucault, 1975 : 161). Gouverner les populations par leur corps supposerait ainsi une gestion, un quadrillage et une mise en ordre et en normes de leurs pratiques. Pour cela, la gouvernementalité s'appuie sur les institutions « qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, bien que complexe, de pouvoir » (Foucault [1978]).

D'après Michel Foucault, l'école représente l'une de ces institutions par laquelle le pouvoir organise, gère, façonne, régule et quadrille les corps et les conduites. Dans le sillage foucauldien, Didier Fassin et Dominique Memmi affirment que les écoles font aujourd'hui partie de ces « maintes institutions apparemment étrangères aux problèmes sanitaires [qui] définissent, pensent, mesurent et régulent les conduites corporelles, les représentations et les usages de soi concernant sa propre existence à la fois biologique et biographique » (2004:5). Pour la sociologue Muriel Darmon (2015), les écoles sont des « institutions préparatoires » visant à gérer la vie des élèves, leurs conduites et leurs corps, mais également à leur apprendre à se gouverner au mieux eux-mêmes.

Évoquer la notion de gouvernementalité dans le cadre de notre thèse nous paraît pertinent dans la mesure où notre objet d'étude concerne la mise en place de programmes et campagnes de promotion de la part d'instances publiques dont l'objectif peut être lu comme le fait de chercher à influencer, guider ou affecter les pratiques alimentaires des enfants, tout en valorisant leur autonomie dans le cadre institutionnel de l'école. « Le corps en bonne santé », s'il n'est pas un enjeu nouveau pour les politiques publiques, est devenu, depuis une vingtaine d'années, l'objet d'une série innombrable de campagnes menées par les institutions publiques à destination des écoles. L'alimentation scolaire comme « affaire publique »²¹ depuis les années 2000 a entraîné un accroissement important du nombre d'acteurs publics intervenant dans ce domaine. Ministères, collectivités locales, agences gouvernementales ou encore comités d'experts se sont associés pour concevoir et réaliser des projets, des programmes, des recherches et des publications à ce propos. Dans la même période, les écoles sont devenues des lieux privilégiés pour la diffusion de ces campagnes s'adressant aux enseignants, au personnel éducatif et aux enfants. Pour Luc Berlivet, les campagnes de promotion renverraient à la notion foucauldienne de « technologie politique des individus » (in Fassin, Memmi, 2004) dans le sens où elles seraient un moyen par lequel le pouvoir vise à convaincre des populations à choisir les « bonnes » pratiques ainsi qu'à exercer un contrôle sur les pratiques individuelles de consommation. L'école serait ainsi un espace de gouvernementalité au sein duquel des « technologies politiques » se manifestent dans le but d'influencer et gérer les pratiques alimentaires des élèves.

II.1.2. La gouvernementalité et la construction du risque

D'après Didier Nourrisson, à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'alimentation des élèves est devenue un enjeu public autour duquel des risques et des dangers se sont révélés. Aujourd'hui, l'obésité, le surpoids, la « malbouffe », mais également les intoxications alimentaires apparaissent dans la sphère publique comme des risques réels encourus par les élèves. Nous considérons que la perspective foucauldienne de la gouvernementalité permet d'envisager la multiplication des actions de santé publique à l'adresse des enfants dans les écoles comme une réponse politique face aux « problèmes publics » que constitue notamment la pandémie d'obésité infantile. Les programmes et les actions de nature diverse mobilisés et mis en œuvre autour de

21 L'alimentation comme « affaire publique » renvoie au numéro de la revue Questions de communication, L'alimentation, une affaire publique ?, dirigé par Simona De Iulio, Sylvie Bardou-Boisnier et Isabelle Paillart (2015).

l'alimentation des enfants dans le cadre scolaire pourraient être envisagés comme des instruments politiques visant à gérer, organiser et gouverner les pratiques des enfants face aux risques.

Pour Didier Fassin, la notion foucauldienne de la gouvernementalité comme forme d'exercice du pouvoir viserait à « produire de la santé (...) [à] empêcher les pratiques qui lui seraient néfastes (les “conduites à risque”, qu'elles concernent l'alimentation ou la sexualité) » (Fassin, 2005:162). La gouvernementalité serait en ce sens une réponse face aux risques en tant qu'elle vise à gérer la vie des individus en vue d'un bien commun. Par exemple, pour Didier Fassin, dans les années 1970 cette volonté de gérer le risque se manifeste particulièrement à travers le mot d'ordre « la santé pour tous » de l'Organisation Mondiale de la Santé. Aujourd'hui, les programmes divers de l'État français vis-à-vis de l'alimentation des élèves s'intégreraient à un ensemble d'actions de santé publique qui, selon Didier Fassin, viseraient à « gouverner les populations ». Autrement dit, en devenant une affaire publique liée à des risques de santé, l'alimentation des enfants à l'école serait devenue un enjeu du « bio-pouvoir ».

De plus, la perspective gouvernementaliste des risques issus de l'héritage de Michel Foucault considère que si la gouvernementalité est bien une réponse politique du risque, elle est également ce qui construit le risque lui-même. Selon cette perspective, la construction et la perception du risque seraient le résultat de stratégies rhétoriques. En effet, selon Dean :

« Le risque est une chose qui n'existe pas en réalité. Le risque est une manière — ou plutôt un ensemble de différentes manières — d'ordonner la réalité, de la rendre sous une forme calculable. C'est une manière de représenter les événements tels qu'ils soient gouvernables de manières particulières, avec des techniques particulières, à des fins particulières. » (Dean, 1999b : 131, in Chantraine, Cauchie, 2006).

Pour ces auteurs, la gouvernementalité renverrait à une opération de « mise en risque » tout autant qu'une réponse politique. Elle consisterait en un processus par lequel des discours, des programmes et des actions gouvernementales établissent les principes et les facteurs des risques.

« Dans cette perspective, la construction de la réalité sociale des risques a lieu à travers des processus rhétoriques qui se manifestent dans les textes scientifiques ou dans les arènes publiques, à travers des débats et des controverses sur l'identification des responsabilités et des sources de risque. De ce point de vue, les discours médiatiques jouent un rôle prépondérant non seulement dans la perception, mais aussi dans la construction sociale des risques et notamment des risques liés à l'alimentation. » (De Iulio, 2011 : 144).

À la lumière de ces travaux, les campagnes de prévention et les programmes des politiques publiques liés à l'alimentation scolaire pourraient être envisagés comme des processus rhétoriques visant à ordonner et à calculer les risques liés à la santé et l'alimentation ainsi qu'à les gérer en intervenant sur les pratiques individuelles des élèves.

II.1.3. L'éducation des corps

Didier Nourrisson souligne dans ses travaux à quel point les questions de santé et d'hygiène dans les cantines scolaires sont devenues des enjeux majeurs pour les instances publiques, particulièrement à partir de la fin de la seconde guerre mondiale. Les travaux de cet historien ont mis en évidence que les cantines scolaires sont devenues des espaces d'éducation « à bien se tenir ». Aujourd'hui, les campagnes de prévention en direction des écoles mettent l'accent sur le corps en bonne santé, « le corps en forme »²², celui dans lequel et par lequel « on se sent bien »,²³ mais également le corps comme « machine complexe »²⁴ dont il faut connaître et suivre les règles. Dans la perspective foucauldienne de la gouvernementalité, les pratiques liées aux corps seraient au carrefour entre la régulation et la discipline. Le pouvoir s'exerçant par la gouvernementalité opérerait à la fois comme une régulation de la vie des populations, mais il se manifesterait également par une discipline des corps et des conduites. Selon Michel Foucault, la « bio-politique » implique que :

22 « Programmes de l'école primaire », in *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors série n° 1, 14 février 2002, p. 66

23 http://www.mangerbouger.fr/pro/IMG/pdf/livret_civ.pdf

24 Ibid

« le corps entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose. Une “anatomie politique”, qui est aussi bien une “mécanique du pouvoir”, est en train de naître ; elle définit comment on peut avoir prise sur les corps des autres, non pas simplement pour qu’ils fassent ce qu’on désire, mais pour qu’ils opèrent comme on veut, avec les techniques, selon la rapidité et l’efficacité qu’on détermine » (Foucault, 1975 : 138).

En ce sens, le corps serait à la fois « l’objet et la cible du pouvoir » (Ibid : 160), car il serait « pris à l’intérieur de pouvoirs très serrés qui lui imposent des contraintes, des interdits, des obligations » (Ibid : 138). Cependant, Foucault insiste largement sur l’idée selon laquelle le « bio-pouvoir » s’exerce de façon méticuleuse, détaillée, mais également coercitive et « travaille dans le détail [afin d’] assurer des prises au niveau même de la mécanique » (Ibid). Il cite notamment la « pédagogie scolaire » comme forme d’exercice du bio-pouvoir dans le sens où elle serait « une modalité de contrôle [qui] veille sur les processus de l’activité » des corps (Ibid : 161). Dans cette perspective, l’alimentation scolaire pourrait être envisagée dans son rapport au « pouvoir » au sens où elle constituerait un biais par lequel les gouvernants cherchent à intervenir par et sur les corps des élèves. Les cantines scolaires seraient en ce sens des lieux par lesquels le pouvoir aspire à « une prise » sur les corps, leurs pratiques et finalement sur la vie des enfants. Myriam Jacolin-Nackaerts et Jean Paul Clément ont étudié les campagnes en matière de lutte contre l’obésité dans les écoles aujourd’hui et la façon dont elles renvoient à une forme d’exercice du « bio-pouvoir ». Pour ces auteurs :

« Dans cette perspective, l’école est perçue comme une instance de lutte sanitaire privilégiée susceptible d’instaurer un véritable “gouvernement des corps” à l’égard des adolescents obèses et en surpoids. Ainsi, les instances politiques espèrent, notamment grâce à l’institution scolaire, transformer des habitudes alimentaires et sportives “déviantes” en reconstruisant des dispositions corporelles plus “saines” et plus conformes aux normes édictées par la diététique et ainsi améliorer l’état de santé futur de la population » (Jacolin-Nackaerts, Clément 2008 : 58).

Ces travaux soulignent à quel point l’école, et notamment les cantines scolaires, sont devenues ces dernières années des espaces privilégiés pour une promotion de la santé et une éducation des corps des élèves selon des normes déterminées par les acteurs de santé publique. Les auteurs soulignent

également que ces campagnes de prévention et de lutte contre l'obésité seraient un « biais » par lequel l'État tente de « réguler fortement les comportements des élèves » (Ibid : 51).

II.1.4. Pouvoir et rapports de force

La notion de gouvernementalité permet de saisir en quoi les programmes et les actions diverses des politiques de santé concernant l'alimentation des enfants dans les écoles participent à un ensemble d'enjeux de pouvoir et de régulation. Les travaux de Myriam Jacolin-Nackaerts et Jean Paul Clément montrent comment les écoles peuvent être définies comme des espaces du bio-pouvoir.

Cependant, ces auteurs soulignent que cette tentative de gouvernementalité des corps au sein de l'école provoque des résistances de la part des élèves qui usent de stratégies de contournement face au pouvoir (Ibid : 58). Selon nous, la résistance au pouvoir est une réaction inhérente à la notion foucauldienne du pouvoir lui-même. À ce propos, il nous paraît important de saisir comment la notion de pouvoir a été étudiée dans la perspective foucauldienne.

Dans son ouvrage, *Histoire de la sexualité* le pouvoir est défini par Foucault comme :

« la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation ; le jeu qui par voie de luttes et d'affrontement incessants les transforme, les renforce, les inverse ; les appuis que ces rapports de force trouvent les uns dans les autres, de manière à former chaîne ou système, ou, au contraire, les décalages, les contradictions qui les isolent les uns des autres ; les stratégies enfin dans lesquelles ils prennent effet, et dont le dessin général ou la cristallisation institutionnelle prennent corps dans les appareils étatiques, dans la formulation de la loi, dans les hégémonies sociales ». ([1976], 1994 : 683)

Le pouvoir ne peut donc pas être envisagé sans les rapports de force qui le constituent. Pour Michel Foucault, il n'y a pas un lieu du pouvoir ou une personne de pouvoir, mais un ensemble de réseaux

complexes d'individus par lesquels des rapports de force se jouent. Étudier les manifestations du pouvoir nécessiterait ainsi d'analyser les réseaux d'acteurs et leurs relations.

De plus, selon la définition du pouvoir fournie par Michel Foucault, il serait en perpétuelle transformation par des jeux entre les individus. Cette citation démentit l'opinion caricaturale selon laquelle, pour Foucault, les stratégies de pouvoir seraient inéluctables et ne permettraient en aucune façon aux individus d'intervenir sur ce pouvoir. Au contraire, Michel Foucault affirme que le pouvoir est un « jeu » et qu'il n'est pouvoir qu'à partir du moment où il est testé par des affrontements, des luttes ou, moins spectaculaires, des manœuvres d'évitement ou de résistance.

Étudier l'exercice de la gouvernementalité impliquerait dès lors de relever les interventions et réactions des acteurs.

Enfin, Michel Foucault souligne que le pouvoir peut être défini comme « périphérique », car il opère partout et constamment à travers un ensemble de relations, de situations, de lieux et de temps qui l'actualisent et le transforment. Le pouvoir se manifesterait à travers des institutions, des discours et des acteurs par un ensemble de mécanismes, de pratiques et de dispositifs. Ainsi, l'étude des formes de gouvernementalité sur les corps nécessiterait de relever les formes par lesquelles se manifeste le pouvoir. Autrement dit, si l'alimentation scolaire constitue une forme de gouvernementalité, elle serait un réseau complexe d'acteurs et de pratiques par lequel des acteurs s'affrontent dans des relations de pouvoir.

Ainsi, les concepts foucauldien de bio-pouvoir et de gouvernementalité nous paraissent pertinents pour comprendre ce qui est en jeu avec l'alimentation à l'école aujourd'hui. En effet, ils permettent d'envisager les interventions de la part de l'État comme une réponse politique au problème public de santé en tant qu'elles mobiliseraient un ensemble de normes, codes, règles qui s'adressent aux vies et aux corps des enfants par le biais de l'institution scolaire dans le but de réguler et de transformer les manières de faire ainsi donc de gouverner des pratiques. En ce sens, ces campagnes de promotion de la santé renverraient à l'exercice du bio-pouvoir par lequel l'État tente de gérer, maîtriser et réguler les corps et les conduites des enfants par le biais de l'alimentation.

II.2. Gouverner les pratiques par des dispositifs

La perspective foucauldienne nous permet également de nous interroger sur les moyens que se donne le bio-pouvoir pour opérer sur les corps et les conduites. Dans ses travaux, Michel Foucault tente de comprendre « à travers quels canaux, se glissant le long de quels discours, le pouvoir parvient aux conduites les plus ténues et les plus individuelles, quels chemins lui permettent d’atteindre les formes rares ou à peine perceptibles du désir ? » ([1976], 1994 : 20). Selon Foucault, c’est en usant du concept de « dispositifs » en tant que manifestations et opérations du pouvoir qu’il est possible de répondre à cette question. Nous faisons l’hypothèse que l’alimentation des enfants dans les écoles serait devenue un enjeu du bio-pouvoir et que l’État aurait déployé des dispositifs par lesquels ce pouvoir tenterait de réguler et contrôler les pratiques alimentaires et, au-delà, la vie des élèves. Pour préciser cette hypothèse, nous proposons de présenter la façon dont le concept de dispositif a été défini dans la perspective foucauldienne.

II.2.1. Le dispositif comme opération du pouvoir

La notion de dispositif s’inscrit dans les réflexions de Michel Foucault à propos du pouvoir et notamment dans ses analyses relatives à la manière dont il s’exerce aujourd’hui.

C’est à partir de la notion de « dispositifs de sexualité » que, pour la première fois, Michel Foucault emploie ce terme. Dans les années 1970, il entreprend une « série d’études concernant les rapports historiques du pouvoir et du discours sur le sexe » (Foucault [1976], 2015 : 681). Selon lui, la plupart des auteurs qui se sont intéressés au rapport entre sexualité et pouvoir ont mis uniquement l’accent sur la répression. Or, explique-t-il, depuis le XIX^e siècle, il y aurait une « incitation institutionnelle à en parler, et à en entendre parler et à le faire parler lui-même sur le mode de l’articulation explicite et du détail indéfiniment cumulé » (Ibid : 627). Michel Foucault considère que la répression et l’interdit ne sont donc pas les seules procédures par lesquels le pouvoir exerce un contrôle sur la sexualité des individus. Selon lui, « les appareils du pouvoir sont si nombreux, ses rituels si visibles et ses instruments finalement si sûrs, dans cette société qui [est], sans doute, plus inventive que tout autre en mécanismes de pouvoir subtils et déliés » (: 678) que le pouvoir ne

saurait se réduire à l'interdit et à la censure. Le pouvoir étatique ne contrôle pas la sexualité dans une forme uniquement « négative ».

Pour Foucault, le pouvoir prend des formes multiples notamment à travers des « dispositifs » qui ont vocation à « proliférer, innover, annexer, inventer, pénétrer les corps de façon de plus en plus détaillée » et à « contrôler les populations de manière de plus en plus globale » (Ibid : 694).

Les dispositifs correspondent ainsi à des « stratégies » du pouvoir bien plus subtiles que la répression, car elles s'attachent au corps et aux pratiques quotidiennes de la vie des individus. C'est bien dans la théorie foucauldienne de la gouvernementalité que la notion de dispositif trouve son origine.

Le pouvoir aujourd'hui viserait à réguler la vie et le corps par un ensemble de stratégies au sein d'institutions telles que l'école, à partir de « l'apprentissage, [et de] l'éducation » (Ibid : 719). Le « bio-pouvoir », s'exerçant sur la vie et les corps, produisant et s'appuyant sur un ensemble de normes et de valeurs serait rendu opératoire par des « dispositifs » qui tentent de réguler et corriger les conduites. Cette façon de considérer le dispositif comme modalité opératoire du bio-pouvoir est pertinente pour notre étude, car elle permet d'envisager que les interventions des instances publiques concernant l'alimentation scolaire ne se manifestent pas seulement sous la forme de cadrages réglementaires rigides et répressifs, mais également par des dispositifs apparemment anodins, cherchant à prescrire et à faire adopter les normes alimentaires déterminées par les politiques de santé.

II.2.2. Le dispositif foucauldien : un réseau de discours et de pratiques

Dans un entretien célèbre qu'il mène en 1977²⁵, Michel Foucault définit le concept de dispositif selon trois perspectives principales. Tout d'abord le dispositif est considéré, de façon générale, comme :

25 Accès : <http://libertaire.free.fr/MFoucault158.html>

« un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments²⁶ » (1977).

Cette première définition repose sur un ensemble de concepts généraux associant l'idée de dispositif à celle de réseaux. Autrement dit, le dispositif ne renvoie pas uniquement à une pratique discursive qui annoncerait les normes et les codes par le biais, par exemple, de lois ou de règles juridiques inscrites. Le dispositif foucauldien n'est pas non plus réduit à un lieu ou à un terrain balisé dans lequel des individus se retrouvent et interagissent, délimité par un espace bien particulier. Le dispositif ne se définit plus uniquement par une morale et un sens commun que les hommes partagent par leurs pratiques. Il est en fait un « réseau qu'on peut établir entre [tous] ces éléments ».

Il est ainsi le lien qui se tisse entre les discours et les pratiques. Le dispositif est un ensemble de lieux, de temps, d'interactions, de « mises en scène »²⁷ dans lesquelles s'entrelacent paroles, discours, énoncés, prescriptions, mais également pratiques, activités, mouvements et vie créative. Les interventions de l'État visant à gouverner les pratiques des enfants par le biais de l'alimentation pourraient, selon cette définition, se manifester sous la forme d'un réseau de multiples de dispositifs, discursifs et/ou pratiques telles que les campagnes de promotion, mais également l'agencement des espaces que sont les cantines scolaires.

II.2.3. Le dispositif et ses fonctions

Dans un second temps, Foucault souligne les liens qui se nouent à l'intérieur de ce réseau qu'est le dispositif. Selon lui :

26 L'entretien avec Michel Foucault dont nous tirons cette citation est intégralement mis en ligne. Accès : <http://libertaire.free.fr/MFoucault158.html>

27 La notion de « mise en scène » renvoie aux travaux d'Erving Goffman (1973) et Harold Garkinkel (1952) pour lesquels le terme de « scénique » renvoie à ce qui est visible, reconnaissable et compréhensible pour les autres par un ensemble d'actions dans des situations (temps et lieux) particulières qui se donnent à lire à partir de leur « décor ». Il nous semble que par « aménagements architecturaux », Foucault renvoie à cette idée d'un « décor » et d'une « mise en scène » (lorsqu'il parle par exemple des classes d'élèves organisées pour individualiser les enfants par le biais, notamment, des chaises individuelles remplaçant les bancs collectifs).

« tel discours peut apparaître tantôt comme programme d’une institution, tantôt au contraire comme un élément qui permet de justifier et de masquer une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité. Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents » (Ibid).

Selon Foucault, le discours est ainsi construit, mis en réseau, mais également transformé, chargé ou dégagé d’enjeux par les perpétuelles interactions dont il est l’objet. Foucault affirme que loin d’être stable une fois pour toutes, un dispositif est l’objet de constantes reconfigurations. Autrement dit, l’enjeu pour lui n’est pas tant d’étudier le dispositif en lui-même, mais plutôt d’observer les « chemins » qu’il parcourt et les rapports de force qui réorganisent et transforment sans cesse ses fonctions. Dans cette perspective, le discours en tant que dispositif serait pensé à partir des mouvements et des modifications dont il est l’objet. Par exemple, les fonctions premières du discours peuvent être de créer du sens, mais aussi se transformer en interprétation du monde ou bien encore en justification.

Cette idée selon laquelle la fonction du dispositif se transforme selon des rapports de force est intéressante pour notre propre étude. Les études de l’historien Didier Nourrisson soulignent à quel point les enjeux et les fonctions des campagnes de promotion relatives à la santé et à l’alimentation dans les écoles ainsi que les cantines scolaires ont été l’objet de profondes transformations au fil du temps.

Pour l’historien, les cantines scolaires ont été à l’origine conçues pour être des « salles d’asile et d’hospitalité » (2004 : 228). Elles sont devenues ensuite des « lieux où l’on vend à manger et à boire » (Ibid : 231) puis, peu à peu des « restaurants scolaires » (: 235) dont la fonction relève de l’éducation des enfants à « bien manger » (: 238). À la fonction sociale des cantines scolaires se sont ainsi additionnées les fonctions marchandes puis éducatives et pédagogiques. De la même façon, Didier Nourrisson démontre que les campagnes de promotion ont profondément évolué. De campagnes de prévention pour la santé, elles seraient devenues des campagnes « d’éducation à la santé » (2002), transformant ainsi les acteurs, les discours et les actions intervenant dans le champ de l’alimentation scolaire. Dans cette évolution relevée par Didier Nourrisson, il est possible de

reconnaître le caractère profondément mouvant des dispositifs tel qu'affirmé par Michel Foucault. Il est dès lors possible d'envisager aujourd'hui les dispositifs, discursifs ou pratiques, à propos de l'alimentation des enfants dans les écoles comme les produits de rapports de force entre différents acteurs sociaux qui ont contribué à leurs transformations et réappropriations.

II.2.4. Le dispositif et ses stratégies

Cette idée selon laquelle les dispositifs sont en perpétuelle transformation permet également de saisir le caractère complexe des stratégies immanentes au dispositif. Dans sa conférence de 1976 intitulée « Les mailles du pouvoir »²⁸, Michel Foucault souligne que les dispositifs du pouvoir sont l'objet de juxtapositions, liaisons, coordinations et hiérarchisation. C'est-à-dire que les dispositifs, ainsi que leurs fonctions, se combinent et s'ajustent les uns aux autres en passant d'instance en instance. Cette idée s'oppose à l'opinion caricaturale souvent répandue selon laquelle le pouvoir et ses dispositifs auraient un caractère surplombant et seraient en mesure de tout prévoir. Le caractère dynamique et circulant des dispositifs permet de les envisager comme les résultats de perpétuelles transformations.

Plus encore, ici il nous semble que Michel Foucault pose le problème de la manière dont le dispositif est produit et se présente. Le dispositif est-il produit, de façon explicite, comme un instrument du pouvoir ? Les acteurs sont-ils conscients de la présence de dispositifs de pouvoir lorsqu'ils mettent en œuvre leurs pratiques ? Selon Michel Foucault, le dispositif est parfois, aussi, une « justification » ou une « réinterprétation » d'une pratique, car les stratégies trouvent un peu partout « leur appui et leur condition » (2015 : 685). C'est-à-dire qu'il devient un dispositif à partir d'une pratique ou d'un phénomène qui lui préexistent. Il s'insère alors à cette pratique dont il devient une « justification ».

Suivant les résultats des recherches historiques de Didier Nourrisson, nous disons que les cantines scolaires n'ont peut-être pas été créées à l'origine dans l'esprit des instances publiques comme un dispositif explicitement stratégique du bio-pouvoir. Cependant, en tout état de cause, elles sont devenues ce dispositif du bio-pouvoir par les discours, les programmes, les outils que les instances

28 Accès : <http://libertaire.free.fr/MFoucault101.html>

publiques y ont investis. Le dispositif « réinterprète » dès lors une situation, une pratique ou un lieu : c'est-à-dire qu'il y ancre une stratégie politique qui n'y existait pas antérieurement. Les cantines scolaires auraient été saisies de nouveaux enjeux politiques, impliquant le renouvellement de leurs fonctions et des stratégies qui s'y opèrent.

II.2.5. Le dispositif et son histoire

Troisièmement, Michel Foucault affirme que le dispositif renvoie à :

« une formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. Cela a pu être, par exemple, la résorption d'une masse de population flottante qu'une société à économie de type essentiellement mercantiliste trouvait encombrante : il y a eu là un impératif stratégique, jouant comme matrice d'un dispositif, qui est devenu peu à peu le dispositif de contrôle — assujettissement de la folie, de la maladie mentale, de la névrose » (Ibid²⁹).

Foucault s'interroge ici sur les raisons de la production du dispositif et sur leur caractère mouvant. Ce troisième temps de la définition du dispositif montre à quel point il considère que le dispositif est dynamique. Première précision : le dispositif répond à une urgence, à un impératif, il s'agit d'une réponse à un risque ou à un danger. Seconde précision : le dispositif se transforme au fur et à mesure pour parfois se détacher de sa fonction première (la réponse à une urgence), pour devenir le dispositif d'une nouvelle stratégie (une nouvelle urgence). C'est ce qu'il appelle « un perpétuel remplissage stratégique » (Ibid) où le dispositif ne cesse de s'approprier de nouvelles stratégies, de quitter ou de revenir à des espaces qu'il a investis. Il est une « forme » dont le caractère est constamment bouleversé.

En anticipant quelque peu sur notre analyse, nous pouvons déjà dire que les cantines scolaires ont été produites en tant que dispositifs pour réagir, en 1844³⁰, à une urgence de nourrir les enfants issus de familles pauvres, urgence qui relevait alors de l'ordre de la survie. Elles sont devenues, au fur et

29 Accès : <http://libertaire.free.fr/MFoucault158.html>

30 Voir les travaux de l'historien Didier Nourrisson, 2004 cités dans partie État de l'art

à mesure, à partir de 1942, en pleine guerre mondiale, un moyen de répondre à l'urgence d'offrir des repas « équilibrés » aux enfants face au risque de malnutrition, urgence plutôt sanitaire. Face au nombre d'élèves qui n'a cessé d'augmenter avec le temps, il a fallu ensuite parvenir à nourrir des centaines d'élèves en même temps et les cantines ont dû ainsi faire face à une urgence logistique. Elle est aussi, comme nous voulons le démontrer, un dispositif éducatif qui répond à une urgence de gestion du risque. Les stratégies qui investissent les cantines scolaires ne s'annulent pas mutuellement, mais se juxtaposent, cohabitent, prennent le pas sur d'autres, se fondent les unes aux autres et correspondent à un même enjeu politique : le bio-pouvoir qui gouverne les corps et les vies par le fait de nourrir et éduquer les pauvres au XIXe siècle, nourrir et former les futurs soldats au XXe et nourrir et former les citoyens au XXIe.

Pour résumer, nous pouvons dire que le bio-pouvoir serait une réponse politique à un problème (une crise ou une urgence) par un ensemble de normes, codes, règles qui s'adressent aux vies et aux corps par le biais d'institutions, de discours et de pratiques multiples dans le but d'éduquer, de transformer les manières de faire, donc de gouverner. Cet ensemble se rend visible et lisible dans les relations avec les individus qui se l'approprient, l'adaptent ou s'y opposent. Autrement dit le bio-pouvoir agirait par l'instauration de dispositifs qui sont à la fois des discours et des pratiques mis en réseau, qui investissent, trouvent un appui ou réinterprètent des espaces multiples, qui évoluent, se transforment et se chargent continuellement de nouveaux enjeux.

II.3. Résistance, profanation et tactiques face aux dispositifs

L'étude des travaux de Michel Foucault pousse à considérer que l'État exerce sa gouvernementalité sur les corps par le moyen de dispositifs qu'il produit ou s'approprie afin de s'insinuer dans la vie quotidienne des individus. Pour autant, les travaux de Foucault n'ont jamais cessé de démontrer que la gouvernementalité ne peut pas être envisagée en dehors des rapports que les individus entretiennent avec le pouvoir ni indépendamment des pratiques que les acteurs entretiennent vis-à-vis des dispositifs de pouvoir.

II.3.1. La résistance comme vis-à-vis du pouvoir

De manière très claire, Michel Foucault soutient que « là où il y a pouvoir, il y a résistance » ([1976], 2015 : 685). Plus encore, les rapports de pouvoir ne peuvent exister sans :

« une multiplicité de points de résistance (...) présents partout dans le réseau (...) possibles, nécessaires, improbables, spontanées, sauvages, solitaires, concertées, rampantes, violentes, irréconciliables, promptes à la transaction, intéressées, ou sacrificielles ; par définition, elles ne peuvent exister que dans le champ stratégique des relations de pouvoir (...) elle sont l'irréductible vis-à-vis [du pouvoir] » (Ibid).

Michel Foucault souligne l'aspect dynamique de cette pratique de résistance : tout comme le dispositif se transforme, change, évolue, la résistance transite et se déplace. De plus, tout comme le bio-pouvoir se manifeste par une tentative de s'inscrire dans et par les corps, les formes de la résistance aux dispositifs prennent leur origine, elles aussi, dans et par les corps :

« Ce sont des points de résistances mobiles et transitoires, introduisant dans une société des clivages qui se déplacent, brisant des unités et suscitant des regroupements, sillonnant les individus eux-mêmes, les découpant et les remodelant, traçant en eux, dans leur corps et dans leur âme, des régions irréductibles » (Ibid : 686).

Si le bio-pouvoir cherche à agir sur les corps, ceux-ci deviennent aussi les « points » (les « régions ») de la résistance. Les pratiques, les comportements, les actes, les attitudes, les conduites s'envisagent alors comme des expressions de cette résistance.

La résistance renverrait ainsi à l'idée d'une opposition par les corps et les comportements vis-à-vis des stratégies de pouvoir. Pour Michel Foucault, le corps serait la région par laquelle des oppositions et des luttes se manifestent entre les stratégies et résistances.

C'est notamment à travers l'étude des prisons et des asiles psychiatriques que cette idée des corps résistants trouve son origine dans la pensée de Michel Foucault. Dans son ouvrage *Histoire de la folie à l'âge classique*, Foucault explique que « tout est organisé pour que le fou se reconnaisse (...) surveillé, jugé et condamné, comme une culpabilité reconnue par tous » ([1972], 2015 : 560). Mais, « des aliénés échappent à ce mouvement et résistent », ils refusent, désobéissent, s'opposent à leur incarcération ou à « l'uniformisation morale et sociale » que cherche à créer l'asile (Ibid : 562). Selon Foucault, le corps, en quelque sorte, échappe à l'institution et à sa discipline.

La recherche attribuée souvent à Michel Foucault l'idée d'un pouvoir tout puissant alors que nous voyons bien ici qu'il pense, tout au fil de son travail, à la question de la résistance au pouvoir, à sa critique comme à sa fuite. Cette idée selon laquelle les résistances au pouvoir se manifestent par les corps et les conduites des individus est essentielle pour notre travail. En effet, nous envisageons d'analyser comment l'alimentation scolaire est devenue un enjeu du bio-pouvoir et comment les cantines scolaires sont des espaces au sein desquels s'exerce cette gouvernementalité. Or, dans la perspective de Michel Foucault, le bio-pouvoir est envisagé comme un ensemble complexe de « jeux » entre pouvoir et résistance. Mener une étude sur la gouvernementalité nous engage alors à porter notre attention sur les pratiques des acteurs qui s'y confrontent.

II.3.2. Les dispositifs et leurs lignes de fuites

Les travaux récents de Laurence Monnoyer-Smith (2013) s'inscrivant dans l'héritage foucauldien, témoignent de cette volonté de saisir le dispositif sous sa dimension dialectique entre pouvoir et résistance. Dans son article, « Le web comme dispositif, comment appréhender le complexe ? », elle souligne que la conjugaison des travaux de Michel Foucault et ceux de Gilles Deleuze permet de saisir le dispositif sous quatre dimensions : le dispositif fait voir, il produit des énoncés, instaure des relations de pouvoir et des contraintes, mais possède, en lui même, des lignes de fuite par quoi la « créativité humaine » se réalise (Monnoyer-Smith : 27).

Si les travaux précurseurs de Michel Foucault ont souligné qu'il n'y a pas de pouvoir sans résistance, les travaux de Gilles Deleuze ont tenté de démontrer à quel point la résistance est inhérente aux dispositifs de pouvoir. À propos du dispositif, Deleuze écrit dans un ensemble de notes adressées à Michel Foucault :

« Une société, un champ social ne se contredit pas, mais ce qui est premier, c'est qu'il fuit, il fuit d'abord de partout, ce sont les lignes de fuite qui sont premières (même si "premier" n'est pas chronologique). Loin d'être hors du champ social ou d'en sortir, les lignes de fuite en constituent le rhizome ou la cartographie » (Deleuze, 1977)³¹.

Selon Gilles Deleuze, les dispositifs de pouvoir supposent des « lignes de fuite » en eux-mêmes, qu'ils essayent sans cesse de « colmater » et de « ligaturer ». Les résistances s'immiscent dans les fissures du dispositif, s'y installent et les utilisent pour s'y opposer, critiquer ou fuir. Il souligne alors le caractère profondément dialectique : le dispositif vise à contraindre, mais offre, malgré lui, les moyens de lui résister. La résistance serait alors, selon Deleuze, « le vis-à-vis » du dispositif de pouvoir.

De plus, dans sa lettre adressée à Foucault, Deleuze définit les lignes de fuite comme des « agencements de désir », c'est à dire des « lignes objectives qui traversent une société, où les marginaux s'installent ici ou là, pour faire une boucle, un tournoiement, un recodage ». Pour Deleuze, le « désir » serait le moyen par lequel les individus modifient, en expérimentant et en se « déterritorialisant », les agencements du pouvoir. La résistance procéderait ainsi de l'expérimentation des individus qui recréent, transforment et finalement échappent aux agencements de pouvoir. Pour Deleuze comme pour Foucault, le dispositif possède un caractère dynamique, car il ne cesse de se réagencer, de se coder et de se réactiver selon les pratiques qu'en ont les acteurs.

L'intérêt d'envisager les « lignes de fuites » dans notre travail serait pour nous de saisir le dispositif en tant que dynamique complexe entre contraintes et expériences des acteurs. En d'autres termes, il s'agirait d'appréhender les cantines scolaires comme des lieux de pratiques par lesquelles se rendent visibles les agencements et les réagencements du pouvoir et de son vis-à-vis, les résistances.

31 Accès : <http://www.multitudes.net/Desir-et-plaisir/>

II.3.3. Dispositif et profanation

L'héritage foucauldien et deleuzien de la notion de dispositif a donné lieu ces dernières années à un élargissement conceptuel de la part de Giorgio Agamben, qui, dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'un dispositif* (2014), y apporte de nouvelles perspectives.

Étudiant la généalogie du terme de dispositif, Agamben le relie tout d'abord à la notion hégélienne de « positivité » de la religion selon laquelle « l'ensemble des croyances, des règles et des rites (...) se trouve imposé de l'extérieur aux individus dans une société donnée de son histoire » (Ibid : 13). Les dispositifs seraient ici appréhendés à l'origine comme ce qui contraint, impose et commande les actions à l'inverse de ce qui cherche à convaincre par la raison. La « positivité », c'est-à-dire ce qui ne relève pas de la raison, serait en ce sens définie comme une contrainte visant à faire intérioriser les règles et les normes aux individus.

Agamben souligne également que la notion de dispositif, étudiée à partir de son origine chrétienne, installe l'idée d'une forme de gestion, de management et d'organisation. Il serait en ce sens un instrument de gouvernement et d'administration des individus. Selon ce philosophe italien, la notion foucauldienne de dispositif trouverait son origine dans cet héritage hégélien de la positivité en tant qu'elle se réfère à l'exercice d'un gouvernement visant à faire intérioriser un ensemble de règles et de normes aux individus.

S'inscrivant dans l'héritage de Michel Foucault, Agamben cherche néanmoins à élargir la notion de dispositif afin de l'inscrire dans un contexte plus actuel, notamment vis-à-vis de ce qu'il appelle « la phase extrême du développement du capitalisme » (Ibid : 33). Autrement dit, la situation actuelle de la société nécessiterait une extension de la définition foucauldienne du dispositif. Pour Agamben il désigne ainsi, de manière générale :

« tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (2014 : 31).

Cette définition permet d'envisager les dispositifs non seulement comme les institutions disciplinaires (écoles, prisons, usines) dont les travaux de Foucault ont souligné la relation évidente avec le pouvoir, mais également d'y inclure de nouveaux éléments tels que le téléphone portable, la cigarette, le stylo ou encore le langage lui-même. Le dispositif serait ainsi tout ce qui contraint, par un ensemble de règles, les comportements des individus. Cette définition élargie du dispositif nous paraît pertinente pour notre propre recherche en ce qu'elle permet d'envisager la multiplicité des dispositifs qui affectent l'alimentation scolaire.

Les travaux de Giorgio Agamben s'intéressent en outre aux réactions d'opposition et de « corps à corps » face aux dispositifs. Dans son ouvrage *Profanation* (2006), il étudie le caractère sacré du dispositif, c'est-à-dire son caractère d'insaisissabilité qui dépasse les individus, mais également le processus par lequel s'opère l'opposition, qu'il appelle la « profanation ». Pour Agamben, la mise en place d'un dispositif et sa profanation relèvent de deux « opérations politiques » :

« mais tandis que la première concerne l'exercice du pouvoir qu'elle garantit en le reportant à un modèle sacré, la seconde désactive les dispositifs du pouvoir et restitue à l'usage commun les espaces qu'il avait confisqué ».

Agamben définit la profanation comme l'action qui consiste à « faire un nouvel usage, à jouer avec » le dispositif (2006). La profanation serait le fait de « neutraliser » et de « désactiver » les dispositifs par des opérations de détournement. Ces opérations sont désignées comme des « jeux » par lesquels les individus seraient en mesure de se réappropriier les espaces confisqués par le dispositif. Autrement dit, la profanation ne consisterait pas en un « bon usage » des dispositifs (: 35), mais en une restitution à l'usage commun de ce qui a été « capturé » par le pouvoir. L'intérêt d'une telle perspective de la profanation réside, selon nous, dans le fait que Giorgio Agamben fait intervenir la pratique des « jeux » comme processus de désactivation du dispositif. Si les cantines scolaires peuvent être pensées comme des espaces par lesquels se manifeste le pouvoir, elles peuvent également être envisagées comme des espaces de « jeux », particulièrement de la part des

enfants³².

En revanche, il nous semble que la théorie d'Agamben se détache quelque peu de celle de Foucault et de Deleuze, en ce qu'elle néglige le caractère dynamique du dispositif, c'est-à-dire ce « va-et-vient permanent » entre contraintes et résistances. Si le dispositif est assimilé selon Agamben au sacré, c'est-à-dire à ce qui est extérieur aux individus, il serait construit dans un rapport de domination et non plus dans un jeu perpétuel entre acteurs, qui le chargent, le renforcent ou le transforment. Or, notre objectif vise particulièrement à saisir comment les dispositifs sont constamment transformés et réappropriés par les pratiques et les circulations dont ils sont l'objet. Afin de prendre en compte cette dynamique des dispositifs, nous proposons de nous appuyer sur une autre notion, introduite cette fois par les travaux de Michel De Certeau.

II.3.4. Les tactiques face aux stratégies

Les travaux de Michel De Certeau ont visé, pour une grande part, à saisir les tactiques quotidiennes des individus face au pouvoir. Reprenant la notion foucauldienne de dispositif, De Certeau écrit :

« s'il est vrai que partout s'étend et se précise le quadrillage de la "surveillance" (la discipline), il est d'autant plus urgent de déceler comment une société entière ne s'y réduit pas ; quelles procédures populaires (elles aussi "minuscules" et quotidiennes) jouent avec les mécanismes de la discipline et ne s'y conforment que pour les tourner ; enfin quelles "manières de faire" forment la contrepartie du côté des consommateurs (ou "dominés" ?) des procédés muets qui organisent la mise en ordre sociopolitique » (De Certeau, 1990 : 40).

Pour De Certeau, les stratégies de pouvoir, au sens de Foucault, sont à étudier dans ce qu'elles sont un « calcul des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un « environnement » (Ibid : 46). Dans ces conditions, les stratégies sont

32 Nous renvoyons ici à l'article de Nicoletta Diasio « Grignotages et jeux avec les normes. Une ethnographie des comportements alimentaires enfantins à Paris et à Rome », *Le mangeur de l'OCHA*, 2008. Dans cet article, elle rend compte des « jeux avec la norme » et les « négociations » que les enfants manifestent dans différents lieux, dont les cantines scolaires, face aux règles et aux logiques parentales, médicales, scolaires ou médiatiques relatives à l'alimentation.

des productions spécifiques qui se rendent visibles dans et à partir de situations précises et de lieux circonscrits. Mais pour De Certeau, il s'agit aussi de rendre compte des manières de faire quotidiennes, des « tactiques », ruses, bricolages que les acteurs produisent, qui se jouent dans ces lieux de gestion et qui échappent à la stratégie.

« Les tactiques sont des procédures qui valent par la pertinence qu'elles donnent au temps — aux circonstances que l'instant précis d'une intervention transforme en situation favorable, à la rapidité des mouvements qui changent l'organisation de l'espace, aux relations entre moments successifs d'un “coup”. [...] Les stratégies misent sur la résistance que l'établissement d'un lieu offre à l'usure du temps ; les tactiques misent sur une habile utilisation du temps, des occasions qu'il présente et aussi des jeux qu'il introduit dans les fondations d'un pouvoir » (Ibid : 62-63)

Les tactiques tirent parti des dispositifs, en jouent, les détournent, « font avec » et se les « assimilent »³³. Elles sont alors des « occasions » pour transformer « la propriété de l'autre en [un] lieu emprunté » (Ibid : 49).

Trois aspects nous paraissent extrêmement intéressants dans la pensée de Michel De Certeau en ce qu'ils permettent de saisir le caractère dynamique entre les contraintes et les formes de résistances à partir de l'analyse des lieux de pouvoir :

- Dans la pensée de Michel De Certeau, l'acteur qui use de tactiques serait un producteur, dans le sens où la stratégie ne peut exister qu'à condition qu'il participe. Il serait également producteur par le fait de son braconnage, car il chercherait dès lors à tirer parti des forces du pouvoir pour ses propres intérêts. Les lieux de pouvoir seraient, selon De Certeau, des espaces de pratiques prises entre d'une part des savoirs, des discours et de l'ordre et d'autre part des emprunts, de la créativité, des réappropriations, de la « poïétique sociale » et des « manières de faire » et de « faire avec » (Ibid : 173).

33 Dans son ouvrage *L'invention du quotidien* (1980), il écrit : « On suppose qu'“assimiler” signifie nécessairement “devenir semblable” à ce qu'on absorbe, et non le “rendre semblable” à ce qu'on est, le faire sien, se l'approprier ou réapproprier. », p 240-241.

- Ce pour quoi nous rusions, c'est précisément cet emprunt et cette réappropriation des lieux en certaines occasions. Ainsi, le lieu devient un espace de jeux dans lequel les individus en font un chez eux. Il s'agit alors, selon Michel De Certeau, d'une véritable « politisation des pratiques quotidiennes » en ce qu'elles échappent au dispositif, mais aussi l'utilisent.
- Enfin, pour De Certeau, si le « lieu » peut être emprunté et habité, si les tactiques jouent avec les événements et en font des « occasions », elles sont justement des occasions circonstanciées, des opportunités occasionnelles, mais ne se « capitalisent » pas. Autrement dit, la tactique, si elle peut détourner le lieu, ne peut s'opposer au temps. La tactique « s'insinue, fragmentairement, sans saisir en son entier » (Ibid : XL) la stratégie du pouvoir.

Divers auteurs ont mis en évidence qu'il existe, aujourd'hui encore, une certaine tendance à opposer Michel de Certeau et Michel Foucault. Dans un article paru en 2000, Maigret cite notamment les travaux de Serge Proulx qui, selon lui, « opposent trop fortement Foucault et de Certeau » (Maigret, 2000 : 539). L'un aurait travaillé sur les dispositifs de pouvoir, l'autre sur les tactiques et les ruses.

Cependant, nous considérons la pensée de Michel De Certeau et celle de Michel Foucault complémentaires en ce que toutes deux établissent le lien entre stratégies et tactiques ; mises en ordre et manières de faire ; contraintes et faire avec. Nous avons déjà insisté sur le poids accordé par Michel Foucault à la notion de « résistance ». De la même manière, De Certeau n'envisage les ruses que comme des pratiques quotidiennes en réaction à des quadrillages et disciplines. Ce dernier indique :

« Ces manières de faire (...) posent des questions analogues et contraires à celles que traitait le livre de Foucault : analogues puisqu'il s'agit de distinguer les opérations quasi microbiennes qui prolifèrent à l'intérieur des structures technocratiques en en détournent le fonctionnement par une multitude de "tactiques" articulées sur les "détails" du quotidien ; contraire, puisqu'il ne s'agit plus de préciser comment la violence de l'ordre se mue en technologie disciplinaire, mais d'exhumer les formes subreptices que prend la créativité dispersée, tactique et bricoleuse des groupes ou des individus pris désormais dans le filet de la surveillance » (: 40).

Si les objets d'étude ne sont certes pas les mêmes : l'un observe les manifestations du bio-pouvoir par un ensemble de stratégies, l'autre observe les réappropriations de ces stratégies par un ensemble de tactiques et de ruses, les travaux de ces deux auteurs trouvent leur origine à partir de la même notion de pouvoirs qui quadrillent et surveillent.

Plutôt donc que d'opposer l'un à l'autre, ce travail se propose de rendre compte de la complémentarité de ces travaux en présentant le dispositif comme un ensemble de contraintes, que les acteurs s'approprient, détournent, bricolent.

Cette complémentarité a été particulièrement observée par Yves Jeanneret selon qui :

« c'est bien le couple de la stratégie et de la tactique qui est essentielle et non le seul second terme, privilégié par beaucoup de commentateurs. Le fait politique de l'institution et celui, économique, de la propriété sont essentiels dans la pensée de De Certeau. Les mondes qu'il étudie (...) sont habités par la réalisation matérielle de dispositifs : documents écrits, procédures techniques, normalisation des marchandises, configuration des espaces de vie ». (Jeanneret, 2008 : 93).

Notre travail se fonde ainsi sur le constat de l'existence de ce couple.

Toutefois, il nous semble important d'expliquer pourquoi dans ce travail le terme de « tactiques » a été privilégié plutôt que celui de « résistance ».

Tout d'abord, il nous semble que résistances et tactiques sont deux termes qui relèvent d'enjeux différents. La notion de résistance et, à partir d'elle, la question Deleuzienne des « lignes de fuite » renverraient à une forme de contournement voire d'évasion face au dispositif. La notion de tactiques quant à elle renverrait plutôt à une forme de détournement par des pratiques de bricolage. Or, notre étude interroge les cantines scolaires en tant que dispositifs au sein desquels le bio-pouvoir se manifeste, mais également ces diverses réactions. La notion de « tactiques » paraît en ce

sens plus pertinente en ce qu'elle implique plus particulièrement l'étude des manières de « faire avec » les dispositifs.

De plus, si Michel De Certeau et Michel Foucault envisagent tous deux les réactions de la part des acteurs vis-à-vis des dispositifs, ils ne font pas toujours référence aux mêmes types de réactions et n'ont pas écrit, non plus, à la même époque. Lorsque Michel Foucault définit la notion de « résistance », il la relie à certains moments de vie et plus particulièrement à de « grandes ruptures radicales, des partages binaires et massifs » (: 686). Issus de ces cours au Collège de France en 1970, ce travail prend certainement en considération les événements sociaux qui bouleversent la France et auxquels Foucault prend lui-même part à cette époque. Il nous semble que la notion foucauldienne de « résistance » considère à la fois les occasions, mais se pense aussi à travers ces moments « massifs » que sont les luttes de mai 1968 et même, plus loin, les révolutions. Ainsi, selon nous, Foucault aurait tenté de penser un terme qui rassemblerait non seulement les moments de la vie quotidienne, mais aussi les grandes ruptures de revendications politiques.

Nous considérons que ce n'est pas le cas de Michel de Certeau, pour qui, en 1990, il s'agit d'étudier « l'invention du quotidien ». Ces études portent sur les pratiques telles que lire, habiter, cuisiner autrement dit, sur la culture « très ordinaire » et non pas les explosions extra-ordinaires. Il n'y a là rien de hiérarchique dans les deux objets de recherche. Il s'agit en revanche d'inscrire ces deux notions dans un contexte social et scientifique qui n'est pas tout à fait le même. Pour toutes ces raisons, il nous paraît plus pertinent d'utiliser aujourd'hui la notion de tactiques pour rendre compte des pratiques que les enfants développent au sein des cantines scolaires.

Pour résumer, nous disons qu'étudier la gouvernementalité selon Foucault signifie s'intéresser à la façon dont le pouvoir vise à s'exercer et à intervenir sur les corps et les pratiques quotidiennes des individus. C'est également chercher à repérer les dispositifs que le pouvoir se donne et par lesquels il vise à diffuser un ensemble de normes et à agir sur la vie des individus. C'est enfin considérer le pouvoir à partir des pratiques et des « rapports » que les individus entretiennent avec ces dispositifs.

Ainsi, si nous envisageons l'ingérence de l'État en ce qui concerne les pratiques alimentaires des enfants dans les écoles relevant de la gouvernementalité, l'enjeu est alors de repérer les moyens que

le pouvoir se donne et par lesquels il s'exerce afin d'orienter et réguler les pratiques alimentaires et la vie des enfants. Autrement dit, il s'agit de saisir quelles sont les formes d'exercice de la gouvernementalité.

Des travaux en SIC s'inscrivant dans l'héritage foucauldien introduisent l'idée selon laquelle la communication organisée par l'État peut être appréhendée comme la manifestation de la gouvernementalité. Nous proposons dans les prochains chapitres de nous focaliser sur certains de ces travaux afin de comprendre comment le concept de gouvernementalité a été envisagé sous une perspective info-communicationnelle.

II.4. Communication publique, prévention et gouvernementalité

À partir des travaux de Michel Foucault sur la gouvernementalité, des études en SIC se sont intéressées à « la communication institutionnelle en tant que technique de gouvernement » (Lascoumes, 2004 : 6). Dans cette perspective, la communication élaborée par l'État et ses instances est envisagée comme une des formes d'exercice de pouvoir sur les pratiques et les corps des individus.

II.4.1. L'État et l'alimentation à l'école : l'essor d'une propagande sanitaire ?

Les travaux de l'historien Didier Nourrisson mettent en lumière l'émergence et l'importance croissante dès le XIXe siècle de « campagnes » par lesquelles l'État vise à éduquer et « sensibiliser les populations aux objectifs de santé publique » (2011 : 95). À partir de cette époque, l'État déploie largement en France une communication relevant de la « propagande sanitaire et sociale » (Ibid). Au « siècle de l'image », une véritable « vague iconographique » (2013 : 4) s'amorce autour des questions de santé, de sécurité et de nutrition. Un article de Thierry Terret issu de l'ouvrage collectif

dirigé par Didier Nourrisson (2002) souligne par exemple qu'en 1880, l'État établit une loi par laquelle la gymnastique devient obligatoire dans les écoles primaires dans le but de promouvoir et favoriser la santé des élèves. Outre des cours de gymnastique dispensés par les professeurs dans les écoles, se développent alors de véritables campagnes de promotion de la santé par la gymnastique, présentant en images des figures à appliquer, s'appuyant sur le modèle appelé « méthode suédoise » (une gymnastique rationnelle) ainsi qu'utilisant l'argument de la force et de la discipline comme garantes de la santé des enfants. Selon Nourrisson, si, à partir du XIXe siècle, l'État affirme une volonté de prendre en main les questions de nutrition et de santé dans les écoles, en réalité la mise en place effective d'actions gouvernementales reste souvent sporadique et limitée aux écoles des grandes villes. Pour l'auteur, c'est au sortir de la Seconde Guerre mondiale que l'alimentation des enfants est véritablement reconnue comme un enjeu public à l'échelle internationale et est inscrite au rang des priorités. Ainsi en France, dès 1945, l'État organise de grandes campagnes nationales de promotion liées à l'alimentation et à la santé. Cela entraîne jusqu'à la création de conseils gouvernementaux spécialement dédiés à la « propagande » sanitaire. Par exemple, en 1954, le Haut Comité d'Étude et d'Information sur l'Alcoolisme (HCEIA) est fondé dans le but de mener des campagnes de prévention contre la consommation d'alcool, y compris dans le cadre scolaire. À la fin des années 1960, le Comité Français d'Éducation pour la Santé (CFES) est « chargé plus particulièrement de la propagande gouvernementale ». À cette époque, les campagnes se multiplient et se diversifient. Leurs formats se renouvellent grâce aux nouvelles techniques, ajoutant ainsi aux affiches, photographies, peintures, dessins et dépliants (2007 : 94) des spots télévisés et radiophoniques ainsi que du « cinéma d'enseignement » (2011/1 : 177). De plus, les campagnes interviennent sur des domaines de plus en plus variés tels que le tabac, l'alcool, l'abus de médicaments, la prévention routière, la drogue, la nutrition ou encore le sport. Selon Nourrisson, à partir des années 1950-1960 l'on assiste à un développement sans commune mesure de la « propagande gouvernementale » en matière de sécurité et de santé, dont l'un des enjeux consiste à éduquer les enfants par le biais des écoles.

Ces travaux soulignent à quel point la communication a joué un rôle important dès le moment où l'État s'est emparé des questions de santé et d'alimentation à l'école. En effet, si les actions mises en place par l'État sont de l'ordre de la finance, de la gestion et de la logistique, pour permettre l'accès aux soins et à l'alimentation, les activités gouvernementales sont également propagandistes, et en cela, communicationnelles. Les grandes campagnes d'information et de communication nationales pourraient alors être envisagées comme une forme d'action étatique dont le but est

d'informer, de prévenir et d'éduquer les populations. Afin de mieux saisir ce lien entre actions étatiques et communication, nous proposons dans les prochains sous-chapitres de nous appuyer sur les travaux en SIC de Caroline Ollivier-Yaniv en ce qu'ils apportent un éclairage pertinent concernant la communication publique comme forme d'action de la part de l'État.

II.4.2. Propagande ou communication publique ?

Tout d'abord, il nous semble qu'une précision s'impose quant à la terminologie utilisée aujourd'hui pour désigner la communication de la part de l'État en matière de santé et de sécurité. Si Didier Nourrisson emploie le terme de « propagande » dans l'ensemble de ses travaux, c'est parce que l'État au XIXe et XXe siècle appelle lui-même de cette façon les campagnes de communication qu'il met en place. Plus encore, jusqu'aux 1930, les instances officielles ayant la charge de la communication autour des questions de santé sont qualifiées de « comités nationaux de propagande » (2002 : 92).

Selon Caroline Ollivier-Yaniv, « le mot " propagande" est le plus souvent utilisé de nos jours pour dénoncer ou pour disqualifier des pratiques de diffusion d'information qui sont toujours celles d'un autre, que cet autre soit un acteur ou une organisation politique, une institution, voire une entreprise » (2010). L'histoire sémantique du mot « propagande » ainsi que son caractère péjoratif qui lui est attribué auraient incité les pouvoirs publics à préférer, à partir des années 1980, le terme de « communication publique » :

« sur un véritable déni de toute instrumentalisation de l'information et se trouve régulièrement assimilée à la mise en œuvre d'une nécessaire "transparence" en tant qu'elle relève d'un devoir de l'État démocratique envers les citoyens que l'on présuppose capables d'être associés ou de participer aux processus de décision » (2010 : 89)

Tandis que la propagande serait assimilée à une communication mensongère, manipulatrice, « unidirectionnelle et non-dialogique » (2010//94 : 33), la communication publique serait entendue comme transparente, authentique et démocratique. En réalité, Caroline Ollivier-Yaniv montre que la

« communication publique » aurait été pensée à partir d'une « conception idéale de la médiation, de l'égalité et de l'intercompréhension comme attributs du débat public et de ses acteurs » (2010 : 89).

Elle affirme que la nature de la communication gouvernementale, qu'elle soit nommée propagande ou communication publique, relève d'une « politique du discours » par laquelle persuader, convaincre et légitimer les actions de l'État restent les enjeux principaux. Dans ses travaux, Ollivier-Yaniv explique à quel point la communication publique est construite de manière normative : « interprétant des faits tels qu'on voudrait qu'ils soient plutôt que tels qu'ils sont en réalité » (2000 : 218), produisant des normes, visant à faire consensus et rendant visibles les modalités de contrôle social (2010 : 94). Autrement dit, au-delà de la terminologie, c'est la nature même des actions discursives de l'État qu'elle interroge.

À partir des travaux de Caroline Ollivier-Yaniv, nous avons dégagé certains caractères principaux de la communication publique que nous souhaitons exposer dans les prochains sous-chapitres.

II.4.3. La communication publique : une action gouvernementale ?

Tout d'abord, la communication publique se définit comme étant une des composantes du travail de gouvernement, « une action de l'État » et non pas son simple « reflet » ou « ornement » (2013 : 93). Autrement dit, la communication publique est envisagée non pas comme la description des actions de l'État, mais bien comme une forme d'exercice du pouvoir. Pour Ollivier-Yaniv en effet :

« l'exercice du pouvoir passe par l'activité discursive, par le maniement stratégique des signes et du langage. C'est par le discours, par l'invention lexicale ou la reformulation qu'on fait exister une politique publique et l'on fait en sorte de lui donner un sens politique, qu'on définit de nouvelles normes et de nouvelles pratiques collectives. (...) Et c'est encore par le discours qu'on légitime et qu'on conteste, voire qu'on neutralise la légitimité de positions et de normes récurrentes. Dans cette perspective, les campagnes de communication mises en œuvre par les institutions gouvernementales peuvent être considérées comme une “forme de l'action de l'État” (Belivet, 1997) » (Ollivier-Yaniv, 2000 : 7-8).

Cela signifie que la communication publique se définit, selon une perspective pragmatique, comme « mode d'action » de l'État qui produit, fait exister, donne sens, légitime ou annihile des normes. Dans ces travaux, Caroline Ollivier-Yaniv s'intéresse notamment aux campagnes de prévention du « tabagisme passif » mises en œuvre par des instances gouvernementales visant à diminuer les risques liés au tabac. Elle constate que si l'État peut intervenir directement sur la consommation de cigarettes dans l'espace public, notamment en promulguant une loi interdisant de fumer dans les lieux publics, il n'a, en revanche, aucun moyen de réglementer cette consommation dans la sphère domestique (2013 : 103). Or, l'État aurait trouvé le moyen de déployer ses actions dans la sphère domestique et privée en développant des campagnes de prévention. C'est le cas des campagnes de prévention du « tabagisme passif », qui catégorise l'entourage privé du fumeur comme victime se trouvant « involontairement et arbitrairement exposé à un risque » (Ibid : 103). Par ces campagnes, l'État chercherait ainsi à diffuser les notions de risque, de danger et de nocivité liées à la consommation de cigarettes au sein même des foyers et des familles. Jusqu'en 2006 par exemple, des spots télévisés mettaient en scène les jeunes enfants « comme victime du tabagisme de leurs parents au moyen d'une énumération et d'une figuration du nombre de cigarettes indirectement fumées depuis leur naissance, dans chaque pièce du foyer familial » (Ibid:108). Cette mise en scène viserait ainsi à alerter le fumeur sur les dangers auxquels il expose les membres de sa famille et particulièrement ses enfants et à influencer sa consommation de cigarettes dans l'espace domestique.

Pour Ollivier-Yaniv, ce qui est en jeu dans les campagnes de prévention est une « politique du discours » qui « ne relève ni d'une stratégie de "communication publique", ni d'une politique publique, mais du phénomène d'intégration de la communication dans la construction des politiques publiques et dans l'action politique et publique de manière plus générale » (2010 : 94). Autrement dit, la communication publique relève de la pratique étatique.

Cette perspective pragmatique de la communication nous semble pertinente pour notre travail en ce qu'elle permet d'inscrire les pratiques discursives de l'État concernant l'alimentation des enfants dans les écoles au cœur même des actions gouvernementales et de les envisager dès lors comme des moyens par lesquels sont visibles les normes que l'État établit autour de l'alimentation.

II.4.4. La communication publique : une pratique de « gouvernementalité » ?

Caroline Ollivier-Yaniv s'interroge également sur le caractère et les enjeux de cette action discursive. S'appuyant sur les travaux de Pierre Lascoumes et Gilles Le Galès, elle définit la communication publique comme l'ensemble « des actes par lesquels s'opérationnalise le gouvernement des sujets et des populations » (2010 : 94).

Ainsi, la communication publique « recouvre un ensemble de procédures destinées à produire du consensus, à conduire les conduites des individus en société, en même temps qu'elle éclaire les modalités du contrôle social et de production des normes dans un cadre démocratique pluraliste » (Ibid). Elle relèverait ainsi de ce que Foucault nomme la « gouvernementalité », c'est-à-dire l'opération par laquelle le pouvoir vise à réguler les conduites, orienter les pratiques et organiser la vie des membres de la société.

De plus, les campagnes de prévention peuvent être envisagées comme des composantes de la « bio-sécurité » en ce qu'elle concernerait un individu « déterminé et reconnu dans sa finitude biologique » (2009 : 93). Selon Ollivier-Yaniv, « trois modes d'articulation » permettent de saisir ce lien entre communication publique, gouvernementalité et bio-pouvoir.

- D'abord, la communication publique peut se révéler être un « substitut du dispositif de coercition » gouvernemental. Cette idée relève de ce que nous avons déjà vu dans le sous-chapitre précédent concernant les moyens par lesquels l'État cherche à se déployer dans la sphère privée par le moyen des campagnes de prévention du « tabagisme passif ». L'autre exemple que donne Caroline Ollivier Yaniv concerne les campagnes de prévention des accidents domestiques. Ces campagnes, souvent sous forme de spots télévisés, mettent en scène de possibles accidents domestiques et visent à « protéger les enfants en informant et en responsabilisant, voire en éduquant les parents » (2009 : 96). Face au fait que l'État ne possède pas les moyens de contrôler les conduites au sein de l'espace privé, des campagnes de communication se développent ainsi dans le but d'investir la sphère domestique et de s'adresser aux individus :

« la campagne de communication se substitue à un dispositif de coercition et à un contrôle autoritaire : elle contribue à un déplacement de la frontière entre espace public et espace privé et elle constitue un outil de gouvernement fondé sur l'exposition de normes, qui fait en sorte d'agir sur les contraintes que les individus doivent intérioriser » (Ibid : 96).

- Ensuite, la communication publique peut se révéler être un « complément du dispositif de coercition ». Caroline Ollivier-Yaniv illustre cette idée à partir du cas des campagnes de prévention routière. Dans le cadre des pratiques de conduites, « l'État dispose (...) de moyens de coercition afin d'agir sur le comportement des individus » (Ibid : 99). Des règlements et des lois existent en effet concernant la conduite et elles sont associées au contrôle et à la verbalisation de la part de la police ou de la gendarmerie. Les campagnes de prévention sont alors un complément du dispositif législatif et réglementaire. Dans ce cas, la communication publique sur la prévention routière vise à « renforcer la conscience » des individus sur les conséquences de leur conduite et ainsi faire en sorte qu'ils contrôlent leurs propres pratiques de conduite.
- Enfin, la communication peut être une « composante du dispositif de coercition » (Ibid : 99) comme c'est le cas des campagnes britanniques de prévention aux actes terroristes. Ollivier-Yaniv indique que, face au terrorisme, les pouvoirs publics ont mis en place des dispositifs législatifs, réglementaires et policiers, auxquels s'ajoutent des campagnes de prévention visant à inciter les individus à la vigilance et donc à les associer au dispositif de coercition.

Ainsi, les campagnes relèvent du substitut, du complément ou de la composante des dispositifs étatiques de coercition ; elles visent à chaque fois à déterminer les conduites des individus face à un risque et relèvent ainsi d'une pratique de gouvernementalité des individus. L'intérêt d'une telle perspective pour notre étude se trouve dans le fait qu'elle envisage la communication publique comme une des techniques de la gouvernementalité en tant que dispositif discursif qui vise à contraindre les individus non pas par l'imposition de lois, mais par l'information et la persuasion.

II.4.5. Gouverner par les instruments

Dans ses travaux, Ollivier-Yaniv s'appuie en partie sur les travaux de Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès et leurs études autour de « l'instrumentation de l'action publique » et de leurs analyses des « outils (des techniques, des moyens d'opérer, des dispositifs) qui permettent de matérialiser et d'opérationnaliser l'action gouvernementale » (2005 : 12).

Ce « modèle combinatoire » comme l'appelle Ollivier-Yaniv, souligne que l'État serait devenu une sorte de « boîte à outils » (Ibid), multipliant les instruments de gouvernement et de régulation des pratiques. Face à des risques qu'il aurait lui-même participé à construire il développerait des « actes instrumentaux » pour reprendre les termes de Joseph Gusfield, c'est-à-dire des lois (interdire de fumer dans l'espace public), des moyens de régulation (amendes ou verbalisations), des dépenses publiques (aide pour arrêter de fumer) ou encore des taxations (augmentation du prix des cigarettes). Parallèlement, l'État mettrait en œuvre des « actes symboliques » (Gusfield, 2009 in Ollivier Yaniv, Ibid), c'est à dire des moyens d'« information », de « persuasion », de « prévention » ainsi que la « délibération ».

Autrement dit, dans cette perspective, la communication publique se combinerait aux actions instrumentales de l'État :

« Les principaux apports des travaux conduits dans la perspective de ce modèle combinatoire, qu'ils portent sur des politiques relevant du domaine de la santé, de l'environnement ou de la sécurité, sont ainsi liés à la mise en évidence que le développement des activités relevant de l'information, de la communication, de la médiation ou de la participation témoignent des transformations des modes de gouvernement, que ce phénomène soit qualifié de “démocratie du public”, de *new governance* ou d'accomplissement d'une “société de normalisation” » (Ollivier-Yaniv, 2013 : 103-104).

La communication publique ne s'envisage donc pas en dehors du pouvoir gouvernemental et des enjeux politiques. Cependant, bien que s'inspirant largement de cette approche, Caroline Ollivier-Yaniv souligne que ce modèle trouve sa limite dans le fait de négliger les transformations liées à la médiatisation ainsi que les pratiques d'interactions des acteurs de la communication. En

témoigneraient les termes de « relative stabilité » et de « pérennité » utilisés par Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès à propos des instruments de gouvernement. Afin de dépasser cette limite, Ollivier Yaniv propose alors d'envisager les relations entre communication publique et actions de l'État à partir d'un nouveau modèle qu'elle qualifie de « modèle intégratif et combinatoire » (Ibid : 104).

II.4.6. Vers un « modèle intégratif et combinatoire »

Il nous semble que l'enjeu pour Caroline Ollivier Yaniv est de penser un modèle par lequel les actions de l'État seraient envisagées comme combinées à la communication publique, mais également de prendre en compte le caractère processuel et changeant de la communication publique. Par le modèle « intégratif et combinatoire », l'auteure atteste d'un « double mouvement : ce que la politique de prévention fait à la communication et ce que la communication fait à la politique de prévention » (Ibid : 104). Tout d'abord :

« La communication et l'action de prévention sont ainsi envisagées à partir de leurs multiples dépendances réciproques et du cadre général que constitue la transformation des relations entre l'État et le monde social, plus particulièrement le “grippage des mécanismes traditionnels d'assujettissement”, la mise en cause des institutions et du politique au travers de leur “surveillance” accrue par des individus et des communautés identitaires et circonstanciées. C'est cette double échelle, à la fois micro, par la saisie des interdépendances, et macro, par la prise en considération des transformations de la gouvernementalité — qui confère à l'ensemble qu'elles constituent le caractère d'une configuration (...) » (Ibid : 104-105).

Par ce modèle, nous comprenons que Caroline Ollivier Yaniv entend prendre en compte l'ensemble des formes d'actions de l'État et de leurs divers caractères en plaçant au cœur de son analyse les pratiques par lesquelles des acteurs pluriels inter-agissent sur les actions de l'État. Autrement dit, tout comme il n'est pas envisageable de penser la communication publique en dehors des enjeux politiques de gouvernementalité, il n'est pas possible de penser cette gouvernementalité en dehors du monde social et des pratiques d'acteurs. Caroline Ollivier-Yaniv rejoint ici selon nous la

perspective foucauldienne selon laquelle le pouvoir ne se pense pas en dehors des « rapports » et des « relations » qu'entretiennent avec lui les individus :

« Il n'y a pas dans une société donnée un type général d'équilibre entre les activités finalisées, les systèmes de communication et les relations de pouvoir. Il y a plutôt diverses formes, divers lieux, diverses circonstances ou occasions où ces interrelations s'établissent sur un modèle spécifique » (Foucault, 1982 : 211).

En revanche, alors que Michel Foucault s'intéresse aux systèmes de communication datant de plus de trente ans, le modèle proposé par Caroline Ollivier-Yaniv prend en compte les transformations contemporaines de la communication publique ainsi que les évolutions relatives aux nouvelles technologies. Nous pensons notamment aux capacités qu'offre internet qui, aujourd'hui, représente un nouvel élément technologique par lequel la communication publique, en s'en saisissant, a évolué.

II.4.7. La communication publique : la responsabilisation et l'enrôlement

La communication publique vise non plus seulement à orienter et réguler les pratiques, mais également à être répétée. Quels sont alors les moyens que se donne l'État pour qu'elle soit ainsi relayée par des acteurs ?

Tout d'abord, l'État chercherait à responsabiliser les individus par des moyens communicationnels s'apparentant à la rhétorique :

« [La communication et la rhétorique] sont des outils appropriés au gouvernement des sociétés démocratiques post-modernes parce qu'elles permettent aux institutions politiques — ou à des groupes concurrents — de s'adresser aux citoyens en adoptant le langage des individus et la grammaire des émotions, en cherchant, de prime abord, à séduire, apeurer, culpabiliser ou révolter (...) faisant en sorte de persuader et de faire croire aux individus que

c'est de leur responsabilité, de leur comportement et de leur autocontrôle que dépend le bien — être collectif » (Ibid, 2009 : 9).

L'enjeu serait alors d'utiliser le langage des émotions, de la morale et de la prescription pour faire de l'individu le principal responsable face aux risques de santé ou de sécurité et ainsi de déresponsabiliser les instances étatiques (Ibid : 14). Cette idée selon laquelle l'État cherche à responsabiliser d'autres acteurs n'est pas nouvelle. Michel Foucault a lui-même envisagé la façon dont l'État cherche à « transférer » sa responsabilité aux individus et à d'autres instances :

« Le type de gouvernement exercé sur chaque individu, aussi permanent et étendu soit-il, ne consiste pas ici à instaurer un rapport d'obéissance, de dépendance intégrale à l'instar du pastorat chrétien, ni de dépendance tout court comme dans l'État providence ; il demande au contraire aux individus de s'autonomiser et de se "responsabiliser". Cette réorganisation de l'État passe par un transfert de ses responsabilités traditionnelles — propres à l'État providence — aux individus et institutions privées (éducation, sécurité, travail, etc.). En cela, on peut noter qu'il est l'exact opposé du pastorat chrétien qui rend le berger responsable de toutes et chacune de ses brebis » (Foucault, 2004 in Hache, 2007 : 51).

En revanche Ollivier-Yaniv met particulièrement en évidence les formes de « partenariat »³⁴ et d'« enrôlement » (2014 : 13) en jeu dans la communication publique aujourd'hui. L'État chercherait en effet à associer des acteurs économiques et associatifs ainsi que les individus eux-mêmes dans ses actions de gouvernance. Cela constitue une évolution contemporaine majeure des activités de l'État en matière de gouvernementalité : à la volonté de responsabiliser l'individu et de le charger de son auto-contrôle s'ajoute l'intention de le rendre lui même porteur de la communication publique.

Par ailleurs, à cet enjeu d'enrôlement s'ajouterait également le fait que l'État cherche à adjoindre les acteurs économiques et associatifs pour qu'ils reprennent eux-mêmes les messages de l'État.

34 Caroline Ollivier-Yaniv note en 2013 que le terme de « partenariat », qui désigne les interactions et interdépendances entre l'État et les acteurs de la société civile, est aujourd'hui « pacifié », voire « pacificateur » (2013 : 107). Par la suite, elle use du terme « d'enrôlement » pour parler de la « volonté d'optimiser et de rendre efficiente la relation de ces institutions avec leur public » (Jeanneret, 2008, p 122 in Ollivier-Yaniv 2014 : 13). Nous avons fait le choix d'employer dans notre travail le terme « d'enrôlement » en ce qu'il installe selon nous de façon plus nette l'idée selon laquelle les instances publiques visent à intervenir sur les pratiques alimentaires des enfants dans les écoles, et, pour cela, cherchent à mobiliser des « relais » (cf. Foucault) dans l'ensemble de la société pour diffuser et mettre en œuvre les prescriptions.

À ce titre, « les pratiques et les savoir-faire qui relèvent de la communication constituent des instruments particulièrement opérationnels en la matière » (2014:15).

« Ainsi, au moyen de tactiques de ciblage des publics, de discours médiatiques renouvelés — constitués de formats hybrides, entre discours institutionnels et discours publicitaires — de dispositifs éditoriaux en ligne mettant en scène et facilitant les relations entre acteurs publics et acteurs privés, mais encore par l'utilisation de signes évoquant la singularité et favorisant l'accroche-les logos, les marques — le branding — et les slogans —, les savoir-faire communicationnels permettent aux institutions d'utiliser et de diffuser des énoncés recevables ou reprenables par des journalistes, mais encore par des acteurs économiques ou par des individus » (2014 : 15-16).

Cette idée renvoie également aux travaux d'Isabelle Pailliarth concernant la territorialisation de la médiation. Dans leur article de 2008, Isabelle Pailliarth, Cécile Poncin et Géraldine Stappazon étudient comment l'État a mis en place des campagnes de sécurité routière visant à « l'enrôlement des pouvoirs locaux » (2008 : 79). En effet, selon les auteurs, l'État chercherait à mobiliser par différents moyens (rhétoriques, financiers, législatifs) les instances locales afin que celles-ci répètent les actions de l'État à partir des cadrages normatifs qu'il aurait lui-même établis auparavant.

En fin de compte, un élément relativement nouveau est à prendre en considération concernant la notion de gouvernementalité : le pouvoir consisterait non plus seulement à « conduire les conduites », mais également à conduire les autres à conduire. Dans cette perspective, l'alimentation des enfants dans les écoles serait l'objet d'une communication publique visant à produire des savoirs et des normes, à orienter les conduites, mais également à permettre la rediffusion de ces normes dans la société par des acteurs multiples, y compris les enfants eux-mêmes.

II.5. Les dispositifs : un enjeu info-communicationnel

Les SIC ont également contribué à enrichir le concept foucaldien de « dispositif ». A priori, nous pourrions croire que l'articulation entre le concept de dispositif et la communication se borne à étudier de façon générale les outils, les supports et les instruments de la communication. On aurait alors tendance à croire que les études en SIC envisagent les dispositifs comme de simples vecteurs, des canaux ou des appareils « monolithiques » pour reprendre les termes de Laurence Monnoyer Smith (2013 : 12), c'est-à-dire des outils rigides et homogènes.

Or, les travaux en SIC envisagent ce concept de façon bien plus complexe qu'une simple mécanique et se sont toujours attachés à le penser dans sa dimension pragmatique. En particulier parce que la communication n'est pas envisagée comme simple transmission d'informations, mais plutôt comme une « circulation » dynamique entre des acteurs, des pratiques et des savoirs (Jeanneret, 2008). Par conséquent, les dispositifs communicationnels relèvent à leur tour de cette circulation complexe en prenant un caractère changeant. De plus, si nous affirmons que le dispositif en communication ne peut se résumer à un instrument de communication, c'est parce que des études en SIC ont montré à quel point il est pertinent de s'interroger sur les conditions de sa production, de sa circulation ainsi que des réappropriations dont il est l'objet et des enjeux sociaux, culturels et organisationnels qu'il soulève.

II.5.1. Le dispositif de communication : objet d'une circulation créative

Dans l'ensemble de ces travaux, Yves Jeanneret considère la communication non pas uniquement comme transmission, traduction ou interprétation, mais plutôt comme un processus dans lequel les savoirs et les représentations « ne restent pas enfermés sur eux-mêmes, mais circulent et passent entre les mains et les esprits des hommes (...) s'enrichissent et se transforment en traversant les espaces sociaux. Et (...) deviennent culturels par le fait même de cette circulation créative » (2008 : 14). La communication constitue en cela un phénomène de trivialité, c'est-à-dire un « cheminement à travers les carrefours de la vie sociale » de « nos savoirs, nos valeurs morales, nos catégories politiques, nos expériences esthétiques » (2008 : 13). Elle est envisagée comme une « pratique

créative » par laquelle les savoirs, les normes et les catégories sont non seulement produits mais également transformés et réappropriés par les acteurs de la vie sociale.

Dans son ouvrage *Penser la trivialité*, Yves Jeanneret (2008) fait régulièrement référence à Michel Foucault et rend lui même compte des liens qui unissent ses recherches avec l'auteur de *Surveiller et Punir* :

« Il (Michel Foucault) propose une définition du symbolique comme dynamique sociale, dessine une figure de la communication comme métamorphose, donne un relief politique aux pratiques médiatrices (...) Les recherches présentées dans ce livre ont en commun d'avoir investi divers champs de pratiques avec ces points de vue ». (2008 : 61)

L'intérêt de l'héritage foucauldien consisterait, selon Yves Jeanneret, à envisager la communication comme une pratique qui ne peut pas être pensée sans interroger les conditions de sa production ; le statut de ses énoncés dans une institution ; leurs traductions, « commentaires » et « proliférations » qui font que l'acteur « multiplie les sens qui habitent chacun d'eux » (Foucault in Jeanneret, Ibid : 60).

Dans cette optique, les dispositifs sont alors envisagés comme des matérialisations de la communication qui l'organisent, la structurent, mais qui permettent également sa circulation parmi les individus et les sociétés. En effet selon Jeanneret, la circulation créative qu'est la communication serait possible grâce à une « panoplie d'objets et de procédures » ainsi que par un ensemble de ressources multiples, à la fois « symboliques, techniques ou mémorielles » (Ibid : 15). Les dispositifs seraient en ce sens les moyens matériels par lesquels les individus communiquent, échangent et co-construisent des savoirs, des représentations et des valeurs. Les dispositifs de la communication sont nombreux, complexes et hétérogènes, car ils peuvent être associés aussi bien au langage, à l'écriture, aux livres, à internet, aux médias en général, c'est-à-dire aux technicités par lesquelles la communication est organisée ; mais également aux cadres institutionnels et matériels par exemple les musées³⁵ en tant que mise en œuvre organisationnelle des situations de communication.

35 Yves Jeanneret a notamment participé à des travaux étudiant les musées et les dispositifs de médiation mis en place destinés à accompagner et accueillir les visiteurs.

À ce titre, Yves Jeanneret insiste particulièrement sur le fait que les dispositifs ne peuvent être pensés isolément de leurs cadres de production et d'intervention, ainsi qu'en dehors des pratiques des acteurs. Dans l'ouvrage collectif « La "société de l'information" : Glossaire critique »³⁶ (2005), il souligne en effet que les dispositifs renvoient à « l'ensemble des substrats matériels de la communication » et défend l'idée selon laquelle « la communication suppose une organisation, repose sur des ressources matérielles, engage des savoir-faire techniques, définit des cadres pour l'intervention et l'expression » (2005 : 50). Il démontre ainsi l'importance de considérer les dispositifs non pas en dehors de la vie sociale, mais en tant qu'ils dépendent, tout autant qu'ils influencent des conditions et des cadres spécifiques ainsi que des pratiques.

De plus, parler de dispositif nécessite la prise en compte « l'intervention des acteurs qui mettent en place et contrôlent ces ressources » (Ibid). Yves Jeanneret souligne à quel point les dispositifs procèdent de volontés de maîtrise profondément politiques. Ils sont en effet les manifestations de rapports de pouvoir en tant qu'ils sont gorgés « d'imaginaire, de désir et de pouvoir » (Jeanneret, 2001)³⁷. Pour cette raison, ils ne peuvent être pensés comme des objets « neutres », mais bien plutôt comme des procédures d'« instrumentation », de « standardisation », d'« instrumentalisation » ou encore d'« industrialisation » de la communication (2014 : 141).

Enfin, Yves Jeanneret insiste sur leur caractère hybride et montre à quel point ils ne peuvent être pensés isolément les uns des autres. La multiplication de la communication, notamment grâce aux nouvelles technologies, aurait impliqué ces dernières années à la fois une complexification des dispositifs ainsi que leur mélange et leur hybridation. L'enjeu consisterait alors à saisir « comment les normes et les formats qu'ils comportent influencent les formes de la communication, comment ils s'associent avec d'autres dispositifs plus anciens » (2005 : 51). Autrement dit, les dispositifs ne sont pas simplement de « purs vecteurs d'information » isolés, mais des agencements entre divers dispositifs.

Pour résumer, on entend par dispositifs des processus dynamiques et complexes de matérialisation et circulation de la communication qui engagent des acteurs et des pratiques, s'articulent à d'autres et s'inscrivent dans des cadres sociaux particuliers qu'ils influencent en retour. Une telle perspective

36 Accès : www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/avant_propos-2.pdf

37 Accès : http://www.revue-terminal.org/www/no_speciaux/85/Jeanneret.html

permet de saisir leur dimension profondément sociale en ce qu'ils sont imprégnés, marqués et construits par les acteurs et les situations de la vie sociale.

En cela, notre travail s'inscrit profondément dans cette réflexion de la communication trivialisée en ce que nous cherchons à comprendre la manière dont les dispositifs relatifs à l'alimentation scolaire sont chargés d'enjeux de pouvoir et contraignent les pratiques, mais également sont réadaptés, réécrits, traduits et réappropriés à chaque étape du cheminement qu'ils parcourent dans la société, d'instance en instance, par les pratiques d'acteurs. La communication trivialisée constitue en cela le point d'articulation entre d'une part l'analyse des stratégies du bio-pouvoir en œuvre dans la communication publique et d'autre part l'observation des pratiques qui la transforment et lui répondent.

II.5.2. Le dispositif de communication : un processus organisationnel

Notre cadre théorique s'ancre également largement dans les réflexions proposées par les auteurs de l'ouvrage collectif *Les dispositifs d'information et de communication* (Appel, Boulanger, Massou, 2010) qui s'inscrivent dans l'héritage foucauldien de la notion de dispositif. Les auteurs de cet ouvrage collectif font usage du concept de dispositif en considérant la communication à partir des interactions, des médiations et des pratiques entre les acteurs.

En ce sens, les dispositifs de communication constitueraient des « supports médiatiques et technologiques » qui s'articulent et dépendent des acteurs et de situations de communication. Les travaux de cet ouvrage soulignent donc à quel point les dispositifs ne fonctionnent que « rarement tout seuls » (Ibid:11), car ils dépendent et sont profondément liés aux cadres dans lesquels ils circulent. Dans un chapitre de cet ouvrage collectif, Violaine Appel et Thomas Heller cherchent à dresser une typologie des travaux issus de la communication des organisations ayant travaillé sur la notion de dispositif. Ils affirment que les études en SIC sur la communication des organisations appréhendent le concept de dispositif communicationnel selon « trois logiques d'usage : une logique d'agencement, une logique analytique, et une logique critique » qui s'entrecroisent (Ibid : 40).

Premièrement, dans une « logique d'agencement », le dispositif a été pensé en SIC comme à la fois un outil pré-structuré qui détermine son usage, mais également un objet relevant de pratiques d'acteurs. En d'autres termes, il constitue un processus « impliquant les notions d'usage et d'appropriation, de co-construction ou d'actualisation » (Ibid : 12). Le dispositif peut être un document de travail, un article journalistique, un compte-rendu de réunion, un programme d'actions, une circulaire ministérielle ou encore un livret pédagogique ou une charte. Mais, quelle que soit sa forme, il est construit par des pratiques d'acteurs dans des situations particulières. Des travaux se sont par exemple intéressés aux relations entre des acteurs ainsi que leurs pratiques qui se manifestent lors de la production de dispositifs (Delcambre, 2000). L'intérêt d'une telle approche est de considérer les pratiques d'acteurs en ce qu'elles co-contruisent le dispositif, le rendent visible et lui donnent du sens.

Deuxièmement, Violaine Appel et Thomas Heller mettent en évidence comment le concept de dispositif a été étudié dans sa logique analytique. Faisant référence aux travaux de Brigitte Guyot, ils montrent que cette perspective consiste à examiner « tout autant les savoirs qu'ils [les dispositifs] contiennent que la vie de l'organisation qui les entoure, constituant ainsi de précieux indicateurs sur l'organisation (...) qui les a créés et fait vivre ». (Guyot, 2000 : 143 in Appel, Heller, 2010 : 42). Étudier les dispositifs communicationnels permettrait ainsi de saisir le type d'organisation et les intentions pour lesquelles ils ont été conçus comme le fait d'instaurer et de coordonner des relations, d'exercer un pouvoir structurant, ou encore d'affecter les situations sociales ainsi que de comprendre les situations dans lesquelles ils opèrent. Sous cet angle, ils sont envisagés comme « la résultante d'un projet qu'ils signalent et organisent » (Ibid, 41) et des « révélateurs » de stratégies, d'enjeux et de visées organisationnelles (Le Moëne, 2006 : 49 in Appel ; Heller, 2010 : 42). Nous nous inscrivons dans cette logique, car notre étude se propose d'étudier les dispositifs communicationnels que les instances publiques ont conçus pour mieux comprendre leurs buts et leurs stratégies.

Troisièmement, Violaine Appel et Thomas Heller font référence à une série de travaux ayant porté leur attention sur la « logique critique » des dispositifs. Cette perspective rassemble des travaux étudiant la manière dont les dispositifs sémio-techniques trouvent les conditions de leur efficacité par le fait qu'ils s'inscrivent dans d'autres dispositifs organisationnels qui auraient préparé leur légitimation et justification. Autrement dit, les discours peuvent opérer grâce au fait que des temps

et des lieux ont été au préalable organisés. Il s'agit par exemple de se pencher sur « l'ajustement entre les activités technico-organisationnelles et la gestion symbolique des relations [qui] s'effectuent à travers un dispositif d'encadrement organisationnel et symbolique » (Ibid : 44). Les dispositifs visant à organiser le temps et le lieu constitueraient ainsi un terrain favorable à la mise en place de dispositifs discursifs visant à contraindre les comportements des individus. L'intérêt de cette logique nous paraît fondamental pour notre recherche, car elle suppose d'étudier les liens entre le dispositif discursif et les dispositifs organisationnels. Les dispositifs liés à l'alimentation scolaire mis en place par les instances publiques s'inséreraient dans des dispositifs organisationnels comme les cantines scolaires au sein desquelles circulent, s'actualisent et sont réappropriés les discours et les messages des politiques publiques liés à l'alimentation scolaire.

Les trois logiques dégagées par Appel et Heller permettent de définir le dispositif communicationnel comme un processus dynamique de reconfiguration, d'évolution dans le temps et de changement des agencements entre les éléments qui le compose relevant de pratiques d'acteurs multiples. Partant du concept foucauldien, Violaine Appel et Thomas Heller ne manquent pas de souligner que les dispositifs communicationnels s'inscrivent dans un « jeu de pouvoir » (Foucault in Appel ; Heller, Ibid : 46), mais qu'ils suscitent « également de la résistance, du détournement » (Ibid : 47) et qu'ils sont, de ce fait, en perpétuelle transformation.

II.5.3 Des dispositifs de communication composites

Les travaux de Joëlle Le Marec soulignent également à quel point les dispositifs s'inscrivent au cœur des pratiques d'acteurs qui les élaborent, mais également les accueillent, les expérimentent et les vivent à partir de la notion de « composites » dont elle donne la définition suivante :

« Les configurations hétérogènes et dynamiques que nous qualifions de “composites” décrivent des situations de travail au sein desquelles des individus mobilisent à la fois des objets matériels et des représentations (priméité), réalisent des actions (secondéité) et mettent en œuvre des systèmes de normes ou des règles opératoires (tiercéité). Un composite caractérise un ensemble de processus sociaux, techniques et sémiotiques mobilisés dans le

cadre d'une tâche professionnelle décrite par les acteurs et observée à travers les objets qui sont produits ou manipulés à cette occasion » (Le Marec, 2001 : 187)³⁸

Le Marec offre par cette définition un concept général concernant la communication et ses dispositifs. Selon cette définition, la communication est un processus par lequel des discours, des objets et des pratiques s'articulent les uns aux autres dans des situations particulières. Dès lors, les dispositifs sont envisagés sous le prisme des pratiques à la fois parce que ces pratiques sont constituées en objet et parce qu'elles constituent des techniques permettant d'étudier ces objets (2002 : 15). Les dispositifs sont l'objet de pratiques productives, mais également de techniques d'usages qui les fondent, les produisent et les transforment. Ils ne se caractérisent donc pas uniquement en tant que « traces » de la communication (2002 : 16), mais en tant que « configurations dynamiques », matérielles et discursives qui ne peuvent être pensées en dehors des pratiques et des techniques des acteurs (Ibid). Autrement dit, ils seraient à la fois l'incarnation matérielle des représentations, des savoirs et des pratiques des acteurs de la communication et à la fois des objets qui impliquent des expérimentations, des traductions, des techniques et procèdent d'une « dimension tactique des activités culturelles » (2001 : 98). Les travaux de Joëlle Le Marec se sont notamment attachés à étudier les situations pratiques de travail au sein des bibliothèques et à saisir comment les professionnels manipulent et expérimentent les dispositifs rendant ainsi visibles des représentations, des savoirs et des techniques qu'ils mobilisent.

L'intérêt d'une telle perspective pour notre propre travail serait de considérer la notion de dispositif à partir des pratiques des acteurs comme ensemble de configurations pratiques rendant lisibles et visibles les représentations et savoirs qui le composent. Autrement dit, analyser la façon ils circulent et agissent impliquerait de se pencher sur la manière dont ils sont transformés par les acteurs lors de leur production, mais également comment ils sont manipulés et expérimentés.

II.5.4. Le dispositif de communication : une dimension heuristique

Les travaux en SIC ont mis en évidence que le dispositif de communication est bien plus complexe qu'un simple vecteur ou un simple outil, car de sa production, de sa circulation ou de ses

38 Accès : http://science.societe.free.fr/documents/pdf/HDR_Le_Marec.pdf

réappropriations émergent des enjeux sociaux (les organisations sociales dans lesquelles il s'inscrit, les savoirs ou représentations qu'il rend visibles) des enjeux politiques (les rapports de pouvoir entre les acteurs qu'il implique), ainsi que des enjeux culturels (les formes de circulations qu'il suppose, les pratiques qu'il engendre). Cette profondeur du dispositif de communication a été également relevée par Laurence Monnoyer-Smith. L'auteure de l'article *Le Web comme dispositif : comment appréhender le complexe ?* montre que la complexité du dispositif provient de son caractère éminemment heuristique.

Tout d'abord, les dispositifs « structurent les relations de médiations entre ces différentes composantes de manière à agir et à obtenir un certain résultat » (2013 : 23). Le dispositif relèverait d'un projet, d'un enjeu pratique, il aurait une vocation, une visée et une finalité. La richesse du dispositif provient alors du fait qu'il rend visible et met en lumière l'ensemble de ces « arrangements techno-sémiotiques entre tous les éléments qui le composent » (Ibid). Le dispositif « fait voir » et rend « saisissable » l'ensemble de ces composantes. Ce concept permet alors d'appréhender « plus globalement ce qui peut être éventuellement saisissable à l'échelle d'une pratique ou d'un individu en nous invitant à être attentifs à l'enchevêtrement des relations socio-techniques, politiques, etc. qui configurent les pratiques observées » (Ibid). Monnoyer-Smith met en évidence dans cette première définition le caractère hautement heuristique du dispositif lorsqu'il est l'objet d'une pratique, même individuelle. La pratique du dispositif révèle des formes d'organisations et de structures, des stratégies, des rapports entre des acteurs ainsi qu'elle renvoie à de multiples enjeux. Elle démontre ainsi que cette pratique est révélatrice d'un ensemble de règles, de valeurs, de normes et de codes inscrits au cœur du dispositif qui contraint et structure les pratiques.

Ensuite, le dispositif « fait voir » et témoigne de l'environnement axiologique dans lequel sont constitués et circulent ses énoncés. En effet, si comme le discours, il exprime des énoncés, des phrases, un langage, il rend aussi visibles les valeurs qui le fondent, ce qu'il peut dire ou, au contraire, ce qu'il ne peut pas dire. Il est alors envisagé comme ce qui met en lumière l'« architecte » (Souchier et al, 2003 ; Tardy, Jeanneret, 2007 in Monnoyer Smith, 2013 : 24). C'est-à-dire qu'il révèle et « incarne » (pour reprendre les termes de Jeanneret et Souchier, 1999) les cadres techniques, les modèles sociaux et les agencements institutionnels par lesquels ses énoncés sont structurés. Les dispositifs sont alors envisagés non pas comme de simples outils techniques,

mais comme les résultats d'une organisation latente qui, a priori, n'est pas visible, mais qui est révélée et incarnée par le dispositif.

De plus, les dispositifs de communication constituent une « cartographie du pouvoir ». Pour Monnoyer-Smith, ils instaurent en effet « des relations de pouvoir entre les différents acteurs au sein des agencements » (Op.cit. : 25) parce qu'ils contraignent les pratiques, supposent des attitudes corporelles et exigent des techniques particulières. Par leur agencement et organisation, les dispositifs impliquent des règles opératoires précises pour rendre possible leur pratique. Ils nécessitent notamment d'apprendre à agir selon leurs normes et leurs règles, de faire avec les cadres qu'ils donnent, d'adopter des attitudes adéquates. De plus, les contraintes peuvent être discursives en ce que le dispositif exige, à partir de modalités d'énonciation particulières, des manières spécifiques pour l'employer. Les dispositifs en ce sens permettent ou empêchent des pratiques, en contraignent, en limitent ou en autorisent et dès lors instaurent des « lignes de force » (Ibid : 26) entre les acteurs. Pour l'auteur, le dispositif renverrait à un « *pattern* qui organise et structure les relations entre les composantes du dispositif » (Ibid).

Enfin, selon Laurence Monnoyer-Smith, malgré toutes les contraintes qu'il suppose, le dispositif possède des « lignes de fuite », c'est-à-dire des moyens inhérents aux dispositifs de les détourner, rendues visibles par les « pratiques individuelles, expressives alternatives et triviales » des acteurs. Autrement dit, si les pratiques du dispositif révèlent leurs systèmes normatifs, elles rendent également visibles les points d'échappement et de fuites. Ces lignes de fuites sont ainsi rendues visibles par des pratiques de détournement, de recodage, de réinvention ou de ré-assemblage à mises en œuvre par les acteurs.

L'importance accordée par Laurence Monnoyer-Smith aux pratiques des acteurs, qu'elles soient contraintes ou qu'elles fuient, montre à quel point le concept de dispositif de communication ne peut être saisi en dehors d'une vie sociale. Nous comprenons également que, du dispositif et de ses pratiques, se dégagent des « faits sociaux » dont la portée et l'intérêt dépassent le seul cadre d'une pratique isolée. Le dispositif apparaît alors comme « gorgé » (pour reprendre les termes d'Yves Jeanneret) de normes, valeurs et d'enjeux forts. La profondeur et la richesse du concept de dispositif de communication prennent toute leur ampleur par le caractère heuristique que lui prête Laurence Monnoyer-Smith, que nous rattachons également aux travaux d'Yves Jeanneret ainsi que de ceux de

Thomas Heller et Violaine Appel. Les dispositifs peuvent donc être envisagés comme des processus dynamiques et complexes par lesquels la communication se co-construit et s'articule à d'autres qui organisent les temps, les lieux et les relations entre les individus. Ils sont des instruments en perpétuelle transformation dont l'aspect dynamique est révélé par les pratiques qu'en ont les acteurs qui les produisent, les réinterprètent, se les réapproprient ou encore les détournent.

II.5.5. Des dispositifs pragmatiques

Les travaux en SIC insistent également sur le caractère pragmatique des dispositifs de communication et soulignent selon nous deux angles distincts, mais néanmoins complémentaires :

La dimension pragmatique se manifeste dans ce que nous pourrions appeler sa « genèse » et les raisons pour lesquelles le dispositif est produit. Il serait établi dans le but d'inviter à des pratiques, de « faire-faire » (pour reprendre les termes de Giorgio Agamben) et de modéliser les conduites sociales (cognitives et affectives) des acteurs (Peraya, 1999 : 153).

La dimension pragmatique se lit aussi dans ce que nous pourrions appeler « l'exercice » du dispositif, c'est-à-dire la façon dont il est actualisé et « activé » (Paquienséguy, 2007 : 71) par les pratiques qu'en ont les acteurs.

Autrement dit, le dispositif est conçu *pour* les pratiques qu'il vise à transformer, et à la fois activé *par* les pratiques des acteurs.

Les travaux d'Aude Seurrat font figure d'exemples en ce qu'ils abordent les dispositifs médiatiques à partir à la fois de leurs « injonction[s] à agir » et des activations et appropriations dont ils sont l'objet de la part des acteurs (2010 : 160). Dans son article intitulé « Les médias en kits pour promouvoir la “diversité” », elle s'intéresse à la façon dont des dispositifs médiatiques ont été mis en place afin de « lutter contre les discriminations » (Ibid). Seurrat écrit que les dispositifs étudiés ont été conçus dans le but de « changer » ou de « faire évoluer » les pratiques ainsi qu'ils visent à intervenir sur « les manières de penser des acteurs » (Ibid:163). Elle insiste alors sur la dimension éducative de ces dispositifs dont la tâche serait d'instruire et d'éduquer les acteurs aux « bonnes »

pratiques (Ibid : 165). Pour cela, l'auteure affirme que les dispositifs cristallisent, élaborent, matérialisent et mettent en circulation non seulement des savoirs et des connaissances « afin de changer les mentalités » en instituant des valeurs (Ibid : 164), mais également des « savoirs pratiques » dans le but « d'instituer des modalités de l'agir » (Ibid : 165).

En outre, Aude Seurrat précise à quel point les pratiques, si elles sont l'enjeu des dispositifs qui visent à les transformer, relèvent également d'un processus d'activation des dispositifs (Ibid : 164). C'est-à-dire que les pratiques des acteurs sont analysées par l'auteure comme ce qui fait exister les dispositifs, ce qui les transforme et finalement tout autant que ce qui se les réapproprie. Aude Seurrat étudie ainsi la façon dont les dispositifs, s'ils prescrivent et exhortent à des pratiques, sont aussi l'objet « d'acte d'appropriations, de réécritures, de transformation » (Ibid : 168-169).

II.5.6. Des dispositifs agissants

Les dispositifs de communication ont également être appréhendés à partir de leur dimension performative et à partir de leur « agentivité ». Les travaux du sociologue Franck Cochoy portent une attention particulière à la portée pratique et matérielle des discours. Analysant les dispositifs médiatiques marchands et notamment les publicités, Franck Cochoy s'intéresse à la façon dont les stratégies et visées des dispositifs se retrouvent être aussi « déléguées à des artefacts matériels » (Cochoy, 2010 : 81). Autrement dit, l'auteur étudie la façon dont les dispositifs marchands s'articulent aux pratiques et aux situations par le biais d'artefacts multiples. Pour Cochoy, les dispositifs seraient un ensemble hétérogène qui, dans le cas des dispositifs marchands, relève à la fois des documents textuels et iconographiques tels que des brochures ou des prospectus par exemple, mais compte également des « dispositifs sociotechniques » tels que le packaging, les cartes de fidélité, les techniques du libre-service ou encore les étalages ouverts dans les magasins. Nous aurions alors affaire à des « dispositifs agissants », c'est-à-dire à des « dispositifs techniques » dotés d'une agentivité, contribuant à l'action et visant à « capter » les personnes (2011:6).

Une étude de Marine Gout mérite selon nous d'être citée en ce qui concerne l'agentivité des dispositifs parce qu'elle interroge, par une approche communicationnelle de l'organisation, la façon dont les dispositifs visent à structurer les activités au sein de situations particulières. Étudiant

particulièrement les soins infirmiers dans les hôpitaux, elle s'intéresse à la façon dont les dispositifs contribuent à l'activité des infirmiers et comment ces derniers ont recours aux artefacts. En premier lieu, les dispositifs relèveraient d'une « dimension idéologique » (2012:102) à partir de laquelle des discours sont produits, énonçant les règles et les normes à suivre. Pour Gout, ces discours normatifs accompagnent les infirmiers tout au long de leurs activités de soins auprès des patients. Pour diriger ainsi les pratiques des infirmiers, les discours n'auraient pas besoin d'être énoncés, inscrits ou lus, mais « mis en procédures de l'activité ». Les activités de soin seraient ensuite prises dans une « dimension processuelle » par laquelle se construit dans l'environnement des infirmiers un « écosystème artefactuel hybride » (Ibid : 103). Les pratiques des infirmiers seraient ainsi aux prises avec un « collectif sociotechnique ». « L'environnement matériel » est appréhendé par l'auteure comme un dispositif visant à organiser les pratiques. C'est le cas des documents de travail qui offre un cadre normatif à la prise de notes, des chariots avec lesquels les infirmiers doivent circuler dans les chambres des patients, ou encore le tableau blanc de la salle de soins. Les pratiques des infirmiers seraient agencées par ces dispositifs multiples. Cependant, Marine Gout insiste sur le fait que malgré les contraintes qu'impliquent les dispositifs dans la pratique des infirmiers, ces derniers ne cessent de les négocier, les (re)traduire et les reconfigurer par leurs pratiques. Il s'agit de la « dimension située » par laquelle les acteurs s'approprient ou détournent les dispositifs multiples. Par exemple, les infirmiers utilisent d'autres moyens pour communiquer à leurs collègues des informations sur le patient. C'est le cas des post-it, laissés sur une perfusion, qui constituent alors une forme « d'inscription à la marge des espaces initialement prévus lors de la conception des dispositifs » (Ibid : 102). Ce qui se donne à lire dans ses situations de communication, serait « la fluctuation et l'instabilité des normes sociales » et des dispositifs lorsqu'ils sont « situés » (Bouillon et al.2007 in Gout, Ibid).

Cette dimension performative paraît essentielle pour notre propre travail, car elle permet d'envisager la multiplicité des enjeux liés aux dispositifs de communication en ce qu'ils impliquent des pratiques qui ne sont pas toujours discursives. Elle souligne à quel point les dispositifs de communication ainsi que les normes et valeurs qu'ils énoncent, s'actualisent et se matérialisent autrement qu'à travers des discours, par des dispositions pratiques dans des environnements matériels.

La façon dont les SIC ont mobilisé le concept foucauldien de dispositif soulève, comme nous l'avons vu, de nombreuses questions permettant de l'appréhender dans toute sa richesse et sa complexité. Le dispositif communicationnel est envisagé comme profondément lié aux situations sociales par

lesquelles il est produit et dans lesquelles il intervient ; il est pris dans des rapports de pouvoir tout autant qu'il les rend visibles ; il atteste et est traversé d'enjeux sociaux, politiques et culturels importants ainsi qu'il implique des pratiques multiples, discursives ou non, qui le fondent, l'activent ou le transforment.

Dynamique, hétérogène, hybride, complexe ou composite, les terminologies abondent pour décrire la richesse du dispositif de communication et de ses enjeux. Il nous semble que Jean Davallon a parfaitement défini cette diversité lorsqu'il écrit concernant les « complexes » :

« Par exemple un livre n'est pas seulement un texte (...), mais un complexe fait de texte, de règles, de papier, de savoir-faire, etc. (...) Bien plus, de tels complexes (...) se singulariseront selon les situations, ouvrant la possibilité au chercheur de construire des objets de recherche composites » (2004 : 36).

Conclusion de la deuxième partie

Au terme de cette partie, nous disons que notre travail s'appuie sur une double entrée : la théorie foucauldienne de la gouvernementalité liée à un processus communicationnel et la théorie de la trivialité.

Le concept de gouvernementalité, enrichi par l'usage qu'en ont fait les chercheurs en SIC, est le point de départ et sera le fil rouge de nos analyses de la communication publique en matière d'alimentation scolaire aujourd'hui en France. Nous abordons ainsi cet objet de recherche comme une composante du bio-pouvoir.

À ce titre, nous faisons l'hypothèse que la communication publique est une réponse politique contemporaine face aux problèmes liés à l'alimentation ; qu'elle participe à produire un ensemble de normes, de codes et de règles dans le but de promouvoir et d'éduquer les enfants à ce qui aujourd'hui est établi comme « bon » et « sain » et qu'elle répond à l'intention d'influencer, de guider et de gouverner leurs conduites ainsi que de les rendre responsables de leur santé et de leur vie.

Dans ce but, la communication publique est conçue pour pouvoir être relayée par le biais d'instances multiples, dont l'école, et pour cela elle se manifeste à travers un ensemble de dispositifs. Ces derniers visent à discipliner et orienter les pratiques alimentaires des enfants dans le cadre scolaire ainsi qu'ils « font voir » et rendent lisibles les relations de pouvoir entre les acteurs.

Les travaux initiés par Ollivier-Yaniv sont pour nous le point d'appui de cette analyse communicationnelle de la gouvernementalité. Ils ouvrent aussi la voie à de nouvelles hypothèses de notre part : la communication publique liée à l'alimentation scolaire et les dispositifs qui la portent répondent à une volonté d' enrôler les acteurs de la société dans le projet de promotion et d'éducation aux bonnes pratiques, en y mobilisant d'abord les enfants.

Le concept de trivialité forgé par Yves Jeanneret constitue quant à lui la perspective informationnelle par laquelle nous approchons cet objet d'étude, tout autant qu'il introduit notre méthode. L'enjeu de notre travail consiste en effet à analyser les « chemins » des dispositifs du bio-pouvoir (Foucault, [1976], 1994 : 20), leur circulation, leurs étapes et les opérations par lesquels ils sont activés, adaptés et réappropriés. Il s'agit donc d'aborder le bio-pouvoir comme pris dans des opérations de réécritures, traductions et « assimilations » (De Certeau, 1980 : 240). La théorie de la trivialité constitue ainsi le point d'articulation qui permet de comprendre la manière dont les stratégies du bio-pouvoir mises en œuvre dans la communication publique sont transformées par les pratiques des acteurs.

Dans la troisième partie, nous proposons d'explicitier la démarche, la méthode de travail et le choix de terrain que nous avons privilégiés afin d'analyser cette circulation créative de la communication publique à propos de l'alimentation scolaire et les stratégies qu'elle déploie pour orienter les pratiques des enfants.

Troisième partie : L'alimentation scolaire « objet de recherche »

Qu'est-ce que l'« alimentation scolaire » ? Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction générale, elle tire son origine de l'expression anglaise « school food » utilisée dans la littérature scientifique anglo-saxonne et notamment dans le champ des food studies ainsi que des termes employés par les institutions publiques internationales et nationales.

Pour reprendre les mots de Jean Davallon, l'alimentation à l'école relève d'un « complexe d'objets concrets » et « hétérogènes » (2004 : 34). Elle est un phénomène social préexistant à la recherche et renvoyant à une multiplicité de composantes. En effet, l'expression « alimentation scolaire » se réfère à des pratiques d'acteurs divers (les élèves qui mangent, les parents qui préparent un goûter à consommer à l'école, l'enseignant qui dispense un cours sur des thématiques liées à l'alimentation, des acteurs publics qui organisent la distribution des repas), qui ont lieu dans des espaces différents (la cour de récréation, la classe, la cantine), mais aussi à des thématiques variées abordées par les programmes et manuels scolaires (la nutrition, les groupes d'aliments, les cultures alimentaires). L'alimentation scolaire implique aussi l'existence d'artefacts multiples (l'assiette, la table ou le self-service de la cantine, les manuels scolaires, les affiches ou les dépliants). Elle relève ainsi de « composantes et de processus de nature hétérogène » et désigne « un ensemble d'objets concrets de statut et de nature différents » (Davallon, 2004 : 34).

Suivant le raisonnement de Jean Davallon, ce phénomène social est amené à devenir, du fait de la pratique scientifique, un « objet de recherche » (2004 : 34). Si l'alimentation à l'école est un phénomène hétérogène et complexe préexistant à la recherche et relevant d'éléments multiples, elle devient, par l'activité du chercheur et des choix qu'il opère, un « objet scientifique ». Le chercheur construit en ce sens la « nature » de l'objet de recherche en sélectionnant certaines des composantes de l'objet concret et en engageant sa recherche sur elles. L'enjeu de cette troisième partie est de présenter la façon dont nous avons élaboré l'« alimentation scolaire » comme « objet de recherche » dans le cadre de notre travail doctoral. Plus précisément, nous souhaitons expliquer les choix méthodologiques et épistémologiques que nous avons effectués pour étudier dans une perspective info-communicationnelle, le phénomène de l'alimentation à l'école. Nous proposons ainsi de

décrire la façon dont nous avons retenu ou au contraire délaissé, des composantes du phénomène, suivi ou écarté des pistes d'analyses ainsi qu'identifié des acteurs, des lieux, des pratiques, et des artefacts communicationnels afin de construire l'alimentation scolaire comme « objet de recherche ».

Nous avons choisi de retracer les étapes chronologiques qui ont jalonné notre travail, et cela pour deux raisons principales. Tout d'abord, il nous semble important de justifier scientifiquement les choix de terrain que nous avons opérés au fur et à mesure des questions qui ont animé notre recherche. De plus, nous souhaitons insister sur le fait que ces choix de terrain sont allés de pair avec des réajustements méthodologiques et théoriques et que, finalement, notre « objet de recherche » est le fruit de plusieurs retournements, recompositions et reconstructions. C'est ce va-et-vient entre questions/terrains/méthodologies qui fera l'objet de cette troisième partie.

Dans le premier chapitre, nous montrerons comment notre attention s'est initialement focalisée sur la communication publique autour de l'alimentation scolaire. Nous ferons état de la méthode de sélection et d'analyse de notre corpus. Ensuite, le deuxième chapitre portera sur le passage de l'analyse d'artefacts info-communicationnels aux questionnements concernant la circulation des savoirs et des normes à propos de l'alimentation au sein des institutions scolaires et pour cela, à la construction de notre terrain d'enquête. La méthodologie que nous avons bâtie afin d'analyser la communication publique, sa médiatisation au sein de l'espace scolaire ainsi que les pratiques d'acteurs feront l'objet du troisième chapitre. Enfin, dans le quatrième chapitre, nous montrerons comment, à partir des premières entrées sur le terrain, nous avons eu affaire à des difficultés qui ont, en fin de compte, constitué l'échafaudage de notre problématique.

III.1. Les liens entre alimentation, enfance et école dans la communication publique

Le projet initial de ce travail doctoral était d'analyser la communication publique concernant l'alimentation des enfants, à travers l'étude de campagnes de prévention et de promotion produites

par des instances publiques. Nous souhaitions plus particulièrement interroger la nature des liens établis par les instances publiques entre santé, alimentation et enfance. L'ambition de départ était d'analyser les modalités d'énonciation et les stratégies argumentatives de la communication publique afin de comprendre les enjeux liés à l'alimentation aujourd'hui. Sous le prisme des sciences de l'information et de la communication, il s'agissait de comprendre comment la communication publique traite aujourd'hui de l'alimentation en s'appuyant sur un ensemble de normes, de savoirs et de valeurs. Nous avons comme objectif de traquer le sens des messages tels que « bien manger », « manger mieux », ou encore « manger responsable ».

Il est rapidement apparu que les enfants représentent une catégorie de la population particulièrement ciblée par les instances publiques. En effet, un grand nombre de campagnes et de programmes liés à la santé et à l'alimentation identifient l'enfance comme la première catégorie « victime » d'une « mauvaise alimentation », et comme la catégorie privilégiée pour promouvoir et faire adopter de « bonnes » habitudes alimentaires³⁹.

De plus, nous avons vite constaté que les écoles sont considérées par les instances publiques comme des lieux clés pour la diffusion de campagnes de promotion et de prévention en ce qui concerne la santé et l'alimentation. Nous avons choisi d'interroger les liens établis par les instances publiques entre alimentation, enfance et institutions scolaires. Pour cela, nous nous sommes attachée à rassembler en un corpus les artefacts info-communicationnels produits par des instances publiques à propos de l'alimentation en milieu scolaire. Nous proposons dans les pages qui suivent de revenir sur les étapes de la construction de ce corpus, en illustrant la chronologie et l'évolution de notre démarche.

III.1.1. Une collecte d'artefacts communicationnels

Comme point de départ de notre thèse, nous avons tout d'abord porté notre attention sur les recommandations nutritionnelles formulées par l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES). L'INPES est une agence publique administrative française créée en 2002 et placée sous la direction du Ministère de la Santé. Depuis 2016, il a fusionné avec l'Institut de Veille

39 PNA 2011, p 3.

Sanitaire (InVS) et l'Établissement de Préparation et de Réponse aux Urgences Sanitaires (Eprus) pour devenir l'Agence Nationale de Santé Publique (ANSP).

La raison pour laquelle, à l'origine, nous nous sommes intéressée aux recommandations de cet organisme est liée au fait qu'elles sont largement visibles quotidiennement dans les espaces publics. Cette visibilité des messages de l'INPES est due notamment au fait que, depuis 2007, chaque publicité concernant des produits alimentaires ou des boissons doit être accompagnée d'un bandeau d'information présentant les différentes recommandations officielles de l'INPES telles que « Pour votre santé manger au moins 5 fruits et légumes par jour », « évitez de manger trop gras, trop sucré, trop salé », « pratiquez une activité physique régulière » ou encore « évitez de grignoter entre les repas »⁴⁰. Ces messages sont visibles et/ou audibles tant à la télévision, qu'à la radio ou encore sur les panneaux publicitaires, dans les magazines ou les journaux, couvrant ainsi largement l'ensemble des médias. L'ampleur de la diffusion de ces messages est attestée par les chiffres d'une étude du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel de 2012, selon laquelle ces recommandations occupaient 443 heures de diffusion à la télévision en 2009, 789 heures en 2010 et 1036 heures en 2011⁴¹. Outre les bandeaux publicitaires que nous avons l'occasion de rencontrer régulièrement dans la sphère médiatique, depuis 2001 l'INPES a conçu une grande quantité d'artefacts info-communicationnels concernant l'alimentation et la nutrition à l'adresse de tranches de la population considérées à risque telles que les personnes âgées, les femmes enceintes et les enfants. Selon le *Guide des ressources en information et éducation nutritionnelles* édité par l'INPES, plus d'une cinquantaine d'« outils » ont été produits autour de la thématique de l'alimentation depuis 2001⁴².

Nous avons donc cherché à rassembler les artefacts communicationnels concernant l'alimentation des enfants diffusés par l'INPES. Plus exactement, nous avons repéré, dans l'ensemble des « outils », ceux qui ciblent explicitement les enfants.

Cette sélection a été effectuée à travers le site internet de l'INPES qui contient une base de données de « documents d'éducation pour la santé » où il est possible de faire des recherches par « thème » et par « population »⁴³ (voir illustration ci-après). Après avoir ainsi indiqué la « nutrition » et les « enfants » dans le « catalogue des documents », nous avons rassemblé dix-huit « supports » :

40 Accès : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000426255&categorieLien=id>

41 Accès : <http://www.csa.fr/Etudes-et-publications/Les-autres-rapports/Rapport-d-application-de-la-charte-alimentaire-a-la-television-Exercice-2011>

42 Accès : http://www.ireps-picardie.fr/News/News_Cres_OR2S/Newsletters2010/18newsmai2010/guide%20ressource%202010.pdf

43 Accès : http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/rech_doc.asp

- trois affiches (« La santé dans ton assiette (les 4 saveurs) », « La santé dans ton assiette (les 7 groupes d'aliments) », « La santé vient en mangeant et en bougeant »)
- trois brochures du Programme National de Nutrition et de Santé (PNNS) (« Le guide nutrition de la naissance à 3 ans » de 2005, « Le guide nutrition des enfants et ados pour tous les parents » de 2015, « Recommandations sur l'alimentation et l'activité physique pour les enfants et les adolescents »)
- quatre coffrets pédagogiques (« Léo et la terre », « Léo et l'eau », « Léa et le feu », « Léa et le vent »)
- quatre dépliants et flyers (deux dépliants « Promouvoir l'activité physique des enfants et des jeunes à partir de l'expérience Icaps, 2016 » l'un en français l'autre en anglais, « Promouvoir l'activité physique des enfants et des jeunes à partir de l'expérience Icaps, juillet 2016 », « Surpoid de l'enfant : le dépister et en parler précocement. Repères pour votre pratique, septembre 2011 »)
- deux cartes postales (« Pour un enfant, un légume sera toujours plus intéressant avec un féculent ») un outil professionnel concernant l'Indice de Masse Corporelle (IMC)
- un livre intitulé *Promouvoir l'activité physique des jeunes* publié en 2011.

Editions

Catalogue des documents d'éducation pour la santé

Affiches, dépliants, brochures, mais aussi coffrets d'éducation pour la santé, outils médecins, livres, matériel audio et video, l'INPES propose au grand public et aux professionnels de l'éducation et de la santé plus de 600 documents.

Pour toute information et commandes de documents (dépliants, brochures, rapports...)

Rechercher par thèmes, populations, supports et publics : ?

Thème :

Population :

Support :

Public :

Disponibles à la commande

Disponibles en version électronique

Illustration 1: Catalogue de l'INPES.

Lors de cette première étape de collecte, nous avons également recueilli cinq autres brochures du Programme National de Nutrition et de Santé (PNNS) dont l'INPES est le principal coordinateur. Sur les neuf guides PNNS parus à partir de 2001, cinq ont particulièrement retenu notre attention :

- « La santé vient en mangeant » (2001)
- « La santé vient en bougeant » (2004)
- « Le guide pour les parents d'enfants de 0 à 18 ans » (2004)
- « Le guide ados, “j’aime manger, j’aime bouger” » (2004)⁴⁴
- « Le guide pour les parents d'enfants de 0 à 3 ans » (2005)

Nous nous sommes également intéressée à d'autres « documents » accessibles sur le site du PNNS et plus précisément :

- neuf « fiches-conseils » dont la date de publication n'est pas précisée
- trois « mémos » visant à promouvoir de « saines » habitudes alimentaires aux enfants et à leurs parents ainsi qu'aux professionnels de la santé et de l'éducation dont la date de publication n'est, là non plus, pas précisée.

Cette seconde étape de la constitution de notre corpus fut particulièrement instructive pour notre travail, car elle nous a permis de constater à quel point l'INPES et les instances dont il a la charge n'ont cessé, depuis 2001, de multiplier les artefacts info-communicationnels autour de la thématique de l'alimentation des enfants. Dès les premiers mois de notre recherche doctorale, nous nous sommes ainsi trouvée face à un éventail de matériaux extrêmement vaste et hétérogène.

La troisième étape du processus de collecte fut alors de sélectionner, parmi eux, ceux qui visaient à s'inscrire dans le cadre scolaire. Nous avons cherché à regrouper les artefacts de l'INPES présentés comme des « outils pour la promotion de la santé en milieu scolaire »⁴⁵ parmi lesquels

44 Accès : <http://www.mangerbouger.fr/pnns/outils-d-information/les-guides-nutrition.html>, consulté le 10/03/2015

45 Accès : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/espace-reseau/outils-professionnels/ecole-periscolaire.asp>

l'alimentation et la nutrition représentaient des thématiques abordées. Le projet était ainsi de regrouper des « supports » info-communicationnels mais également info-pédagogiques liés à l'alimentation scolaire des enfants. Nous avons ainsi retenu les trois brochures⁴⁶, les cinq guides⁴⁷, les neuf « fiches-conseils » et les trois « mémos » du PNNS en ce qu'ils sont présentés comme des « ressources » et des « documents mis à disposition » notamment des professionnels du « secteur socio-éducatif » visant à mettre en place des « projets en éducation nutritionnelle » dans les écoles⁴⁸. Nous avons également choisi d'étudier la façon dont l'alimentation et la nutrition sont traitées par les quatre « coffrets pédagogiques » *Léo et l'eau*, *Léo et la terre*, *Léa et l'air* ainsi que *Léa et le feu* édités en 2005 par l'INPES à destination des professionnels de l'éducation et des élèves. Enfin, nous avons décidé d'examiner les trois affiches « La santé dans ton assiette (les 4 saveurs) », « La santé dans ton assiette (les 7 groupes d'aliments) » ainsi que « La santé vient en mangeant et en bougeant ! » présentés par l'INPES comme des « supports pour les professionnels de l'éducation »⁴⁹ (cf. Tableau Annexe I).

III.1.2. L'émergence d'un réseau

Au cours de ce processus de recherche et de collecte d'artefacts info-communicationnels produits par l'INPES, nous avons constaté que d'autres instances avaient participé à leur élaboration. En effet, il nous est apparu que les guides, brochures, affiches, kits ou vidéos que nous avons rassemblés à partir du site de l'INPES étaient le fruit de collaborations et co-constructions au sein d'un réseau d'instances politiques et publiques qui ne se limitait pas au seul cadre national français de l'INPES. Des agences internationales, des ministères nationaux, des groupes d'études et des comités nationaux et locaux se sont révélés être des acteurs partenaires de l'INPES en intervenant à diverses échelles de l'élaboration de ces artefacts info-communicationnels. L'existence de ces partenariats était suggérée par la présence sur le portail numérique de l'INPES de liens vers des sites d'autres instances publiques. Les artefacts info-communicationnels de l'INPES indiquent en outre que d'autres acteurs publics sont intervenus dans leur conception.

46 « Le guide nutrition de la naissance à 3 ans » de 2005, « Le guide nutrition des enfants et ados pour tous les parents » de 2015, « Recommandations sur l'alimentation et l'activité physique pour les enfants et les adolescents »

47 « La santé vient en mangeant » (2001) ; « La santé vient en bougeant » (2004) ; « Le guide pour les parents d'enfants de 0 à 18 ans » (2004) ; « Le guide ados, "j'aime manger, j'aime bouger" » (2004) ; « Le guide pour les parents d'enfants de 0 à 3 ans » (2005)

48 Accès : <http://www.inpes.fr/CFESBases/catalogue/detaildoc.asp?numfiche=1011>

49 Accès : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/resultatsTPSP.asp>

Suivant ces liens et tirant les fils, nous avons alors remarqué que l'alimentation scolaire attire l'attention d'une véritable constellation d'acteurs mettant en place des programmes et des projets d'une pluralité et d'une hétérogénéité remarquables. Dans cette myriade d'instances, nous ne comptons pas moins de deux organisations internationales reliées à l'Organisation des Nations Unis (ONU), sept ministères en France (Santé, Éducation, Agriculture, Écologie, Consommation, Justice, Économie), chacun de ces ministères ayant créé ou s'appuyant sur au moins un groupe d'experts qui ont eux-mêmes mis en place plusieurs programmes et recommandations en lien avec l'alimentation scolaire (voir schéma ci-après).

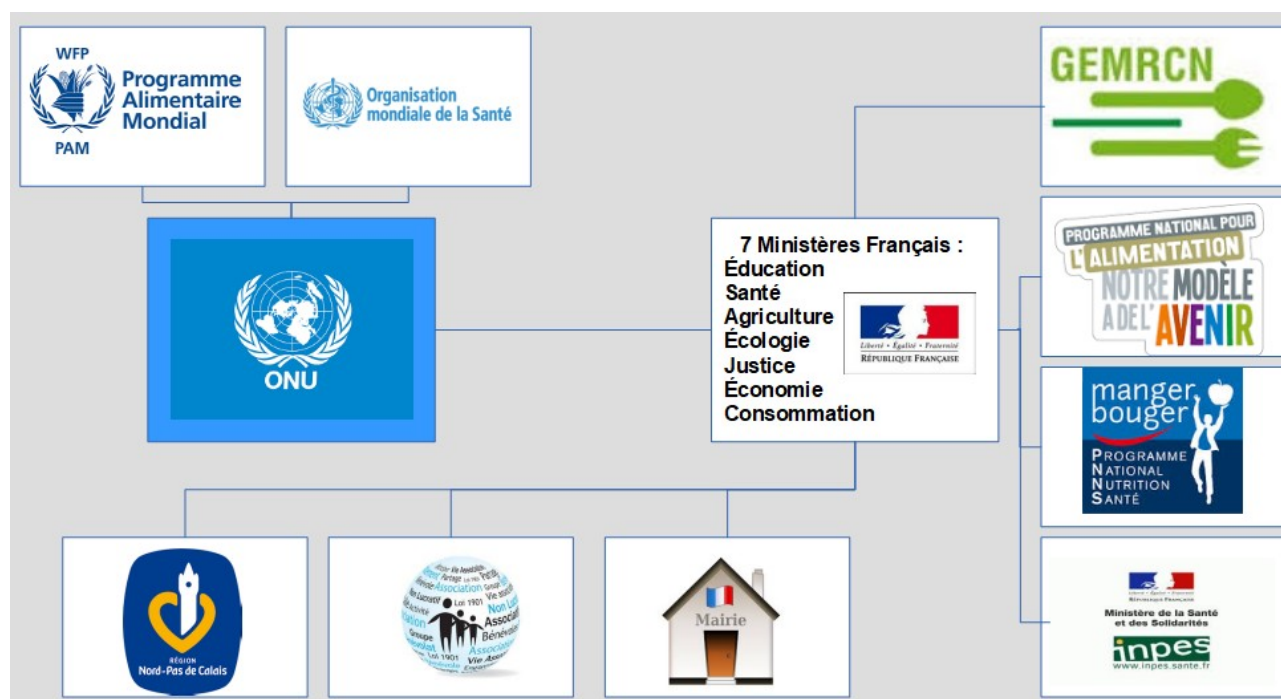


Illustration 2: Un réseau d'instances à l'échelle internationale, nationale et locale

Le défi pour notre travail consistait alors à prendre en compte ce réseau d'instances publiques associées par des liens institutionnels (accords, partenariats, collaborations) et ce réseau d'artefacts info-communicationnels unis par des objectifs communs et des thématiques partagées. Nous avons ainsi choisi d'élargir notre corpus.

Au niveau international, nous avons focalisé notre attention sur deux instances publiques reliées à l'Organisation des Nations Unies (ONU). Tout d'abord, nous nous sommes intéressée aux rapports et programmes liés à l'alimentation scolaire mis en place par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui constitue une référence importante pour l'INPES. En effet, ce dernier s'inspire et cite régulièrement les enquêtes et projets liés à l'alimentation scolaire portés par l'OMS à travers le monde. Par exemple, les rapports de l'OMS sur le taux d'obésité infantile et l'alimentation scolaire parus en 2010 sont repris dans l'ensemble des « supports » de l'INPES notamment dans les guides du PNNS⁵⁰. Plus encore, l'OMS a édité en 2010 un *Guide pratique pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique scolaire sur l'alimentation et l'exercice physique* afin d'offrir des conseils et des « lignes guides » aux institutions nationales et locales. Pour l'OMS, « les écoles sont des lieux privilégiés pour promouvoir la santé des enfants. Elles constituent des points stratégiques pour renforcer l'éducation sanitaire sur l'alimentation et l'exercice physique »⁵¹. Par ce guide, l'OMS propose une série « d'instruments et d'actions » à mettre en place de la part des instances publiques nationales dans les écoles, s'appuyant notamment sur des exemples internationaux. En 2014, un *Plan d'action européen pour une politique alimentaire et nutritionnelle 2015-2020*⁵² est proposé par l'OMS, recommandant aux instances nationales telles que l'INPES⁵³ d'en être les relais.

De plus, en 2013, le Programme Alimentaire Mondial (PAM) développé par l'ONU rend public un rapport lié à *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde*⁵⁴. L'INPES et le PAM se présentent comme « partenaires »⁵⁵, ils se citent mutuellement, mettent en place des actions communes et offrent des cadres collectifs. Nous avons ainsi choisi d'inclure le rapport de l'OMS de 2014 et celui du PAM dans notre corpus parce que leur analyse nous permettait de saisir comment des savoirs et les normes liés à l'alimentation scolaire sont construits et circulent entre des instances internationales et nationales.

En débutant notre travail de collecte de documents à partir de l'INPES, nous avons également constaté que cette organisation a établi de nombreux partenariats avec d'autres organisations agissant non seulement au niveau international, mais aussi national. C'est notamment le cas du

50 Accès : <http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/CO-web-FR.pdf>

51 *Guide pratique pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique scolaire sur l'alimentation et l'exercice physique*, 2010, p 5.

52 Accès : http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/254593/64wd14f_FoodNutAP_140426.pdf?ua=1

53 Accès : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/30000/actus2015/028-obesite-infantile.asp>

54 Accès : <http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/communications/wfp268196.pdf>

55 Plan alimentaire mondial, 2013, p 4.

Groupement d'Étude des Marchés en Restauration Collective et de Nutrition (GEMRCN). Créé en 2007 par le Conseil scientifique de l'Observatoire économique de l'achat public (OEAP), ce groupe se présente lui-même comme découlant « des grands principes nutritionnels dictés par le PNNS à savoir : couvrir les besoins alimentaires des convives en limitant les excès et en comblant les carences ; lutter contre le surpoids et l'obésité et avoir une alimentation variée »⁵⁶. En 2011, ce groupe édite un *Guide de recommandations en nutrition dans le cadre de la restauration collective* afin de permettre aux professionnels de la restauration de mettre en œuvre les recommandations du PNNS dans les cantines scolaires. Ce guide propose une liste de règles qu'il convient d'appliquer à propos des quantités, des produits, des types de cuissons, de préparation et de présentation des repas dans le cadre de la restauration collective. Nous avons jugé pertinent de prendre en compte ce guide pour notre étude, car il semble jouer un rôle important dans la diffusion des normes alimentaires dans le cadre scolaire.

Outre le GEMRCN, nous avons relevé dans les documents de l'INPES de nombreuses références au *Programme National pour l'Alimentation* (PNA). Édité en 2010 par la Direction Générale de l'Alimentation (DGAL) et le ministère de l'Agriculture, il s'agit d'un programme qui propose des « initiatives publiques » dans l'objectif de promouvoir un « modèle alimentaire sain »⁵⁷. Étant donné le fait que l'éducation alimentaire à l'école y apparaît comme un des leviers d'action privilégiés pour la promotion de la « bonne »⁵⁸ alimentation, nous avons décidé de l'inclure dans notre corpus.

Dans le cadre de ce programme national, nous avons également repéré que le ministère de l'Agriculture a développé depuis 2010 une vaste opération d'attribution de « labels » à des projets et programmes pédagogiques concernant l'éducation alimentaire dans les écoles. En partenariat avec le PNNS, le ministère de l'Agriculture accorde le label PNA à des projets portés par des instances associatives et citoyennes dont il met les « outils pédagogiques » à disposition des professionnels de l'éducation sur son site internet « Alim'agri »⁵⁹. Ce site d'information propose ainsi de nombreux « outils pédagogiques au service de l'éducation alimentaire dans les écoles » tels que des « kits », des « mallettes », des « affiches » et des « spots vidéos ». Parmi eux, nous avons sélectionné le « kit

56 Accès : <http://www.ds-restauration.com/Le-GEMRCN-c-est-quoi.html>

57 Programme Nationale pour l'alimentation, p 3. Accès : agriculture.gouv.fr/telecharger/75017?token=d0e8ccb2f64fe48913d543dd5b0fd5df

58 Ibid.

59 Accès : <http://agriculture.gouv.fr/des-outils-pedagogiques-au-service-de-leducation-alimentaire>

pédagogique » intitulé « Bien dans mon assiette, bien dans mes baskets » édité en 2015 par l'Association Nationale Interprofessionnelle du Bétail et des Viandes (Interbev)⁶⁰ et labellisé par le PNA et le PNNS. Cet « ensemble pédagogique » est composé de trente fiches pédagogiques, de huit fiches d'activité pour les élèves ainsi que d'un livret pour les enseignants, matériaux accessibles sur internet par le site Alim'agri. Nous avons également inclus dans notre corpus les « spots » animés de format court *Vinz et Lou* créés en 2009 par la société de conception de programmes éducatifs *Tralalere*, labellisé par le PNA⁶¹ et le PNNS en 2010⁶². À partir du site *Vinz et Lou*, nous avons sélectionné 14 dessins animés de format court classés par les auteurs dans la thématique « Alimentation » et présentés comme des outils visant à « éveiller les enfants au plaisir du goût et les aider à acquérir de bonnes habitudes alimentaires »⁶³. La sélection de ces deux « kits pédagogiques » est notamment due au fait qu'ils tiennent une place majeure sur le site Alim'agri et sont désignés comme des « supports » « modèles » par le ministère⁶⁴. Les spots *Vinz et Lou* représentaient également un format original pour notre étude parce que ces vidéos sont particulièrement destinées à être diffusées dans l'espace scolaire lors « d'ateliers organisés dans les écoles »⁶⁵.

Pour résumer, notre corpus s'est constitué au fil de plusieurs mois de recherche à partir d'un point de départ qui était l'analyse des artefacts info-communicationnels construits par les acteurs de l'INPES en France. Or, parce que nous avons constaté que l'INPES faisait régulièrement référence à une grande quantité d'acteurs, nous avons choisi d'élargir notre corpus à d'autres documents réalisés par différentes instances internationales et nationales.

III.1.3. De la collecte d'artefacts à une analyse de dispositifs

La collecte d'artefacts info-communicationnels dans le but de constituer notre corpus a révélé à quel point l'alimentation scolaire est l'objet d'une quantité considérable de « supports » médiatiques et pédagogiques de la part d'instances publiques multiples. Pourtant, nous pensons qu'il ne s'agit pas d'une pluralité d'« instruments » dispersés, mais plutôt que nous avons affaire à un réseau, c'est-à-

60 Accès : <http://www.interbev.fr/communication/porter-nos-verites/jeunesse-2/scolaire/>

61 Accès : <http://agriculture.gouv.fr/alimentation/vinz-et-lou-table>

62 Accès : [livret_charte_alimentaire_9_dec_09.pdf](#)

63 Accès : <https://www.vinzelou.net/>

64 Accès : <http://agriculture.gouv.fr/objectif-transmettre-les-bonnes-habitudes-alimentaires>

65 Accès : <https://www.vinzelou.net/>

dire à un entrelacs d'instances, de discours et d'« outils » qui s'enchevêtrent. Notre corpus, bien que regroupant des « outils » dont la forme et le contenu varient, nous apparaît comme relativement homogène. Nous avons pu constater en le constituant, que les différents artefacts info-communicationnels n'apparaissent pas en opposition les uns par rapport aux autres, mais au contraire s'inspirent mutuellement. Ils se caractérisent par exemple comme relevant d'une même construction de forme (le programme ou le guide), de modalités d'énonciation (la forme prescriptive des messages poussant à faire faire), d'objectifs (promouvoir et éduquer à l'alimentation) et de « cibles » (dont celle que nous prenons en étude : l'enfant à l'école).

Nous avons alors cherché à les analyser comme un tout. Selon Yves Jeanneret :

« Si les phénomènes d'information et de communication ont été de tout temps essentiels pour les cités et les cultures, le rôle de la recherche est bien de contribuer à en rendre visibles les enjeux et discutables les effets, même quand la folie du tout communicationnel risque de rendre invisibles les pouvoirs de la communication » (Jeanneret, 2004 : 172).

Jeanneret rend compte de la difficulté pour la recherche face à la « folie du tout communicationnel », mais également de son rôle consistant à traquer et déceler les enjeux de la communication. Un des objectifs de notre thèse est précisément de saisir les enjeux « invisibles » de la communication publique autour de l'alimentation des enfants dans les écoles.

À ce titre, nous avons considéré l'ensemble de notre corpus à partir du concept de « dispositifs ». Selon nous, ceux qui sont appelés « supports », « instruments » et « outils » par les instances publiques peuvent être appréhendés comme des dispositifs visant à « capturer, orienter, déterminer, intercepter, modeler, contrôler et assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours » (Agamben, 2014 : 31) des enfants à l'école en matière d'alimentation. Nous avons choisi d'articuler l'analyse de ce réseau d'« outils » au concept foucauldien de la gouvernementalité en les pensant comme des modalités opératoires du bio-pouvoir⁶⁶. Cette posture interprétative s'inscrit dans le

66 Comme nous l'avons souligné dans la précédente partie (II. 1. 4.), Foucault envisage le bio-pouvoir en tant que « réseau » par lequel s'articulent des instances diverses (l'école, la famille, l'État) et des dispositifs multiples ([1976], 2015, p 720). En cela, les entrelacs manifestes entre les « outils » des instances publiques internationales et nationales en matière d'alimentation scolaire peuvent être précisément lus comme constitutifs d'un réseau de dispositifs de bio-pouvoir.

sillage des travaux d'Hélène Romeyer qui affirme que « le PNNS peut être lu comme un outil concentré sur le corps et imprégné d'une régulation des mécanismes de la vie : mortalité, longévité. Il s'agit bien d'une technique de pouvoir investissant spécifiquement les corps individuels » (2015 : 58). Dans cette définition donnée par Romeyer, nous retrouvons le concept foucauldien de dispositif qui peut s'étendre à l'ensemble des matériaux que nous avons rassemblés.

L'objectif était ainsi de répondre à une première série d'interrogations : **quelles sont les stratégies des dispositifs en matière d'alimentation scolaire mis en place par les instances publiques ? À quel système normatif ces dispositifs renvoient-ils ? Quels sont les enjeux qui en émergent ?**

Le corpus que nous proposons pourrait alors s'appréhender non pas comme une liste de documents disparates, mais comme un réseau de dispositifs info-communicationnels et pédagogiques, textuels, iconographiques ou vidéos, permettant d'analyser comment les instances publiques font face aujourd'hui aux risques liés à l'alimentation par le biais de l'éducation des enfants au sein des institutions scolaires.

III.1.4. Une analyse de la logique pragmatique des dispositifs

Nous avons choisi de définir l'ensemble de notre corpus à partir de la notion de « dispositifs » également parce que ce concept foucauldien permet d'étudier la dimension pragmatique des « outils » et des « instruments » produits par les instances publiques. Comme nous l'avons montré dans une précédente partie (cf. II. 5.5.), les travaux qui ont abordé le concept de dispositifs sous une optique info-communicationnelle se sont attachés à en souligner la dimension pragmatique (Peraya, 1999 ; Paquienséguy, 2007 ; Seurrat, 2010 ; Monnoyer-Smith, 2013). Nous appuyant sur ces travaux, nous avons remarqué que tous les dispositifs de notre corpus sont présentés par les instances publiques comme des « outils pédagogiques », des « guides » et des « instruments éducatifs » visant à être utilisés par des individus (professionnels ou non) dans le but de « faire évoluer les comportements »⁶⁷.

67 PNNS 2011-2015, p 2.

Nous avons fait l'hypothèse que ces dispositifs visant à éduquer à l'alimentation, non seulement médiatisent des savoirs et des représentations, mais sont également destinés à être des « outils » « garant d'un apprentissage suivi d'une capacité d'action » (Seurrat, 2010 : 163). C'est-à-dire que nous avons envisagé qu'une des « prétentions communicationnelles » (Ibid : 162) de ces dispositifs est de faire adopter des comportements spécifiques par des individus.

Nous avons cherché notamment à répondre aux questions suivantes : **comment ces dispositifs info-communicationnels et info-pédagogiques sont-ils à la fois des « outils » visant à être activés par les pratiques d'acteurs ainsi que des « instruments » cherchant à transformer les pratiques selon des modalités normatives préétablies ? Autrement dit, comment ces dispositifs sont-ils construits comme des « guides » d'actions qui poussent à « faire faire » selon des systèmes de normes et de savoirs ?** La « logique pragmatique » (Seurrat, 2010 : 162) du dispositif que nous souhaitons analyser implique alors de nous intéresser aux « savoirs » et « savoirs pratiques » (Ibid) médiatisés par ces dispositifs, à leurs « configurations » (Ibid : 160) et à leurs formats ainsi qu'à leurs circulations, réappropriations et activations par les pratiques d'acteurs.

Nous avons ainsi choisi d'étudier l'ensemble des dispositifs de notre corpus à partir d'une grille d'analyse nous permettant de faire émerger à la fois les savoirs, normes et valeurs construits autour de l'alimentation et les pratiques et les conduites que ces dispositifs engagent et prescrivent. Cette grille d'analyse vise ainsi à :

- identifier les savoirs et les représentations liés à l'alimentation actualisés par les dispositifs (les thématiques et arguments privilégiés en matière de santé et d'alimentation) et les types de stratégies axiologiques (mobilisation de systèmes de valeurs et de normes)
- discerner les stratégies d'argumentation par lesquels les savoirs, normes et représentations sont actualisés par l'analyse des types dramaturgiques (mise en page du texte, fonction expressive de la langue, fonction poétique) et rhétoriques (rhétorique de la scientificité, sloganisation, champ lexical du « bon » et du « mauvais », « formules » (Seurat, 2010))
- déceler les « dynamiques d'usages » des dispositifs (Pignier, 2006), c'est à dire la façon dont ces « outils » orientent les pratiques de leur utilisation (la configuration des dispositifs, leurs formats : « guides », « kits », « instruments »)

- repérer la façon dont les dispositifs visent à « faire-faire » et à orienter les pratiques : stratégies argumentatives (prescriptions) et logique pragmatique (format du jeu et de l'exercice, système de points et d'évaluation, quizz) ainsi que les savoirs pratiques mis en avant dans les dispositifs (pratiques présentées comme exemplaires, lignes de conduites modélisées)
- examiner les réécritures et appropriations de ces savoirs entre les multiples acteurs de la communication publique (réappropriations des savoirs à l'échelle nationale, réutilisation ou transformation des formats entre les différentes instances publiques).

Malgré la diversité et l'hétérogénéité des dispositifs recensés, nous avons fait le choix de les étudier à partir de cette même grille d'analyse. En effet, si les éléments qui composent notre corpus relèvent à la fois de textes, mais également d'images, de photographies ou de vidéos, il nous a néanmoins semblé que nous pouvions tous les appréhender à partir de la logique pragmatique de la communication publique. Tout d'abord, comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre précédent, parce que nous pensons qu'ils s'inscrivent dans un réseau d'acteurs publics dont le but est d'homogénéiser les discours liés à l'alimentation tout en multipliant les dispositifs info-communicationnels. De plus, nous avons supposé que l'ensemble de ces dispositifs répond à une même « prétention communicationnelle » de la part des instances publiques dont l'enjeu serait de lutter contre les risques liés à l'alimentation par l'éducation aux savoirs et aux savoirs pratiques. Selon Caroline Ollivier-Yaniv :

« Il apparaît que les institutions publiques ont ainsi démultiplié les modalités et les procédures pour faire connaître leur action et leurs politiques — en lien avec le devoir d'informer —, pour débattre et convaincre de leur pertinence et réactiver leur légitimité — afin de susciter l'adhésion à une définition de l'intérêt général dans une société caractérisée par la dissociation de la légitimité et de la confiance, mais encore pour favoriser la construction de normes sociales, la normalisation des connaissances ou la régulation des comportements des individus » (2014 : 11).

D'après Ollivier-Yaniv, si démultiplication des procédures il y a, celle-ci correspond à une même intention de la part des instances publiques d'informer, éduquer, orienter et finalement gouverner les

conduites. Notre grille d'analyse vise ainsi à comprendre comment l'objectif partagé par l'ensemble des dispositifs mis en place de la part des instances publiques est d'éduquer aux « bonnes pratiques » en cherchant à agir sur les conduites et à les transformer.

III.1.5. Internet terrain et/ou moyen ?

Nous avons étudié des dispositifs à la fois numériques et papiers, des programmes et livrets à télécharger sur internet ainsi que des pages internet consacrées à l'éducation de l'alimentation dans les écoles. Comment le choix et la méthodologie sur lesquels s'appuie notre travail se justifient-ils ?

« La révolution numérique a en effet considérablement fait évoluer le type des données produites par l'activité humaine, ainsi que leurs modalités d'accès et les traitements méthodologiques qui peuvent en découler. Protéiformes et complexes, les dispositifs numériques — sites web, forums de discussion, plateformes interactives, réseaux sociaux ou encore bases de données numériques — ainsi que les données qu'ils produisent — traces digitales, échanges textuels ou visuels, contenus multimédias — constituent autant de matériaux d'enquête, bruts ou agrégés, aujourd'hui accessibles aux chercheurs » (Ducol in Barats (dir), 2013).

Il nous paraît tout à fait nécessaire de considérer la révolution numérique en ce qu'elle transforme à la fois les pratiques de communication et les pratiques de recherches. Internet constitue en effet un nouveau terrain d'enquête ainsi qu'une nouvelle méthode de recueil de données. Notre objet d'étude possède toutefois certaines particularités qui nous ont amenée à ne pas définir notre terrain comme celui de l'espace numérique.

C'est en utilisant Internet que nous avons recueilli les programmes, livrets, kits et chartes de diverses instances publiques. Par cette démarche, nous avons alors repéré des partenariats entre ces instances qui sont d'autant plus visibles sur internet par les liens qu'ils opèrent mutuellement sur leurs pages internet. Ces références poussent à considérer cet ensemble d'acteurs comme un réseau constitué autour d'objectifs partagés concernant l'éducation alimentaire à l'école. Cette construction

correspond sans aucun doute à une volonté de la part des instances publiques de se présenter aux publics comme unies et proposant les mêmes « lignes-guides » en matière d'alimentation. Ces liens entre différentes instances rendent manifeste l'intention politique d'éloigner la controverse. Rassembler notre corpus par le biais d'internet nous a ainsi permis de reconnaître une volonté de consensus de la part des instances publiques en matière d'éducation alimentaire des enfants dans les écoles et un effort unifié de fonder leurs actions sur un ensemble de savoirs partagés.

La caractéristique de notre travail est de saisir, par une analyse qualitative, les spécificités lexicales, thématiques et rhétoriques des divers dispositifs mis en place par ces instances publiques. Il ne s'agit pas de produire une cartographie du contenu à travers un système de codage quantitatif. Nous avons choisi d'étudier les dispositifs des institutions publiques qui se trouvaient être accessibles sur internet au téléchargement et à l'impression, mais qui existent également en format papier⁶⁸. Cette accessibilité est sans aucun doute un indice de la volonté des instances publiques de diffuser largement leurs messages.

Une autre particularité de ces dispositifs relève du fait qu'ils s'adressent spécifiquement à des acteurs du monde de l'éducation. En effet, même si ces matériaux sont accessibles à tous, ils s'adressent de manière explicite à des animateurs, enseignants, acteurs associatifs ou autres professionnels de l'éducation. L'enjeu n'est pas uniquement de diffuser des informations générales, mais surtout de mettre à disposition des « protocoles » de missions, comme nous le verrons dans la quatrième partie.

Bien que les dispositifs examinés circulent sur internet et soient accessibles par ce biais, ils n'ont pas vocation à être consultés seulement à l'écran. Les internautes sont invités à les télécharger et à les imprimer. C'est notamment le cas des « kits pédagogiques », contenant des jeux, livrets et affiches, dont la matérialisation est nécessaire pour qu'ils puissent effectivement être utilisés au sein de l'école. Mais c'est également le cas des programmes, dont l'utilisation est recommandée dans les formations d'animateurs. S'ils sont accessibles et visibles sur internet, ils n'ont donc pas vocation à demeurer sous forme numérique.

68 Les versions papier peuvent être commandées directement sur les sites internet tels que celui de l'INPES ou auprès des mairies de quartiers.

Alors, parce que notre travail analyse les dispositifs qui s'adressent en partie à des professionnels et nécessitent une pratique institutionnelle, internet n'a pas constitué un terrain d'étude, mais plutôt un moyen pour recueillir les données. Nous n'oublions pas néanmoins qu'il favorise la communication des instances publiques en matière d'éducation alimentaire et participe dès lors à la visibilité tout autant qu'à la dynamique des messages co-construits par les différentes instances.

En résumant, la constitution de notre corpus fut un processus de collectes et de sélections de dispositifs info-communicationnels produits par des instances publiques internationales et nationales. Nous avons envisagé l'alimentation scolaire comme un ensemble de savoirs et de normes co-construits et rendus visibles par des dispositifs produits par des instances publiques. Notre corpus rassemblait ainsi au total quatre-vingt-cinq documents dont nous avons fait état dans un tableau de synthèse (cf. annexe I.) Ce corpus, loin d'être exhaustif, nous semble néanmoins représentatif, d'une part de la diversité des formats utilisés par les instances publiques pour diffuser des savoirs et représentations en matière d'alimentation dans les écoles, et d'autre part, de la diversité d'acteurs en charge de l'alimentation scolaire.

III.2. L'alimentation scolaire : objet de pratiques ?

Après les premiers mois de notre recherche doctorale lors desquels nous avons sélectionné et rassemblé en un corpus les dispositifs info-communicationnels et info-pédagogiques internationaux et nationaux, nous souhaitons observer la façon dont les savoirs et normes en matière d'alimentation circulent et sont actualisés au sein des écoles. Nous proposons dans les prochains sous-chapitres de décrire comment nous avons sélectionné et construit notre terrain afin qu'il soit pertinent dans la continuité de nos analyses de corpus, mais également comment cette étape a profondément bouleversé notre objet d'étude.

III.2.1. Des pratiques et des lieux multiples

Plusieurs raisons nous ont amenée à porter nos observations sur l'école primaire qui accueille des enfants de l'âge de six à onze ans. Elle est considérée, par l'ensemble des instances publiques, comme un lieu privilégié pour l'éducation à l'alimentation. Ces instances le justifient en déclarant que « c'est un âge où ce type d'actions a le plus d'impact en matière d'évolution des habitudes alimentaires »⁶⁹. Les enfants entre 6-11 ans sont ainsi considérés par les instances publiques comme une cible prioritaire. De plus, l'école élémentaire aurait l'avantage, selon les instances nationales, d'être obligatoire et de rassembler tous les enfants du territoire français, à la différence de l'école maternelle. Objet d'une plus grande communication, nous avons donc choisi de nous pencher sur cette catégorie d'âge et d'élèves afin d'établir une continuité avec nos analyses de corpus. Nous souhaitons également avoir l'occasion d'échanger avec les enfants et il nous a semblé plus facile de dialoguer avec ceux dont l'âge et la parole sont plus avancés.

Par ailleurs, il nous fallait désigner l'entrée par laquelle aborder le terrain. L'alimentation scolaire représentait encore dans notre esprit un vaste champ d'études dont les approches possibles nous paraissaient nombreuses. Plusieurs alternatives s'offraient à nous. Afin d'observer comment les savoirs et représentations ainsi que les dispositifs liés à l'alimentation scolaire circulent dans les écoles, nous aurions pu choisir de mener des observations au sein de classes avec des enseignants dont le cours portait sur l'alimentation. Nous aurions pu également opter pour des observations lors d'ateliers spécifiques en classe menés par des « partenaires officiels » des instances publiques telles que des associations. Enfin, nous aurions pu orienter nos observations sur l'organisation et la gestion des cantines par des professionnels d'éducation et de santé.

Notre travail exploratoire a précisément consisté à expérimenter ces possibilités d'entrées du terrain.

Nous avons commencé par prendre contact avec la responsable nutritionniste des cantines scolaires de la ville de Lille. Nous pensions que cette piste d'entrée permettrait de saisir comment les savoirs nutritionnels en matière d'alimentation scolaire sont réappropriés par les professionnels des cantines dans la conception et l'élaboration des repas. Nous avons eu l'occasion de rencontrer la nutritionniste en octobre 2013 au sein des locaux de la cantine centrale dans laquelle les repas sont

⁶⁹ <http://eduscol.education.fr/cid47664/une-education-alimentation-precoce-durable.html#lien1>

cuisinés. Nous avons également rencontré les chefs cuisiniers de la ville chargés de la fabrication des repas scolaires. Ce jour-là, ils se réunissaient pour échanger autour de la meilleure présentation possible des plats dans les cantines. Sur une table, des fruits étaient découpés de différentes manières afin que les chefs puissent décider de la façon la plus pratique, mais également la plus « jolie »⁷⁰ de les servir aux enfants. La nutritionniste prenait des photographies et était chargée de choisir la meilleure présentation. À cette occasion, nous avons pu saisir à quel point la confection des plats des cantines scolaires est l'objet d'enjeux sanitaires, mais également esthétiques. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette rencontre dans la cinquième partie.

Par la suite, nous avons pris également contact avec une association lilloise « Les sens du goût », partenaire du PNNS 3⁷¹. En novembre 2013, nous avons suivi un professionnel de cette association lors d'ateliers intitulés « Les classes du goût » qu'il animait dans deux écoles primaires de la ville de Maubeuge. La « classe du goût » se composait de trois ateliers : un atelier cuisine lors duquel les enfants apprenaient à faire des « roses des sables » en chocolat ; un atelier « confection » où ils créaient une boule de senteur à partir d'oranges et de clous de girofle ; et un atelier « découverte des sens » pendant lequel ils étaient invités à deviner des aliments à l'odorat ou au toucher. Cette « classe du goût » avait pour thème un conte pour enfants présenté par l'animateur : afin d'aider un lutin (une marionnette dont se servait l'animateur), les enfants devaient, comme dans un jeu, relever plusieurs défis lors des différents ateliers. Nous avons pu constater à cette occasion à quel point ces ateliers se voulaient être des « moyens » pédagogiques par lesquels les enfants étaient amenés à acquérir un ensemble de savoirs relevant de champs bien plus vastes que celui de l'alimentation : le respect de l'environnement, les modes de production agricoles ou encore l'histoire de la région.

Nous n'avons pas contacté directement les enseignants des écoles primaires de Lille afin de mener des observations dans les classes, mais nous avons eu l'occasion d'approcher ce terrain dans le cadre d'un projet que nous menions avec des collègues. En effet, à la période où nous avons effectué notre recherche exploratoire, nous avons participé à un projet interdisciplinaire Bonus Qualité Recherche (BQR) financé par Lille Métropole Communauté Urbaine (LMCU) intitulé *L'alimentation scolaire : acteurs, discours et pratiques en Nord-Pas-de-Calais*. Lors des nombreuses réunions que nous avons eues avec nos collègues, nous avons eu l'occasion d'échanger avec Susan Kovacs et Denise Orange-Ravachol dont le travail consistait précisément à « étudier les

70 Extrait d'un entretien avec les chefs cuisiniers du 04 octobre 2013 (cf. V. 3.2.).

71 Accès : <http://www.envidali.org/les-sens-du-gout/partenaires>

dispositifs mis en œuvre en classe et hors la classe pour que les élèves s'approprient [les] normes et [les] savoirs »⁷² en matière d'alimentation. Ces rencontres ont été l'occasion de saisir à quel point le cadre scolaire participe à la rediffusion des normes alimentaires et en particulier celles liées à l'équilibre nutritionnel. Cette thématique, largement abordée dans les programmes nationaux, sera l'objet de plus amples analyses dans la quatrième partie de ce travail.

Enfin, en décembre 2013, nous avons pris contact avec les animateurs municipaux chargés de la surveillance et de l'accompagnement des enfants au moment des repas dans les cantines scolaires. Cette prise de contact a été possible grâce à une liste de noms et numéros de téléphone que nous avait remise la nutritionniste de la ville de Lille. Nous avons également pris contact avec le directeur des actions éducatives dans les écoles de Lille que nous avons rencontré en janvier 2014 à la mairie de la ville. Entre décembre 2013 et janvier 2014, nous nous sommes rendue dans trois écoles primaires différentes de la ville et avons fait la connaissance d'animateurs. Lors de ces rencontres, un élément important a particulièrement retenu notre attention. À travers les discours des animateurs, il est apparu que le déjeuner à l'école ne représente qu'une infime partie d'un temps plus long appelé « pause méridienne ». Cette pause s'étend sur 1 h 30 et est entièrement à la charge des politiques locales qui recrutent les personnels (animation, cuisine, maintenance) et en organisent le fonctionnement (commandes des produits à cuisiner, productions des plats, livraisons dans les écoles, prix des repas, accueil des enfants). Dans les discours des professionnels, la pause méridienne n'est pas uniquement désignée comme un temps de repas, mais surtout comme un temps éducatif et pédagogique pendant lequel les animateurs sont chargés de sensibiliser et d'éduquer les enfants à l'alimentation. Pour cela, des ateliers et des animations sont mis en place. L'alimentation scolaire apparaissait alors comme un ensemble d'activités parmi lesquelles l'action de se nourrir ne constitue qu'un volet.

Comme nous avons pu le constater, les entrées possibles pour le choix de notre terrain d'observations étaient multiples et relevaient d'enjeux divers. Les savoirs et les représentations liés à l'alimentation scolaire circulaient à travers plusieurs espaces et temps, au sein et lors desquels ils étaient réappropriés et transformés de manières diverses par les pratiques des acteurs. Cependant, au regard de la richesse de chacun de ces terrains, nous avons choisi de n'en sélectionner qu'un plus particulièrement. En effet, s'il nous était possible d'aborder tous ces terrains de façon exploratoire,

72 Ces résultats ont fait l'objet d'un article intitulé « La pyramide alimentaire : permanence et mutations d'un objet polymorphe controversé », *Questions de communication*, n° 26, 2014, p 129-150.

il nous semblait en revanche extrêmement complexe de mener un travail en profondeur pour chacun d'eux. Nous avons ainsi été amenée à opter pour celui qui nous paraissait le plus pertinent pour notre objet de recherche.

III.2.2. Les pauses méridiennes comme terrain d'enquêtes

À partir des observations exploratoires que nous avons menées en 2013, nous avons envisagé de focaliser notre travail d'observation sur les pauses méridiennes. Plusieurs raisons justifient ce choix.

Tout d'abord, nous avons découvert par l'analyse des dispositifs de notre corpus que les instances internationales et nationales insistent sur l'importance d'éduquer les enfants à des savoirs en matière d'alimentation, mais, surtout, à des savoir-faire. Par exemple, les actions éducatives dans le cadre scolaire qui sont particulièrement valorisées par les programmes nationaux sont des « ateliers pédagogiques », des « exercices pratiques », des « activités » et des « jeux » qui permettent de « faire expérimenter aux enfants » ce qui est considéré aujourd'hui comme relevant de la « bonne » alimentation⁷³. Cela suggérait l'idée selon laquelle l'objectif des instances publiques n'est pas seulement de transmettre des connaissances, mais de favoriser la formation des enfants. Il nous semblait alors important d'étudier ces cadres ludo-pédagogiques par lesquels l'alimentation scolaire apparaît traversée par l'objectif d'inculquer aux enfants les « bonnes » manières de faire.

De plus, ces premières analyses de corpus montraient également que les instances publiques envisagent l'éducation à l'alimentation comme le fait de servir aux enfants des repas élaborés selon des normes et des règles précises. Par exemple, le PNA définit la cantine comme un « cadre qui permet de prendre de bonnes habitudes et d'apprendre à bien manger » en leur « donnant un repas équilibré »⁷⁴. La rencontre avec les chefs cuisiniers et la nutritionniste de la ville de Lille avait confirmé cette volonté d'élaborer des repas selon des normes préétablies. Mener des observations lors des pauses méridiennes nous permettait ainsi de saisir comment les repas sont des manifestations concrètes des normes alimentaires et comment l'éducation alimentaire passe, aussi, par le fait de déjeuner à la cantine.

73 PNNS 2011-2015, p 18 ; PNA 2011, p 46.

74 PNA 2011, p 20.

Ainsi, les pauses méridiennes nous sont apparues comme un terrain approprié pour comprendre comment les instances publiques se sont saisies du problème de l'alimentation des enfants dans les écoles. Elles nous semblaient être des temps investis par les instances publiques qui souhaitent pouvoir intervenir directement sur la santé, l'alimentation et finalement la vie des enfants. L'intérêt d'y mener des observations s'articulait alors à notre hypothèse de départ selon laquelle nous envisagions les actions menées par les instances publiques comme l'exercice d'une gouvernementalité et d'un bio-pouvoir. Cette utilisation de l'institution scolaire comme « moyen » pour l'exercice du bio-pouvoir avait déjà été l'objet d'études sur lesquelles nous nous sommes appuyée. Étudiant la manière dont les campagnes nationales de lutte contre l'obésité sont diffusées dans l'espace scolaire, Myriam Jacolin-Nackaerts et Jean-Paul Clément ont souligné combien les cantines sont devenues ces dernières années des lieux clés pour « former » les enfants aux normes alimentaires :

« Les instances politico-sanitaires comptent sur l'influence de l'école pour discipliner les corps des adolescents. Le but ultime est de “redresser” les corps “déviant” et de conserver les corps “normaux”. Un véritable “gouvernement des corps” (Memmi, 2004) se manifeste sur la scène scolaire. Par le biais de l'éducation et de la prévention de l'obésité (et plus largement de la santé), les normes médicales s'imposent et deviennent les normes légitimes à atteindre afin d'améliorer l'état de santé des populations futures. La société française contemporaine se saisit du corps des enfants et des adolescents en définissant ses limites et ses usages légitimes. L'école est un moyen de diffusion et d'intériorisation des normes médicales. Ainsi, la surveillance médicale est relayée par une forme d'intervention étatique et de régulation sociale qui utilise l'institution scolaire. L'élève doit alors incorporer les normes sociales et les faire siennes » (Jacolin-Nackaerts, Clément, 2008 : 48).

Pour Jacolin-Nackaerts et Clément, « les temps de l'alimentation de l'enfant et de l'adolescent sont normés, contrôlés et édictés par l'institution scolaire sous le regard légitime des médecins » (: 50). Si nous partageons pleinement cette idée, l'enjeu d'une analyse des pauses méridiennes nous semblait consister également à saisir comment le bio-pouvoir ne s'inscrit pas uniquement dans le « temps de l'alimentation », mais dans l'ensemble de la pause méridienne.

III.2.3. Les pauses méridiennes : un ensemble « intersémiotique »

Les pauses méridiennes présentent les caractéristiques d'un espace « intersémiotique » (Le Marec, 2002 : 28) c'est-à-dire « borné et organisé par des pratiques générées par les relations entre un système de connaissance et un ensemble de documents écrits : à ce titre, il est un espace borné par d'autres instances que la recherche » (Ibid). Nous nous sommes ainsi intéressée à la fois à ce qui se rend visible et lisible lors de ces temps, mais également à l'organisation de ces temps. Autrement dit, nous avons souhaité analyser à la fois la façon dont les pauses méridiennes sont des espaces de pratiques et d'expériences, mais également la façon dont elles sont organisées et bornées par les discours d'instances qui en ont la charge.

Pour cela, nous avons tout d'abord choisi de réactualiser notre corpus en y intégrant des documents municipaux concernant les pauses méridiennes.

Le premier nous a été donné par le directeur des actions éducatives dans les écoles de la ville de Lille lors de notre rencontre en janvier 2014. Il s'agissait de la « Charte de la pause méridienne de la ville de Lille »⁷⁵, texte officiel à destination des parents et « outils » de travail pour les animateurs, présentant les « missions », les « engagements », les « orientations » ainsi que les « valeurs »⁷⁶ attribuées aux pauses méridiennes. Il nous paraissait pertinent de l'ajouter à notre corpus pour deux raisons principales. D'une part, cette « Charte » pouvait nous permettre de saisir les principes organisateurs des pauses méridiennes et ainsi de comprendre comment l'alimentation scolaire est envisagée à l'échelle municipale. D'autre part, nous nous interrogeons sur les liens éventuels qui pouvaient exister entre ce dispositif municipal et les dispositifs internationaux et nationaux que nous avons rassemblés précédemment.

Par la suite, nous avons choisi d'étudier d'autres « Chartes » de pauses méridiennes produites par différentes villes afin de rassembler un échantillon représentatif nous permettant de saisir comment les pauses méridiennes sont appréhendées et organisées par les acteurs municipaux à l'échelle nationale. Nous avons rassemblé les chartes disponibles en ligne des villes de : Cholet (Maine et

75 Cette charte est également accessible et téléchargeable sur internet à partir du lien suivant : www.lille.fr/Parents/content/download/9098/.../charte+de+la+pause+méridienne.pdf

76 *Charte de la pause méridienne de Lille*, p 2

Loire)⁷⁷, Breuillet (Essonne)⁷⁸, Saint Thibault des Vignes (Seine et Marne)⁷⁹, Cachan (Val de Marne)⁸⁰ et Brissac-Quincé (Maine-et-Loire)⁸¹. Ce choix résulte avant tout de l'accessibilité de ces chartes sur internet. En outre, toutes les villes sélectionnées ont en commun d'être membres des « villes actives du PNNS » et/ou du PNA et en cela de s'inscrire dans le vaste réseau de partenariats des programmes nationaux.

Nous avons alors cherché à répondre à une série de questions : **comment les acteurs locaux se réapproprient-ils les dispositifs internationaux et nationaux en matière d'alimentation scolaire ? De quelles manières l'éducation à l'alimentation est-elle appréhendée par des responsables municipaux ?**

Par ailleurs, nous avons décidé de mener des observations lors des pauses méridiennes au sein de cinq écoles primaires de la ville de Lille (voir illustration ci-après). Nous avons effectué nos observations dans les écoles suivantes : l'école *Berthelot* située dans le quartier Fives et l'école *Viala* localisée dans le quartier de Wazemmes. Ces deux zones sont classées dans la catégorie « pauvreté extrême » par l'agence d'urbanisme et de développement de la ville de Lille⁸². Nous avons également mené des observations à l'école primaire *Anatole France* qui se trouve à Saint Maurice Pellevoisin, présenté comme un quartier « résidentiel » ainsi que les écoles *Lalo-Clément* et *Michelet* toutes deux situées dans le quartier Centre, classé quant à lui « étudiant et jeunes actifs ». Cette sélection résulte à la fois des possibilités d'accueil de la part des animateurs, mais également d'une volonté de notre part de rassembler un échantillon représentatif des pauses méridiennes, prenant en considération des populations a priori hétérogènes.

77 Accès : http://www.cholet.fr/download/down/pause_meridienne.pdf, consulté le 22/05/15

78 Accès : <http://www.ville>

breuillet.fr/download/Education/charte_de_la_pause_meridienne_aout_2012.pdf, consulté le 22/05/2015

79 Accès : http://www.saintthibaultdesvignes.fr/iso_album/charte_de_qualite_pause_meridienne.pdf, consulté le 22/05/2015

80 Accès : <http://www.ville-cachan.fr/vous/vie-scolaire-et-periscolaire/periscolaire.htm#c1254>, consulté le 22/05/2015

81 Accès : <http://fr.calameo.com/read/00022641553b08614f34c>, consulté le 22/05/2015

82 Accès : <http://www.adu-lille-metropole.org/index.aspx?iditem=86&iddoc=0&idlangue=1>, consulté le 12/03/2015

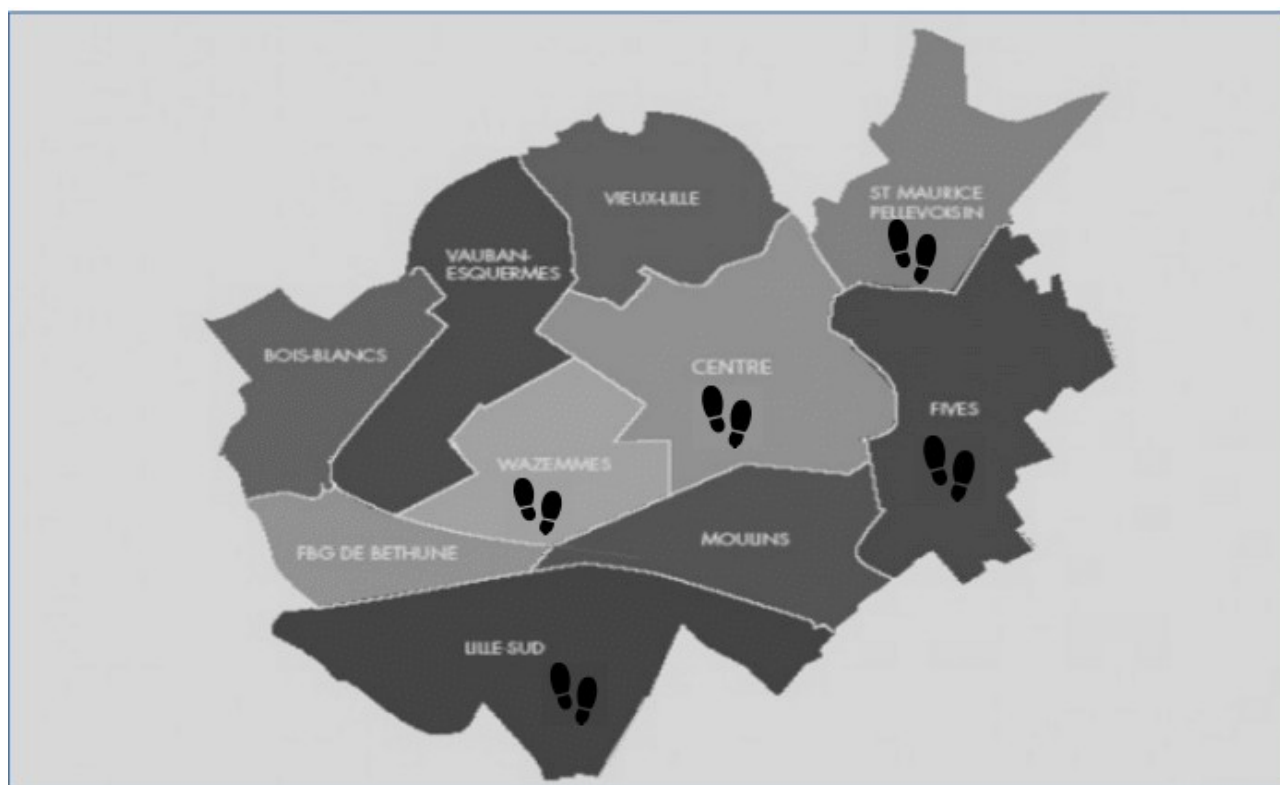


Illustration 3: Quartiers au sein desquels les observations participantes ont été menées

Nous avons également été invitée par le directeur des actions éducatives des écoles de la ville de Lille à suivre une demi-journée de formation organisée par la mairie de la ville de Lille à l'adresse des animateurs des pauses méridiennes. Cette formation est obligatoire pour eux et ambitionne de les former aux missions dont ils ont la charge. Elle est organisée en quatre ateliers :

- ressources humaines
- animation en restauration scolaire
- la restauration scolaire et l'équilibre des repas
- mise en situation

Nous avons accompagné un groupe d'une quinzaine d'animateurs dans ces quatre ateliers. L'intérêt d'une telle observation était de saisir comment les animateurs, responsables principaux des enfants pendant les pauses méridiennes, sont formés à un ensemble de normes liées à l'alimentation scolaire ainsi que les rôles et missions qui leur sont confiés. Cette demi-journée de formation fera l'objet d'une analyse détaillée dans la cinquième partie de ce travail.

Enfin, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec le directeur des actions éducatives des pauses méridiennes des écoles de la ville de Lille ainsi qu'avec dix animateurs des écoles dans lesquelles nous menions nos observations. L'objectif était à la fois de mieux comprendre la façon dont sont organisées les pauses méridiennes, mais également de relever la façon dont les animateurs s'approprient les dispositifs info-pédagogiques des instances publiques. Nous avons formulé ces interrogations de manière suivante : **les animateurs sont-ils officiellement les relais des dispositifs info-pédagogiques ? Comment se les réapproprient-ils ? Comment et par quel biais mettent-ils en place une éducation à l'alimentation ?**

Concernant notre corpus, en plus des chartes, nous avons inclus la page internet consacrée aux restaurants scolaires sur le site de la mairie de la ville de Lille afin de mieux saisir comment les pauses méridiennes sont définies par les acteurs municipaux. Les rencontres avec les animateurs ont également contribué à ajouter à notre corpus des documents de formation suivants : *Le Guide de l'animateur de la pause méridienne de la ville de Lille 2009/2010* dont nous avons entendu parler lors de la journée de formation ; un dossier pratique du *Journal de l'animation Questions de goût*, paru en 2001 qui nous a été conseillé par l'animateur d'une école, un dossier *Bafa approfondissement encadrement des 7/12*, édité en 2003 qui nous a été donné par un animateur ainsi que *Le support de formation des animateurs des pauses méridiennes de la ville de Lille* de 2012 que nous avons reçu à l'issue de la demi-journée de formation. Ces documents permettent de comprendre comment les rôles et les statuts de ces animateurs sont définis par les instances municipales et de les confronter avec les observations et entretiens que nous menions dans les écoles primaires.

Selon Joëlle Le Marec, si la recherche s'oriente vers un terrain borné, elle contribue elle-même à borner le terrain « cette fois par les contraintes théoriques et empiriques ». D'après Le Marec, par sa pratique du terrain, le chercheur devient dès lors en partie responsable « dans la fixation arbitraire de ce qui en fait partie et de ce qui lui est extérieur » (2002 : 28). En faisant le choix d'étudier les pauses méridiennes, nous avons pris ainsi la responsabilité de délimiter un terrain bien précis qui excluait par exemple les temps en classe ou les goûters et petits déjeuners donnés aux enfants dans les écoles à différentes heures de la journée. Nous avons donc construit un terrain. Mais nous avons également ouvert au fur et à mesure notre terrain et notre corpus parce qu'il s'agissait de comprendre, creuser et interroger les pauses méridiennes.

Nous avons cherché tout au long de ce chapitre à présenter la façon dont nous avons construit notre objet de recherche et comment nous avons cerné notre terrain afin de répondre aux nombreuses questions qui animaient notre recherche. Nous avons également tenté de souligner à quel point cette construction fut un processus dynamique qui a profondément fait évoluer notre objectif scientifique. Comme le souligne John Dewey :

« Des faits observés indiquent une idée qui tient lieu de solution possible. Cette idée suscite de nouvelles observations. Certains des faits nouvellement observés s'associent aux faits précédemment observés et sont ainsi constitués qu'ils éliminent d'autres choses observées, eu égard à leur fonction de preuve. Le nouvel ordre de faits suggère une idée modifiée (ou hypothèse) qui occasionne de nouvelles observations dont le résultat de nouveau détermine un nouvel ordre de faits et ainsi de suite jusqu'à ce que l'ordre existant soit unifié et complet. Au cours de ce processus sériel les idées qui représentent des solutions possibles sont éprouvées ou "prouvées". » (Dewey, 1993 : 179)

Cette citation est d'une aide précieuse en ce qu'elle présente l'élaboration du corpus et du terrain comme un processus dynamique entre questions, idées et observations, dans un va-et-vient permanent entre hypothèses et preuves. Qu'il s'agisse des interrogations qui nous ont animée, des documents collectés et sélectionnés ou des terrains favorisés, notre travail n'a cessé d'évoluer et d'être reconfiguré par les découvertes que nous faisons.

Finalement, nous avons arrêté et focalisé notre recherche sur la façon dont des dispositifs info-communicationnel et info-pédagogiques sont formulés et circulent, les savoirs et représentations liés à l'alimentation qu'ils construisent et sur lesquels ils s'appuient ainsi que la façon dont ces dispositifs sont mis en pratique lors des pauses méridiennes dans les écoles primaires.

L'enjeu n'était pas d'étudier d'une part les discours et d'autre part les pratiques, mais d'analyser la communication des instances publiques en tant qu'ensemble d'énoncés inscrits dans des dispositifs eux-mêmes pris dans une circulation dynamique. En cela, nous avons articulé notre recherche à la notion de trivialité d'Yves Jeanneret selon laquelle la communication est une « circulation créative » (2008 : 14).

Nous proposons dans le prochain chapitre d'exposer la façon dont nous avons construit une méthodologie visant à analyser la façon dont les dispositifs des instances publiques sont formulés, mais également circulent au sein des pauses méridiennes.

III.3 L'alimentation scolaire : dispositifs, acteurs et pratiques

Lorsque nous avons fait le choix d'étudier les dispositifs des instances publiques et la façon dont ils circulent dans les écoles, nous avons été confrontée à une difficulté méthodologique. Notre travail rassemblait en effet des dispositifs textuels, iconographiques ou vidéos, en format papier et numériques, mais également des observations de pratiques d'acteurs que nous avons menées lors des pauses méridiennes. Ainsi, non seulement nous envisagions d'étudier les dispositifs informationnels conçus et diffusés par des instances publiques, mais également les lieux et les temps dans lesquels ils circulent et sont actualisés. Pour faire face à cet enjeu scientifique, nous avons alors construit notre méthodologie à partir d'une analyse sémio-pragmatique.

III.3.1 La sémio-pragmatique : une analyse des temps et des espaces de la communication

Le concept foucauldien de dispositifs articulé à la théorie de la trivialité constitue non seulement le fondement de notre cadre théorique, mais engage également notre méthode d'analyse. L'hypothèse selon laquelle les matériaux de notre corpus sont des dispositifs de bio-pouvoir implique que nous cherchions à comprendre leurs stratégies pour intervenir sur les pratiques et les corps des individus. Elle nécessite également de saisir la manière dont ces dispositifs sont conçus pour être repris et assimilés par des acteurs de la société ainsi qu'à investir le cadre scolaire. De ce fait, il s'agit d'examiner leurs circulations, adaptations, réécritures, incarnations et réappropriations. Il nous fallait donc pouvoir observer des pratiques, des lieux et des situations d'interactions par lesquels ils circulent et, pour cela, adopter une « pratique de terrain » (Le Marec, 2002 : 20) rendant visible « les condensations à la fois matérielles et discursives, dynamiques » (: 27). C'est à dire des situations « au sein desquelles des individus mobilisent à la fois des objets matériels et des

représentations (priméité), réalisent des actions (secondéité) et mettent en œuvre des systèmes de normes ou des règles opératoires (tiercéité) » (Le Marec, 2001-2002 : 187).

Nous avons envisagé notre corpus et notre terrain telle une cascade d'enchaînements successifs de dispositifs qui circulent d'acteur en acteur et d'instance en instance jusqu'à s'inscrire dans les lieux et temps des pauses méridiennes. Il s'agissait de porter notre attention sur :

- les programmes internationaux et nationaux qui élaborent un ensemble de savoirs et de représentations liées à l'alimentation scolaire ainsi que la manière dont, à partir de ces référentiels, sont conçus des dispositifs info-communicationnels et pédagogiques destinés à être relayés et utilisés dans le cadre scolaire. Autrement dit, nous avons cherché à repérer la manière dont les énoncés s'inscrivent dans des « supports-objet formels et matériels » (Pignier, 2006 : 420) et comment les normes et les savoirs en matière d'alimentation sont actualisés par ces dispositifs.
- En suivant ce fil, nous avons ensuite choisi de nous pencher sur le processus de circulation de ces dispositifs et la manière dont ils impliquent « des pratiques d'énonciation, de co-énonciation, d'interprétation » (Ibid). Nous avons tenu à comprendre les opérations de réécriture et de traduction des messages internationaux et nationaux et la façon dont ils sont élaborés pour être l'objet de réappropriations de la part d'acteurs divers.
- Nous avons aussi observé la manière dont ces dispositifs sont institutionnalisés dans le cadre scolaire et comment ils entraînent des pratiques de la part des acteurs des pauses méridiennes. Il s'agissait ainsi d'étudier la manière dont ils s'incarnent et se matérialisent dans des « situations concrètes » (Ibid) telles que les pauses méridiennes.

En conséquence, l'approche sémio-pragmatique nous a paru la plus pertinente pour cette analyse des enchaînements en cascade des messages relatifs à l'alimentation scolaire. Ce choix résulte avant tout du fait que, selon nous, cette approche permet de positionner l'analyse des dispositifs au cœur de la recherche. En effet, d'après Daniel Peraya et Jean-Pierre Meunier, elle permet d'envisager

« l'articulation entre les trois dimensions constitutives de ces objets : a) technologique ; b) relationnelle ou pragmatique ; c) symbolique, sémiotique et sémio-cognitive » (Meunier, Peraya, 1993 : 204).

Pour reprendre les termes de Thomas Heller « en raison de [leur] fonction stratégique, le(s) dispositif(s) implique[ent] des relations de pouvoir, qui se déploient à travers [leurs] actes ». C'est à dire que les étudier engage à s'intéresser aux « réseaux » de pratiques qu'ils impliquent :

« Dire que l'on appréhende les phénomènes de communication en termes de dispositif[s], c'est une autre façon de dire que l'on s'intéresse à ces phénomènes du point de vue des rapports de pouvoir. Mais aussi, c'est dire que l'on s'y intéresse d'une certaine manière en faisant apparaître des liens, un réseau de significations ; en ce sens, la notion de dispositif[s] renvoie à des orientations méthodologiques, relevant de la sémio-pragmatique » (2008 : 129).

Cette entrée nous a ainsi paru appropriée, parce qu'elle nous permet de prendre en compte les dispositifs par lesquels sont actualisés les messages des instances publiques, la manière dont ils circulent et sont incarnés dans des situations ainsi qu'ils sont réappropriés.

III.3.2. La sémio-pragmatique et sa dimension praxéologique

Envisager de se livrer à des observations lors des pauses méridiennes s'articulait à notre volonté de souligner la dimension praxéologique de la communication. Cette notion de praxéologie nous relie à des auteurs qui ont particulièrement marqué notre travail (Quéré 1991, Mondada 2008, Monnoyer-Smith 2013) et qui appréhendent chacun la matérialisation et l'incarnation de la communication dans des espaces institutionnels. Les travaux de Lorenza Mondada relèvent particulièrement de cette volonté de saisir les pratiques d'acteurs :

« Dans leur dimension à la fois praxéologique, située, incarnée et matérialisée, montrant comment les raisonnements collectifs sont étroitement liés non seulement à la parole-en-interaction, mais aussi à des activités multimodales complexes, comportant gestes, regards, positions corporelles et articulées avec des manipulations d'objets matériels divers ainsi que les corps de ces acteurs, leur parole et leur matérialité dans des espaces situés » (2008 : 229).

Les travaux de Louis Quéré présentent également un grand intérêt parce qu'ils se centrent sur la notion de praxéologie comme une nécessité pour les individus de se rencontrer autour de « perspectives communes » :

« Quand je parle de perspective commune, je n'entends ni un accord sur les pensées ou sur les opinions, ni une convergence de points de vue personnels, mais le fait, pour des partenaires, de construire ensemble le lieu commun à partir duquel ils vont momentanément se rapporter les uns aux autres, se rapporter au monde et organiser leurs actions réciproques. Donc pour le modèle "praxéologique", la communication est essentiellement un processus d'organisation de perspectives partagées, sans quoi aucune action, aucune interaction n'est possible » (1991 : 74).

Selon Quéré, examiner les lieux de la communication, consiste à étudier la manière dont les acteurs interagissent, s'organisent, partagent et finalement font voir, par leurs pratiques, les principes qui structurent les situations. Cette dimension praxéologique de la communication nous a semblé importante pour comprendre comment les dispositifs liés à l'alimentation scolaire impliquent une production, une circulation, mais également des expériences et des pratiques situées de la part d'acteurs.

III.3.3. Une méthodologie d'observation : l'étude de cas

Nous avons choisi de mener, comme les études de cas l'envisagent, des observations directes, détaillées et concrètes des acteurs et de leurs pratiques. « Elles (les études de cas) tiennent compte des circonstances contextualisées dans l'espace et le temps ; elles tentent de comprendre comment les acteurs définissent et maîtrisent leur environnement » (Cefaï, 2003 : 512). Nous avons construit notre grille d'observation à partir de plusieurs objectifs :

- saisir l'organisation spatio-temporelle des pauses méridiennes
- comprendre les statuts et rôles des acteurs
- déceler les éléments matériels qui accompagnent cette organisation des temps et des lieux (appels, sonneries, bâtiments, décors)
- repérer les compétences pratiques et les techniques que cette organisation nécessite
- dépister les parcours des acteurs, leurs déplacements et itinéraires dans les différents espaces
- apprécier les pratiques des acteurs ainsi que leurs paroles au sein des pauses méridiennes
- relever les pratiques prescrites ainsi que les injonctions discursives (écrites ou verbales)
- reconnaître les recours à des systèmes normatifs et de représentations associés à l'alimentation des enfants
- cerner les éventuelles situations problématiques

Par la suite, nous avons articulé ces données avec l'analyse des documents du corpus :

- parmi les prescriptions indiquées par les institutions internationales nationales, quelles sont celles qui sont évoquées et mises en pratique ?
- comment cette dernière opère-t-elle ?
- quelles sont les savoirs et savoir-faire associés aux « bonnes » pratiques alimentaires actualisés lors de ces temps ?

- comment les valeurs associées aux « bien » et au « bon » se construisent-elles et circulent-elles ?
- quelles sont les pratiques de réappropriations des acteurs vis-à-vis de ces prescriptions ?

Le travail issu de ces observations nous a permis d'interroger comment les messages, leur sens et leurs formes circulent et se transforment dans un espace-temps institutionnalisé.

III.3.4. Les « signes-traces » de la recherche

C'est à l'aide d'un carnet d'observations et d'un microphone que nous avons mené nos observations et entretiens. Ces « outils » de l'observation impliquent quelques réflexions sur leur utilisation et leur impact dans une recherche scientifique. L'observation nécessite pour le chercheur de :

« procéder à des prises de notes, sur-le-champ ou a posteriori, et tenter d'organiser la conservation de ce à quoi il a assisté, sous forme en général de descriptions écrites (parfois enregistrées en vidéo). Par là il produira des données et constituera des corpus qui seront dépouillés et traités ultérieurement. Ces corpus ne sont pas, comme chez l'historien, des archives, ils prennent la forme concrète du carnet de terrain, où l'anthropologue consigne systématiquement ce qu'il voit et ce qu'il entend. D'où l'importance de ces carnets : seul ce qui y est écrit existera ultérieurement comme données, fera fonction de corpus, et pourra être ensuite dépouillé, traité, restitué » (Olivier De Sardan, 1995 : 74)

En nous servant de ces outils, nous conservons des « morceaux de réel » tels qu'ils ont été sélectionnés et perçus par le chercheur » ou « strip » (Goffman [1974], 1991). Ce sont donc des « traces » de notre passage construites par nous même que nous analysons. Ces traces cristallisent en un sens les situations et les bornent à la page du carnet, à la parole enregistrée.

Les situations deviennent alors elles-mêmes des récits dont le chercheur est « l'interprète social » (Jeanneret, 2008 : 96) où il ne s'agit pas d'oublier, dès lors, cette posture particulière. Ces outils sont même des « signes-traces » (Galinon-Méléneq, 2015) :

« une terminologie qui a ses limites, mais qui présente comme intérêt de rappeler, par sa construction même, que ce que l'on nomme signe prend sens dans un entre-deux de traces processuelles : il relève à la fois de l'externe (que l'on peut, à ce titre, observer) et de l'interne (sur lequel on ne peut que porter des hypothèses interprétatives). Ainsi conçu, le paradigme des signes-traces permet de revisiter les rôles respectifs du visible/invisible, du vu/ressenti, de la raison/émotion dans l'interprétation » (Ibid: 35).

Le jugement que l'on porte sur une situation de terrain est en lui-même un « signe-trace » de « l'orientation de l'attention, d'un tri de quelques signes-traces parmi tous ceux qui constituent les comportements de l'Autre » ainsi que « des hypothèses sous-jacentes sur le processus qui les a produits » (Ibid: 36). De plus, ce sont bien les relectures, les interprétations et les opérations d'appropriations de ces traces qui leur donnent un sens dans un travail de recherche.

Pour Yves Winkin :

« L'observation devient beaucoup plus “participante” dès le moment où l'anthropologue opère un retour sur ce qu'il a perçu et fait remonter à la surface les éléments enfouis qui témoignent de la dimension participative de son observation. C'est un point sur lequel, à ma connaissance, les sociologues de Chicago n'ont pas produit grand-chose. Pour eux, encore une fois, l'observation participante allait de soi, et l'écriture était un processus d'enregistrement “mécanique” de faits observés et vécus, non un mode de relation aux multiples usages » (1997 : 5).

En effet, l'écriture d'un carnet n'est pas une simple prise de note mécanique, elle est un fil qui relie le terrain et l'observateur. Lorsque nous relisons nos notes, après des mois voir des années, parmi

les gribouillages et les schémas, les mots dans le coin d'une page ou un point d'interrogation souligné en rouge à la suite d'une phrase, nous retrouvons un peu de ce terrain.

III.3.5. Le chercheur « Homme-trace »

Lorsqu'une recherche débute, nous sommes toujours amenés à choisir un terrain, mais plus encore, une façon de s'y aventurer. Délimiter un terrain face à une question, trouver un lieu ou un événement pertinent pour notre recherche n'est pas chose facile, mais il faut encore prévoir la manière dont, en tant qu'enquêteurs, nous allons nous immerger, pour un temps plus ou moins long, dans notre terrain d'enquête. Ce travail prévisionnel se heurte aussi au terrain, par des situations problématiques qui nécessitent dès lors des réajustements, y compris de la part du chercheur.

Pour Daniel Cefaï, « le corps comme organe de perception, de mouvement et de dramatisation est le premier médium de l'enquête de terrain. C'est par lui que des expériences se font, que des confiances s'obtiennent, que des témoignages adviennent ; c'est lui qui observe et écoute, explore et mémorise » (2003 : 469).

Plus encore, le chercheur est un « homme-trace » dont le corps est une matière dans laquelle s'incarne « l'espace sensible, lié par des processus mutuellement corrélés » (Galinon-Méléneq, 2015 : 38). Le corps du chercheur existe dans le « monde » qu'il observe comme trace, comme organe de perception.

Dès lors, nous ne pouvons pas imaginer que la présence du chercheur n'affecte pas les situations dans lesquelles il mène ses enquêtes. Comment gérer notre propre présence en sachant qu'elle participe à transformer la situation que nous observons ? Dans un ensemble de travaux, des chercheurs ont posé la question de « tirer parti » de la présence du chercheur qui modifie le terrain : « c'est alors le processus même de cette modification qui devient un objet de recherche. L'enquête se prend en quelque sorte elle-même en compte et devient son propre révélateur » (De Sardan, 1995 : 5). En France, c'est Devereux qui a sans doute le premier tenté de réfléchir sur « l'exploitation des perturbations créées par l'observation » dans les sciences sociales. Par la suite,

Althabe a insisté sur les implications méthodologiques qu'il convenait de tirer du fait que l'anthropologue « est un des acteurs du champ social qu'il étudie ». (De Sardan, Ibid : 4) Nous ne pouvons pas ne pas transformer la situation par notre présence en tant que chercheur, mais nous pouvons interroger cette transformation en la considérant elle même intéressante pour l'enquête.

Néanmoins, nous ne pensons pas qu'il est question d'en « tirer parti » comme s'il s'agissait d'un moindre mal. Nous sommes convaincus, au contraire, que l'interaction est précisément ce qui fait « voir » dans le terrain. Même les chercheurs en biologie ne peuvent pas ne pas entrer en contact avec l'animal ou la plante qu'ils observent. Ils savent que le moindre souffle humain transforme les conditions de l'air, que la présence de l'homme est ressentie par l'animal. Notre présence a certainement transformé les situations dans lesquelles nous menions les observations. Mais il est justement intéressant d'étudier ce que les autres veulent bien montrer, ce qu'ils considèrent comme important de nous dire ou de nous faire voir.

À l'issue du processus de constitution de notre corpus et terrain, nous avons donc regroupé 96 matériaux (cf. Tableau annexe I), un terrain d'observations de cinq écoles et d'une journée de formation, ainsi que dix entretiens semi-directifs avec des animateurs. Nous avons sélectionné à partir de phases exploratoires les documents et les terrains, construit notre grille d'analyse à partir d'une méthodologie sémio-pragmatique, élaboré notre approche du terrain et désigné les outils qui servaient aux observations. Nous avons ainsi balisé et organisé notre travail. Toute prête que nous étions, nous n'en avons pas moins découvert de nouveaux éléments qui allaient être capitaux pour cette recherche.

III.4. L'alimentation scolaire : un objet de recherche problématique ?

Selon Daniel Cefaï, « il n'est pas rare que l'enquête bifurque et se porte vers des objets qui n'étaient pas prévus au départ, en fonction des personnes rencontrées, d'opportunités de gisements inédits d'informations ou d'obstacles à la réalisation des plans initiaux » (Cefaï, op.cit. : 497). Nous avons précisé dans les chapitres précédents à quel point l'organisation de notre travail fut l'objet d'un

processus par lequel nous avons été amenée à transformer et recomposer notre corpus, notre terrain et notre méthodologie. Nous proposons dans ce chapitre de détailler la façon dont des problèmes ont surgi du terrain et en quoi ils ont été déterminants dans notre travail.

III.4.1. Le problème quand on ne veut pas nous montrer

Notre recherche a profondément été affectée par un obstacle que nous avons rencontré lors de nos observations participantes.

Lors de notre phase exploratoire et à la suite d'une première entrevue avec la diététicienne de la ville de Lille en 2013, nous avons eu accès aux contacts des animateurs des pauses méridiennes travaillant dans toutes les écoles de la ville. Dans le cadre de notre projet d'enquête, nous avons pris rendez-vous avec trois de ces animateurs. Le projet n'était pas de s'arrêter là, mais de poursuivre nos observations. Cependant, le directeur des actions éducatives dans les écoles de la mairie de Lille, ayant été informé de ces enquêtes et n'ayant pas été contacté de notre part, avait joint les animateurs des écoles pour leur interdire de nous rencontrer. La raison en était que si nous avions l'autorisation officielle de la Direction de la restauration et de l'entretien des écoles de la ville de Lille, nous n'avions pas celle de la direction des actions éducatives. La situation était délicate, le travail de terrain était interrompu et l'avenir de ces enquêtes était compromis. Finalement, nous avons réussi à joindre ce directeur pour obtenir l'autorisation de mener nos observations dans les écoles. Rendre compte de cet épisode nous semble pertinent, car il a soulevé plusieurs interrogations qui allaient s'inscrire dans notre problématique.

Les pauses méridiennes apparaissaient définies selon deux systèmes normatifs distincts par l'organisation même des équipes qui en ont la charge. En effet, deux « pôles » se révélaient être responsables de ces pauses méridiennes dont les cadres ne semblaient pas tellement communiquer entre eux. Le premier de ces pôles lié à la « Restauration et à l'entretien des écoles » est responsable de la « fourniture des repas »⁸³ dans les cantines. Cela signifie que cette équipe a en charge les contrats avec les secteurs de l'agroalimentaire, la conception des menus et des plats, la fabrication des repas, leur conditionnement ainsi que leur distribution dans les cantines scolaires. Le second

83 Accès : https://lille.espace-famille.net/lille/affichage_activites.do?idActivite=9

pôle est celui des « Actions éducatives » chargé de « l'accueil, la surveillance et l'animation éducative des enfants ». Il s'agit pour les acteurs de ce second pôle non seulement d'accompagner, surveiller et aider les enfants à prendre leur repas, mais également de mettre en place des « animations éducatives ».

Cette organisation nous a poussée à analyser la façon dont ces missions distinctes étaient établies dans les documents officiels de la municipalité de Lille. Or, la charte de la pause méridienne ne faisait pas directement référence à ces deux équipes. En revanche, elle énonçait sous forme de « quatre engagements » les missions des pauses méridiennes : « la sécurité alimentaire, la qualité nutritionnelle (respect du Programme National Nutrition Santé – PNNS, par la diététicienne de la Ville), la traçabilité des produits et l'éducation au goût ». L'alimentation scolaire nous apparaissait ainsi relever de plusieurs enjeux qui se distinguent les uns des autres tant par l'organisation des équipes responsables des pauses méridiennes que par les « missions » officielles énoncées par les acteurs municipaux.

À partir de ce constat, nous avons élaboré une série d'interrogation visant à nous permettre de comprendre : **Comment « l'alimentation scolaire » est-elle définie et construite à la fois par les discours des instances publiques et par les pratiques des acteurs des pauses méridiennes ?**

La situation problématique que nous avons vécue avec le directeur du pôle éducatif de la mairie de Lille nous a non seulement permis de juger de l'importance du protocole pour les responsables, mais également du statut particulier des pauses méridiennes. Par nos observations, il semblait que nous entrions dans un « monde » normatif qui ne s'articulait pas seulement à une institution publique comme l'école, mais à une institution politique qu'est la mairie de la ville. Autrement dit, notre terrain manifestait de façon éclatante que l'alimentation des enfants relevait d'enjeux à la fois éducatifs, mais également politiques. D'où la question clé qui a guidé notre enquête : **Quels sont les enjeux qui aujourd'hui s'inscrivent dans le phénomène de l'alimentation scolaire ?**

III.4.2. Le problème quand on veut nous faire dire

L'entrevue avec ce responsable a fait émerger une nouvelle difficulté lors de notre recherche : celui de notre statut vis-à-vis des animateurs.

« La recherche montre avant tout qu'un complexe jeu de représentations se déploie dans la rencontre à laquelle l'évaluation donne lieu. Loin d'être une simple prise d'information, à laquelle l'enquêteur serait étranger, l'enquête engage un échange entre les pratiquants et les institutions. La prise de rôle doit donc être regardée, et respectée, comme un travail des attentes politiques que les sujets sociaux formulent vis-à-vis d'institutions qui incarnent, par leur existence, certains devoirs relatifs à la culture et à l'humanité. Le visiteur est "en représentation", c'est-à-dire qu'il construit ses savoirs tout en prenant position dans le monde des régulations de la culture : l'institution lui répond, plus ou moins justement, moins par le traitement qu'elle fait de ses discours que par le statut qu'elle leur donne » (Jeanneret, 2008 : 132).

À la suite de l'entretien avec le directeur du pôle éducatif, notre rôle en tant qu'enquêtrice avait évolué. Nous n'étions plus seulement une universitaire attachée à la recherche en sciences sociales (ce qui avait introduit une certaine méfiance de la part des animateurs), mais nous étions devenue, aussi, l'envoyée du responsable auprès de son personnel. Le directeur avait d'ailleurs manifesté son intérêt pour notre travail et il avait proposé que nous lui fassions des « retours » sur « ce qui marche ou pas dans les écoles ». Ce rôle que l'on nous attribuait posait un problème vis-à-vis des échanges avec les animateurs qui se sentaient évalués lorsque nous les rencontrions. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion de mesurer ce problème lors de la journée de formation des animateurs.

Lorsque nous nous sommes rendue à cette journée de formation, nous avons été intégrée à un groupe d'une quinzaine d'animateurs pour suivre les différents ateliers de formation. Nous avons toujours la volonté de nous présenter en tant qu'« étudiante en sciences de l'information et de la communication » (ce qui paraissait déjà très opaque pour certains). Or, lors d'un atelier, une jeune animatrice se montrait très critique face aux informations qui nous étaient données et chuchotait à ses voisins des réprobations sévères qu'ils semblaient partager. Nous n'avons pas eu l'occasion de

lui « avouer » la raison pour laquelle nous étions là, mais nous avons compris qu'elle avait accepté de partager ces critiques parce qu'elle nous considérait comme une animatrice.

Nous avons pu mesurer qu'il existait des critiques de la part des animateurs concernant les missions et les rôles qui leur sont prescrits ainsi que sur l'organisation même des pauses méridiennes.

Nous avons alors choisi d'interroger cette posture des animateurs en posant la question suivante : **quels sont les discours et les pratiques par lesquels se manifestent des critiques vis-à-vis des dispositifs et comment ces derniers sont-ils l'objet de détournements, objections ou refus de la part des acteurs des pauses méridiennes ?**

III.4.3 Le problème quand une pratique surgit

La posture critique des animateurs n'est pas la seule à s'être manifestée lorsque nous construisions notre problématique. Nous avons eu l'occasion de découvrir de façon saisissante que les enfants sont également des acteurs qui se réapproprient les dispositifs et les prescriptions officielles.

Lors d'une visite dans la ville de Lyon en 2013, alors que nous étions en vacance, nous avons aperçu dans la rue un ensemble d'affiches réalisées à la main et accrochées à des panneaux. Manifestement, il s'agissait d'une association menant une action publique. Les membres de ce groupe invitaient les passants à écrire sur des affiches ce que, pour eux, signifie « bien manger ». En lisant les messages, nous en avons repéré certains écrits par des enfants. Ils y avaient inscrit: « C'est manger équilibré : des fruits des légumes et un peu de viande » ; « c'est manger de tout » ; « c'est manger des fruits, des légumes, un peu de tout » ; « c'est se faire plaisir en mangeant ! » ou encore « c'est ne pas manger au Mc Do ». Ces messages d'enfants semblaient reprendre, parfois même mots pour mots, les prescriptions des instances publiques. Cela nous a beaucoup intriguée car la communication dont ils sont destinataires nous paraissait avoir été assimilée par eux. Les enfants reprenaient la syntaxe « bien manger c'est... » dans une sorte de promotion de la promotion.

Cependant, l'une des affiches d'un autre enfant détonnait de ce ton prescriptif : il avait ajouté « et vive les tomates !!! » à la suite d'un message écrit par un adulte. Inscription a priori légère, c'est, dans un certain sens, l'enfance qui resurgissait par cette phrase et par le jeu, l'humour et la simplicité des mots. L'enfant avait en quelque sorte joué avec l'affiche et cela contrastait d'autant plus avec le caractère sérieux et même grave de celles qui avaient été réalisées par d'autres enfants. L'alimentation n'était plus uniquement une affaire de « règles », elle devenait une blague. Raconter cette situation nous paraît pertinent en ce qu'elle a fait émerger la question du rôle des enfants et de leurs pratiques vis-à-vis des dispositifs et prescriptions des instances publiques. Il nous apparaissait que les enfants témoignaient d'une pratique de réappropriation et de détournement que nous n'avions jusque là pas envisagé d'étudier.

Cette expérience illustre la façon dont nous avons été confrontée à des pratiques qui se sont manifestées et que nous avons choisi de considérer dans notre travail à partir de l'interrogation suivante : **Comment les dispositifs des instances publiques en matière d'alimentation scolaire sont-ils réappropriés par les pratiques et les discours des enfants lors des pauses méridiennes ?**

III.4.4. Le problème quand on ne voit « rien »

En menant les enquêtes exploratoires, nous avons décidé de prendre en compte la pause méridienne dans son ensemble en tant que terrain borné par l'institution scolaire elle-même. Nous partions avec l'idée d'observer la circulation des dispositifs info-communicationnels et info-pédagogiques produits par les instances publiques en matière d'alimentation scolaire au sein des pauses méridiennes.

Cependant, lors de nos observations et entretiens, nous avons été profondément troublée de constater que les dispositifs en question ne sont que très rarement utilisés. Malgré une grande quantité de kits, de programmes, recommandations, posters et autres dispositifs, presque aucun n'était observable lors des pauses méridiennes (seule une pyramide des aliments était affichée dans une école, voir illustration ci-après). Autant dire qu'il s'agissait d'un réel problème pour ce travail. Fallait-il abandonner le terrain ? Fallait-il conclure que les dispositifs ne circulent pas ? Oublier la

notion même de dispositif puisque c'est par leur circulation qu'ils se fondent en tant que tels ? Cette situation épineuse pour notre recherche a, en réalité, constitué la problématique principale de notre travail. Nous l'avons formulée ainsi : où se constitue le lien entre d'une part les prescriptions des instances publiques en matière d'alimentation scolaire et d'autre part les actions éducatives lors des pauses méridiennes ? Comment les savoirs et les représentations liés à l'alimentation scolaire circulent-ils et sont-ils l'objet d'appropriations et d'actualisations de la part des acteurs lors des pauses méridiennes ?



Illustration 4: Affiche du PNNS, réfectoire de l'école Anatole-France, quartier Saint-Maurice Pellevoisin

À cette occasion, nous avons compris que bien plus qu'un problème de terrain, nous étions confrontée à la problématique de notre thèse. En considérant dès lors cette difficulté comme une problématique scientifique qui apporterait des éléments nouveaux à l'enquête, nous avons maintenu

l'hypothèse que les pauses méridiennes sont elles-mêmes des dispositifs au moyen desquels la communication circule, actualisant et matérialisant les différentes prescriptions des instances publiques.

Le présent travail consiste alors à mettre à l'épreuve cette hypothèse de départ. Selon John Dewey :

« La situation instable ou indéterminée aurait pu être appelée situation problématique. Ce nom aurait été cependant le résultat d'une prolepse et d'une anticipation. La situation indéterminée devient problème dans le cours même du processus qui le soumet à l'enquête. (...) Le premier résultat de la mise en œuvre de l'enquête est que la situation est déclarée problématique. Constaté qu'une situation exige une enquête est le premier pas de l'enquête. (...) Un problème représente la transformation partielle par l'enquête d'une situation problématique en une situation déterminée. C'est un dicton familier et plein de sens qu'un problème bien posé est à moitié résolu. Découvrir ce que sont le ou les problèmes qu'une situation problématique pose à l'enquête, c'est être déjà bien avancé dans l'enquête. »
(1993 : 172-173).

Ce chapitre montre combien les situations complexes que nous avons rencontrées ont nécessité une agilité pour identifier les enjeux qu'elles révélaient, mais surtout pour les « problématiser » et les intégrer à notre étude doctorale. De nos pratiques de terrain ont jailli de nouvelles questions qui ont profondément affecté et recomposé notre objet de recherche.

Conclusion de la troisième partie

À l'issue de cet itinéraire à travers les différentes étapes de la construction de notre travail, nous pouvons dire que cette troisième partie visait à mettre en relief un triple objectif.

D'abord, celui de présenter les choix que nous avons opérés afin d'approcher un « objet concret » à partir des sciences de l'information et de la communication. Il s'agissait en effet d'exposer et de justifier les choix du terrain et de la méthode par lesquels nous avons abordé le phénomène social qu'est l'alimentation scolaire. En nous inscrivant dans le sillage de la perspective SIC, nous avons orienté notre étude sur l'alimentation scolaire en tant qu'objet de communication.

Selon Jean Davallon :

« les sciences de l'information et de la communication n'étudient jamais la communication et l'information en elles-mêmes ou pour elles-mêmes, c'est à dire comme des êtres abstraits (elles seraient alors une idéologie), mais bien en tant qu'elles sont matérialisées, institutionnalisées et opérationnalisées dans la société. » (2004 : 35).

Nous avons choisi de travailler sur l'alimentation scolaire à partir d'une analyse sémio-pragmatique permettant d'envisager les dispositifs info-communicationnels et pédagogiques qui circulent, se transforment, se co-construisent mais également s'incarnent dans des espaces et des temps. Nous avons ainsi construit l'alimentation scolaire comme phénomène communicationnel qui implique l'analyse sémiotique des documents et des observations de pratiques d'acteurs. L'alimentation scolaire a été envisagée en tant qu'objet d'une communication publique inscrit dans un réseau d'acteurs et de dispositifs multiples, qui sont organisés dans la sphère sociale et médiatique, orientés pour être opérables dans le cadre institutionnel de l'école et réappropriés par les pratiques. En cela, cet ancrage méthodologique permet d'apporter une contribution originale à la recherche scientifique à propos de l'alimentation scolaire. En nous réappropriant les termes de Bernard Miège, nous pouvons dire que notre étude communicationnelle par la sémio-pragmatique de l'alimentation scolaire permet d'envisager :

- « l’articulation entre les dispositifs techniques (= les supports) et la production des discours (en d’autres termes, les messages) » liés à l’alimentation scolaire
- « la prise en compte de l’ensemble du processus allant de la production et de la conception (ainsi que de l’écriture) des produits informationnels et culturels à leur consommation et à leur réception » dans le cadre scolaire
- « les relations changeantes entre les [instances publiques] d’une part, les dispositifs de la communication médiatisée d’autre part »
- la façon dont les dispositifs info-communicationnels et info-pédagogiques « s’insèrent progressivement dans les différents champs sociaux et professionnels, entraînant des mutations des pratiques et le “renouvellement” des normes d’action communicationnelle »
- ainsi que « l’expression des enjeux [liés à l’alimentation scolaire] qui se manifestent à l’occasion des changements en cours, dans leurs dimensions à la fois macro-, mésoet microsociales (2000 : 562)

Puis, nous avons pris en considération ce que John Dewey nomme le “processus sériel de l’enquête”. Nous avons ainsi tenu à rendre compte du processus dynamique entre hypothèses et observations lors de la construction de notre méthodologie dans la mesure où il témoigne de l’intérêt scientifique qu’implique notre travail. D’une première piste d’observations quelque peu prosaïque considérant l’alimentation scolaire comme “simple” objet de campagnes de préventions, les différentes étapes de la construction de l’enquête ont fait émerger des acteurs, des pratiques et des enjeux dont nous n’avions, jusque là, pas idée. Autrement dit, en commençant notre recherche, nous n’avions pas réalisé à quel point le phénomène de l’alimentation scolaire pouvait devenir un objet de recherche aussi pertinent. C’est par la pratique de terrain, les analyses et les observations que nous avons menées, mais également par les problèmes qui ont surgi et avec lesquels nous avons dû composer que toute sa richesse a pu se déclarer.

Il s’agissait enfin de présenter comment l’alimentation scolaire peut constituer un « objet scientifique », c’est à dire, selon Jean Davallon, « une représentation homogène, cohérente, complète et partagée » (2004 : 38) d’un phénomène social. L’enjeu de cette troisième partie était ainsi de “faire système malgré l’hétérogénéité » (Ibid) des composantes de l’alimentation à l’école pour pouvoir l’étudier.

D'un point de vue peut-être plus personnel, la rédaction de cette partie fut pour nous un événement important. C'est en ayant à cœur de présenter et de justifier notre objet de recherche, notre terrain et notre méthodologie que nous nous sommes aperçue rétrospectivement du chemin parcouru ces dernières années. Des premières semaines où nous savions à peine ce que nous devions explorer face un sujet aussi vaste, des difficultés que nous éprouvions à expliquer notre travail à nos amis et collègues, de la découverte d'un phénomène social presque inconnu, nous avons construit un objet de recherche auquel nous tenons. C'est-à-dire que nous nous le sommes pleinement approprié et qu'il est devenu notre propre recherche, investie de nos interrogations et de nos réflexions.

Quatrième partie : Une analyse des programmes et des dispositifs d'information et d'éducation

Pourquoi les instances chargées de la santé publique s'intéressent-elles à l'alimentation des enfants ? Et pourquoi celle-ci est-elle devenue l'objet d'une éducation dans le cadre scolaire, mobilisant ainsi de multiples institutions et acteurs qui dépassent le cadre familial ? Si les travaux d'historiens tels que ceux de Didier Nourrisson (2004) témoignent de l'ancienneté de ces phénomènes, il n'en reste pas moins qu'il peut paraître tout à fait étonnant que les instances publiques se soient à ce point saisies de la question de l'alimentation des enfants.

Alors, pourquoi cet intérêt ? À quoi l'alimentation en général est-elle renvoyée ? Pourquoi le cadre scolaire est-il mobilisé ? À quels enjeux cela réfère-t-il ? Quels rôles les instances publiques attribuent-elles aux écoles, et quels sont ceux qu'elles concèdent aux familles ? Quelles en sont les conséquences et les répercussions pour les enfants ?

Pour répondre à cette série de questions, nous nous sommes intéressée aux programmes et aux dispositifs info-communicationnels, produits ces dernières années par des instances publiques en les considérant, pour prendre l'expression d'Yves Jeanneret, comme des « substrats matériels de la communication » (Jeanneret, 2005 : 50). Nous avons appréhendé les documents de notre corpus comme des supports qui mettent en images et en mots les représentations, les normes et les savoirs relatifs à l'alimentation des enfants dans les écoles.

Nous avons tout d'abord choisi d'analyser les programmes internationaux et nationaux mis en œuvre ces dernières années concernant l'alimentation en ce qu'ils semblent témoigner de l'intérêt porté à l'alimentation des enfants ainsi que des enjeux auxquels renvoie l'éducation alimentaire à l'école. À l'échelle internationale, nous avons focalisé notre attention sur deux programmes élaborés par l'Organisation des Nations Unies (ONU) : le document intitulé *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde*⁸⁴ édité en 2013 par le Programme Alimentaire Mondial (PAM) et *Le Plan d'action européen pour une politique alimentaire et nutritionnelle 2015-2020*⁸⁵ édité en 2014 par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Ces documents internationaux et

84 Accès : <http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/communications/wfp268196.pdf>

85 Accès : http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/254593/64wd14f_FoodNutAP_140426.pdf?ua=1

nationaux peuvent être appréhendés tels des cadres propositionnels d'actions en matière d'alimentation scolaire et des lignes-guide qui définissent les priorités et les modalités d'interventions des instances publiques. Nous envisageons dans cette quatrième partie de présenter dans un premier temps nos analyses des programmes internationaux, puis, dans un second temps, celles qui concernent les programmes nationaux. Ensuite, nous nous intéresserons d'une part aux dispositifs info-communicationnels et d'autre part aux dispositifs info-pédagogiques à destination des écoles produits ces dernières années par les instances de santé publique françaises dont l'objectif déclaré est d'informer et d'éduquer les enfants à l'alimentation.

Les documents sur lesquels porte ce travail sont issus d'un choix. Notre objectif n'a pas consisté à examiner de manière exhaustive cet ensemble, mais à proposer une réflexion à partir de cas qui, selon nous, illustrent de manière exemplaire les modalités selon lesquelles l'alimentation scolaire est aujourd'hui pensée.

IV. 1 L'alimentation scolaire à l'échelle internationale : des lignes-guides pour gérer les inégalités

Il s'agit dans ce chapitre d'analyser les deux dispositifs internationaux de notre corpus *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde* du PAM et le *Plan d'action européen pour une politique alimentaire et nutritionnelle 2015-2020* de l'OMS. Définis comme « rapports »⁸⁶ ou « plans d'actions »⁸⁷, ils sont des cadres propositionnels à l'échelle mondiale suggérant des interventions possibles en matière de politiques de santé et d'alimentation à destination des États membres de l'ONU. Leur objectif consiste à suggérer (plutôt que d'imposer) des cadres d'actions principaux en matière d'alimentation. Le « rapport » de l'OMS a pour projet de présenter les grandes questions liées à l'alimentation en Europe afin « d'harmoniser »⁸⁸ les actions qui pourraient être mises en place. Le PAM, quant à lui, insiste sur le fait qu'il ne donne qu'une série d'« indications »⁸⁹ et qu'il laisse à la charge de chaque gouvernement la manière de les appliquer, si tant est qu'ils le décident.

86 *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde*, PAM, 2013, p X

87 *Plan d'action européen pour une politique alimentaire et nutritionnelle, 2015-2020*, OMS, p i

88 *Ibid*, p 16

89 PAM, *op.cit.*, p VIII

Se présentant ainsi comme des cadres réflexifs internationaux, ces rapports abordent la question de l'alimentation comme un « problème public »⁹⁰ pour lequel il s'agirait de mettre en place des actions à l'échelle nationale. L'analyse de ces programmes cherche à répondre à une série d'interrogations : comment l'alimentation est-elle définie ? À quels enjeux est-elle associée ? Comment la thématique de l'alimentation des enfants dans les écoles est-elle ramenée ? Nous proposons alors de revenir sur chacun de ces programmes et d'en comprendre l'argumentation.

IV. 1.1. Le rapport du PAM : l'alimentation scolaire comme solution pour protéger des crises

Description synthétique du rapport *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde*

*La situation de l'alimentation scolaire dans le monde*⁹¹ est un « rapport » édité en 2013 par le PAM à destination des instances nationales et locales appartenant aux pays membres de l'ONU. Le PAM est une organisation internationale dépendante de l'ONU et spécialisée dans les questions d'aide alimentaire. Concrètement, cette organisation collabore avec la Banque Mondiale (BM) pour financer et accompagner les gouvernements et les ministères dans la mise en place de programmes d'actions en matière de santé et d'alimentation. Ce rapport apparaît comme un « état des lieux »⁹² et une valorisation des interventions menées à travers le monde en matière d'alimentation scolaire et se donne pour objectif d'inviter les gouvernements nationaux à mener ou poursuivre des actions en direction des enfants scolarisés. L'enjeu est ainsi de mettre en avant l'intérêt et l'importance de la mise en place d'une politique d'alimentation scolaire ainsi que de légitimer les actions déjà entreprises.

Le rapport comporte 144 pages et se divise en cinq chapitres numérotés qui se présentent tous sous forme de questionnements. Le premier intitulé « Quelle place occupe l'alimentation scolaire ? »⁹³ interroge l'état financier et matériel des politiques de santé concernant l'alimentation scolaire dans le monde et un bilan des interventions de l'ONU par zones géographiques. Le second chapitre « Est-ce que le niveau de revenus d'un pays compte ? »⁹⁴ discute les enjeux des programmes selon les grandes « tranches » (supérieure/intermédiaire/inférieure) et catégories utilisées par l'ONU pour classer les pays (pays à revenu élevé ou intermédiaire ; pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ; pays à faible revenu). Le troisième chapitre, « Pourquoi l'alimentation scolaire est-elle importante ? »⁹⁵ illustre les résultats des actions publiques en matière d'alimentation scolaire notamment face à la pauvreté et aux crises « financières », « énergétiques », « politique » et « naturelles »⁹⁶. Le quatrième chapitre, « Quels sont les coûts de l'alimentation scolaire ? »⁹⁷ propose un bilan économique (coûts/rentabilité) des actions en matière d'alimentation

90 OMS, p 1 ; PAM, p XIII

91 Accès : <http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/communications/wfp268196.pdf>

92 PAM, p 83

93 Ibid, p 8

94 Ibid, p 22

95 Ibid, p 40

96 Ibid, p 42

scolaire. Enfin, le dernier interroge « Comment les partenaires du développement soutiennent l'alimentation scolaire ? »⁹⁸ et dresse l'état des partenariats et coordinations dans les programmes d'actions avec des instances de trois niveaux différents (mondial, national et local).

L'une des particularités de ce rapport est d'offrir, au fil des chapitres, des « Études de cas », témoignant des actions menées par différents pays en matière d'alimentation scolaire. Le but de ces présentations de cas particuliers est annoncé dans l'introduction : « Le présent rapport s'efforce de faire partager à tous les pays, afin qu'ils apprennent les uns des autres, les expériences d'alimentation scolaire qui fonctionnent le mieux dans le monde »⁹⁹. Au total, treize études de cas sont exposées. Le rapport s'accompagne également de douze encadrés où il s'agit d'approfondir un élément ou de donner une définition spécifique ; de treize schémas illustrant des informations et de quatorze tableaux exposant des statistiques tirées d'enquêtes mondiales du PAM.

IV. 1.1.1. L'alimentation scolaire comme protection

Nous avons cherché à comprendre comment l'alimentation scolaire est caractérisée dans ce rapport. Dès son introduction, le PAM précise que « l'alimentation scolaire consiste (...) à donner à manger aux écoliers »¹⁰⁰. Mais notre analyse montre que dans ce texte elle est saisie de façon bien plus complexe que le simple fait de nourrir les enfants. Elle est envisagée comme une « protection »¹⁰¹ pour faire face aux crises et aux catastrophes économiques, politiques et naturelles. Plus encore, elle apparaît, au fil de la lecture, comme un remède. Cette mise en exergue de l'alimentation scolaire comme issue possible à la résolution de problèmes de différentes natures repose sur une argumentation que nous proposons ici de détailler.

Les inégalités sociales et les crises comme déterminants

Le rapport fait tout d'abord apparaître les inégalités comme le premier facteur des risques et dangers liés à l'alimentation. Dans les trois premières parties du texte, les auteurs insistent sur le poids des inégalités macro-économiques, sociales et culturelles dans le développement de maladies

97 Ibid, p 60

98 Ibid, p 70

99 Ibid, p VI

100 Ibid, p 3

101 Ibid, p 6

liées à l'alimentation (obésité, carences, malnutrition, famine). Les crises sont décrites comme des facteurs aggravants pour les populations pauvres, qu'elles soient économiques (flambée des prix, crise financière), politiques (conflits, guerres) ou sociales (chômage, pauvreté). En fonction des pays, les risques et dangers alimentaires et sanitaires liés aux inégalités semblent différents. Le taux d'obésité infantile est croissant à mesure que les revenus des familles baissent dans les pays dits à « tranches supérieures ou intermédiaires »¹⁰² tandis que la sous-nutrition reste le problème majeur dans les pays de « tranches inférieures »¹⁰³. Bref, pour tous les pays, la « pauvreté », les « crises », le « chômage », la « misère », les « guerres », les « pénuries », les « catastrophes naturelles » et les « inégalités » seraient les principaux déterminants des problèmes relatifs à l'alimentation.

Mais, par la suite, ce document valorise des actions nationales qui ont été entreprises précédemment et dont le but n'est pas d'éradiquer ces inégalités, mais plutôt de mettre les populations les plus « vulnérables »¹⁰⁴ à l'abri des crises. À partir du chapitre 3, la thématique de « l'insécurité » est présentée comme le problème central qu'il s'agit d'endiguer et sur lequel il est possible d'intervenir. Plusieurs exemples et études de cas contribuent à saisir à quoi renvoie cette « insécurité »¹⁰⁵. Elle est articulée à la menace que la distribution des produits alimentaires ne puisse se faire régulièrement en raison de difficultés d'acheminement¹⁰⁶, au risque pour les familles de ne plus pouvoir subvenir à leurs besoins, au danger qu'une catastrophe naturelle crée une pénurie, au péril d'une augmentation soudaine des prix¹⁰⁷, à une épidémie qui se propage soudain, à une catastrophe naturelle qui impacte la production¹⁰⁸ ou encore d'un « conflit armé » qui éclate et bloque la distribution¹⁰⁹. L'insécurité alimentaire serait en fait ce qui peut advenir soudainement et aggraver les conditions de vie des populations en situation de pauvreté ou de précarité :

« Les pauvres sont davantage menacés de perdre leurs maisons, leurs moyens de subsistance et leurs actifs à cause du chômage ou de la maladie d'un membre de la famille. Les personnes qui vivent déjà dans la pauvreté sont moins aptes à se relever ou à se remettre des effets d'une crise financière, des flambées des prix des produits alimentaires et du carburant, d'un conflit, d'une catastrophe, de la sécheresse ou d'une inondation. Après avoir subi

102 Ibid, p 24

103 Ibid, p 28

104 Ibid, p 41

105 Ibid, p 57

106 Ibid, *Étude de cas n° 9*, p 53

107 Ibid, *Étude de cas n° 6*, p 48

108 Ibid, *Encadré n° 5*, p 42

109 Ibid, *Encadré n° 6*, p 45

plusieurs fois ces événements, elles deviennent de moins en moins résistantes. Elles ont également recours à des stratégies de survie négatives, par exemple en retirant leurs enfants de l'école, souvent pour les faire travailler ». ¹¹⁰

Dans ce rapport, le principal objectif consiste alors à mettre à l'abri de l'instabilité et de l'aléatoire. Il s'agirait ainsi de trouver le moyen de « mettre en sécurité » les enfants, premières « victimes » de cette insécurité alimentaire, c'est-à-dire de les épargner des aléas de la société.

L'alimentation scolaire : une protection

Le rapport présente alors l'alimentation scolaire comme une solution possible pour mettre les enfants en sécurité. Face aux « crises », « chocs », « flambées » et « catastrophes », elle est définie comme un véritable « filet de protection » et « instrument de protection sociale » ¹¹¹. Il ne s'agit pas tant d'éradiquer les inégalités et de mettre fin aux crises, mais de protéger les enfants des bouleversements sociaux et économiques pouvant aggraver leur santé et leur vie. Les actions qui ont été menées dans le monde et qui sont valorisées par le PAM sont articulées à l'objectif de « protéger », « préserver » et « sécuriser » ¹¹² les populations des crises. Cette protection passe par le fait de « maintenir », « assurer » et « stabiliser » la production, la distribution et l'offre alimentaire aux enfants dans les écoles, quelle que soit la situation politique, économique et sociale des régions et des pays du monde. Autrement dit, l'alimentation scolaire est déclarée comme importante parce qu'elle permet la continuité et la permanence face à l'aléatoire et à l'instabilité. Des études de cas, des encadrés et des tableaux illustrent, tout au long du rapport, l'objectif de ces programmes en matière de « sécurité alimentaire » et protection. Par exemple, l'étude de cas 6 s'intitulant « Résultats d'une évaluation d'incidence randomisée — le cas de la Guyane » montre que le programme qui y a été mis en place « a contribué à préserver la fréquence de consommation de nourriture et la diversité du régime alimentaire, en particulier en période d'instabilité des prix alimentaires » ¹¹³. L'encadré 6 témoigne également de cet objectif que se donne le PAM de

110 Ibid, p 42

111 Ibid, p 6

112 Ibid, p 48

113 Ibid, p 48

« préserver » les enfants en période de crise ou de « situations de conflit » comme ce fut le cas « au Pakistan, au Soudan du Sud et au Timor oriental »¹¹⁴.

En plus de constituer une mesure de sécurité contre les crises, l'alimentation scolaire apparaît comme un « filet de protection » parce qu'elle est un moyen de favoriser la fréquentation des écoles à travers le monde.

Tout d'abord, selon le rapport, l'alimentation scolaire permet de favoriser la scolarisation des enfants dans les pays de « tranches inférieures » :

« Les repas servis à l'école agissent comme des aimants pour attirer les enfants en classe. En continuant de donner un repas quotidien aux enfants à mesure qu'ils grandissent, nous les incitons à rester à l'école et nous améliorons les chances d'atteindre les objectifs en matière d'éducation¹¹⁵ ».

Par la suite, la partie intitulée « 3.2 Alimentation scolaire et développement de l'enfant », souligne qu'« un grand nombre de données montrent de quelle manière l'alimentation scolaire peut inciter les enfants à aller à l'école et les y maintenir, augmentant le taux d'inscriptions et réduisant l'absentéisme »¹¹⁶. Des exemples et études de cas viennent à l'appui de ce projet de développement de la scolarisation des enfants particulièrement dans les pays des tranches dites « inférieures » tels que l'Inde¹¹⁷, l'Indonésie¹¹⁸, l'Égypte¹¹⁹, la Guyane¹²⁰ ou encore à Djibouti¹²¹. Éducation et alimentation sont ainsi reliées parce qu'offrir un repas aux enfants serait un biais pour les encourager à se rendre à l'école.

114 Ibid, p 45

115 Ibid, p VI

116 Ibid, p 47

117 Ibid, *Étude de cas n° 3*, p 31

118 Ibid, *Encadré n° 5*, p 42-43

119 Ibid, *Étude de cas n° 5*, p 46

120 Ibid, *Étude de cas n° 6*, p 48

121 Ibid, *Étude de cas n° 7*, p 49

L'éducation nutritionnelle

Parallèlement, l'accent est mis sur « l'éducation alimentaire et nutritionnelle »¹²² que favorisent les interventions publiques plus particulièrement dans les pays de tranches dites « supérieures » ou « moyennes » tels que le Japon et le Mexique¹²³, le Royaume-Uni¹²⁴ ou encore le Brésil¹²⁵. Pour ces pays, l'objectif serait surtout d'éduquer les enfants aux « bonnes pratiques »¹²⁶. Plus encore, l'éducation alimentaire est définie comme « un filet de protection nutritionnel »¹²⁷, s'articulant ainsi avec la thématique de la sécurité. Le PAM met en avant le fait que les programmes qu'il coordonne dans certains pays contribuent à renforcer l'éducation alimentaire par l'apprentissage de principes de la nutrition et de la « bonne » alimentation. Dès son introduction, il souligne que « les programmes d'alimentation scolaire » permettent la « sensibilisation à la nutrition »¹²⁸. Sur cette question de l'éducation alimentaire, l'objectif officiel du PAM n'est plus tant, comme avec les pays pauvres, de financer et d'assurer la distribution des repas à l'école, mais d'offrir et de coordonner avec les États un cadre de « normes », de « recommandations » et de « conseils nutritionnels »¹²⁹. Les exemples proposés sont ceux du Japon et du Mexique qui se sont engagés ces dernières années à « renforcer l'éducation nutritionnelle et les habitudes alimentaires saines plutôt qu'à lutter contre la sous-alimentation »¹³⁰. Pour cela, le gouvernement japonais fait figure de modèle par la mise en place des « ateliers » et « sessions de conseils nutritionnels » avec les enfants dans les écoles. L'autre exemple est celui du Royaume-Uni où l'augmentation du taux d'obésité infantile a poussé les ministères à mettre en place des programmes d'alimentation scolaire. Ces actions sont essentiellement info-communicationnelles, développant surtout des campagnes « de recommandations [des] conférences, des campagnes de marketing et [des] bulletins d'informations »¹³¹ à destination des écoles et des personnels de l'éducation. L'alimentation scolaire serait ainsi un moyen de favoriser l'éducation nutritionnelle par la mise en place d'actions info-communicationnelles.

122 Ibid, p 52

123 Ibid, *Étude de cas n° 1*, p 24

124 Ibid, *Étude de cas n° 2*, p 25

125 Ibid, *Étude de cas n° 8*, p 52

126 Ibid, p 77

127 Ibid, p 25

128 Ibid, p XIII

129 Ibid, p XV

130 Ibid, p 24

131 Ibid, p 25

IV. 1.1.2. Des inégalités à la mise en sécurité

L'argumentation de ce rapport est construite en plusieurs étapes, au fur et à mesure desquelles des thématiques sont écartées et d'autres, au contraire, relevées. S'opèrent ainsi plusieurs glissements¹³².

- Le premier s'effectue entre la question des inégalités et celle des « crises ». Les données descriptives et analytiques montrent au départ clairement que les inégalités sont les premières causes des risques liés à l'alimentation. Cependant, plutôt que de se pencher sur ces inégalités, le rapport promeut des actions luttant contre leur aggravation. Ainsi, si les inégalités restent une question de fond, elles sont peu à peu associées aux « crises » et « chocs » qui deviennent alors les thématiques principales. Autrement dit, les problèmes liés à l'alimentation n'apparaissent plus déterminés par les inégalités, mais par des phénomènes extraordinaires, brusques et intenses.
- Le second concerne le lien établi entre ces crises et la protection qu'offrent les programmes d'alimentation scolaire. Comme pour la question des inégalités, les crises et conflits apparaissent comme des données sur lesquelles le PAM n'envisage pas d'intervenir. Par contre, l'accent est mis sur les projets dont l'objectif est de mettre à l'abri et en sécurité des populations « victimes » de ces crises, tels les enfants.
- Un troisième glissement est à l'œuvre entre l'objectif de mettre en sécurité les victimes et la valorisation de programmes d'alimentation scolaire comme moyens de mettre à l'abri les enfants. L'école est désignée comme un refuge contre les risques politiques (conflits, guerres), économiques (crises financières), naturels (sécheresse, inondations), mais également familiaux tels le chômage des parents ou la situation de précarité des familles.
- Enfin, le dernier concerne plus particulièrement les pays riches. Les interventions publiques de ces derniers valorisées dans le rapport relèvent d'actions info-communicationnelles et éducatives. Le cas cité par le rapport du Japon est révélateur lorsque le PAM indique que le gouvernement souhaite y « renforcer l'éducation nutritionnelle et les habitudes alimentaires saines plutôt [que] lutter contre la sous-alimentation »¹³³.

132 Nous employons le terme de « glissements » rencontré dans les travaux de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca. Dans leur ouvrage, *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation* ([1958], 2000), ils ont recours à cette notion pour définir les opérations rhétoriques de remaniements et de passages d'une thématique à une autre dans les discours (2000, p 569). Plus récemment, André Cortin (2005) souligne par son étude des discours de George.W.Bush que des « glissements » y sont opérés par lesquels certains thèmes de l'argumentation sont peu à peu gommés ou, au contraire, renforcés. Prenant appui sur ces travaux, la notion de glissement est entendue dans ce travail comme les opérations rhétoriques par lesquelles les programmes internationaux et nationaux évoluent d'une thématique à une autre.

133 Ibid, p 24

Ainsi, comme nous le voyons, la question de l'alimentation scolaire se voit installée peu à peu comme une solution légitime et un ensemble de mesures et d'interventions palliatives aux inégalités sociales et économiques.

IV. 1.2. Le programme de l'OMS : promouvoir pour pallier les inégalités

Description synthétique du *Plan d'action européen pour une politique alimentaire et nutritionnelle 2015-2020*

Le *Plan d'action européen pour une politique alimentaire et nutritionnelle 2015-2020*¹³⁴ est un document édité en 2014 par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) à destination des pays uniquement membres de l'Union Européenne.

Dans ce programme, l'alimentation scolaire, à la différence du rapport du PAM, ne constitue pas la thématique principale. Nous avons néanmoins choisi de l'analyser parce que les questions relatives à l'alimentation des enfants dans les écoles y sont largement traitées. Plus encore, les lignes-guides qu'il propose sont reprises par les programmes en matière d'alimentation qui ont été élaborés au niveau national. Il constitue en cela une référence pour les instances publiques de santé des États membres de l'UE.

De plus, à la différence du PAM, ce document de l'OMS ne vise pas à faire un état des lieux à partir duquel il s'agirait de fonder des lignes-guides, mais se décline tels un canevas et un catalogue de missions.

Ce plan de 27 pages se divise en 4 parties. Elles sont scindées en paragraphes numérotés de 1 à 76. La première partie présente les cinq « Principes directeurs »¹³⁵ de ce plan (« Lutter contre les inégalités en matière d'accès à une alimentation saine » ; « Garantir les droits de la personne humaine et le droit à l'alimentation » ; « Donner aux personnes et aux collectivités locales des moyens d'agir grâce à des environnements favorables à la santé » ; « Adopter une approche portant sur toute la durée de la vie » et « Appliquer des stratégies basées sur des bases factuelles »). La seconde partie rend compte de façon détaillée d'un « Calendrier »¹³⁶ prévisionnel pour la mise en place d'actions en matière d'alimentation entre 2015 et 2020. La troisième partie intitulée « Objectifs, priorités et outils »¹³⁷ revient surtout sur les actions déjà mises en place qu'il s'agit de « renforcer » dans les années suivantes. Enfin, la quatrième partie s'intitule « Autres recommandations sur les actions et les outils en vue d'atteindre les objectifs du "Plan d'action européen pour une politique alimentaire et nutritionnelle 2015-2020" » et porte sur des éléments supplémentaires pour renforcer des actions déjà menées.

134 Accès : http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/254593/64wd14f_FoodNutAP_140426.pdf?ua=1

135 OMS, p 6

136 Ibid, p 7

137 Ibid, p 7

Dans l'ensemble, ce plan expose de manière très peu détaillée et « conceptuelle »¹³⁸, les grandes lignes directrices adoptées par l'OMS et proposées aux gouvernements européens en matière d'alimentation. En effet, à l'inverse du rapport du PAM, ce plan de l'OMS ne contient que très peu d'exemples et aucune étude de cas ou illustration. Il fait état, à la façon d'une liste, des points principaux à développer de la part des instances publiques nationales en matière d'alimentation. À partir de l'introduction où la « vision » et les « objectifs » sont annoncés, l'ensemble du texte inventorie et « énumère »¹³⁹ les mesures prioritaires à mettre en place en matière d'alimentation. Une grande partie des paragraphes débute par un verbe à l'infinitif tel que « renforcer », « améliorer », « développer », « consolider », « encourager » et le temps employé est majoritairement à l'impératif présent.

IV. 1.2.1. Éduquer et faire adopter

Tout comme le rapport du PAM, le programme de l'OMS aborde l'alimentation scolaire comme une solution et un remède face aux inégalités sociales et économiques. Mais dans ce document, elle est mise au service d'objectifs plus larges : transmettre des savoirs, développer des savoirs pratiques et responsabiliser les individus.

Les inégalités sociales comme facteurs de maladies

L'alimentation y est avant tout associée à des risques sanitaires tels que « l'obésité », le « diabète », « la surcharge pondérale », le « retard de croissance », « l'anémie », les « maladies cardiovasculaires », les « cancers » ou encore les « maladies respiratoires »¹⁴⁰.

Face à ces maladies, les inégalités sont énoncées comme le principal facteur de risque. Un paragraphe leur est entièrement consacré et exprime de façon claire leur impact sur la santé et l'alimentation :

« Une réduction des inégalités sociales contribuera de façon significative à la santé et au bien-être, et notamment aux résultats obtenus en matière de situation nutritionnelle et de conduite alimentaire ».¹⁴¹

138 Ibid, p ii

139 Ibid, p 13

140 Ibid, p 1

141 Ibid, p 6

Le rapport de l’OMS tient compte de différents types de disparités :

- « les moyens sont limités » des familles et des ménages¹⁴² face aux prix et aux coûts de l’alimentation.
- « l’accès limité aux aliments sains » pour « les groupes de bas statut socio-économique »¹⁴³, c’est-à-dire les inégalités liées aux conditions géographiques et environnementales des populations¹⁴⁴, mais également aux conditions économiques et sociales des ménages¹⁴⁵.
- le manque « d’équité » entre les hommes et les femmes
- les différences d’instruction des familles¹⁴⁶ et les inégalités liées au niveau d’études

Ainsi, l’OMS souligne l’influence notable des inégalités sur la santé et l’alimentation et l’inscrit au cœur de son plan. D’ailleurs, la « mission » du plan de 2015-2020 déclarée à la première page insiste sur l’enjeu de « garantir » l’égalité et l’équité :

« Garantir à l’ensemble des citoyens de la Région européenne de l’OMS un accès universel à une alimentation équilibrée et saine à un prix abordable, ainsi que l’équité et l’égalité des sexes en matière de nutrition, par la mise en œuvre de politiques intersectorielles dans le contexte de Santé 2020 »¹⁴⁷.

Promouvoir la « bonne » alimentation

À la suite de cette annonce, l’OMS fait état des missions et des objectifs qu’il conviendrait de mener à l’échelle nationale entre 2015-2020. Ces objectifs apparaissent de façon très claire dès la seconde page :

142 Ibid, p 2

143 Ibid, p 2

144 Ibid, p 6

145 Ibid, p 13

146 Ibid, p 1

147 Ibid, p ii

Extrait du rapport de l’OMS, liste des principaux objectifs, p, ii

- ◆ *Instaurer des environnements propices à la consommation d’aliments et de boissons sains.*
- ◆ *Faire valoir les bienfaits procurés par une conduite alimentaire saine tout au long de l’existence, notamment chez les groupes les plus vulnérables.*
- ◆ *Renforcer les systèmes de santé pour promouvoir une alimentation saine.*
- ◆ *Renforcer la surveillance, le suivi, l’évaluation et la recherche*
- ◆ *Renforcer la gouvernance, les alliances et les réseaux pour assurer l’adoption d’une stratégie d’intégration de la santé dans toutes les politiques*

La « promotion », la « surveillance » et la « gouvernance » sont les mesures principales que promeut l’OMS. Dans l’ensemble du plan, la « promotion » est associée à l’action de « valoriser » et de « faire-valoir » ainsi qu’à la « prévention » au moyen d’outils info-communicationnels¹⁴⁸. La « surveillance » correspond à l’observation, la veille et l’évaluation¹⁴⁹ des actions à partir d’enquêtes menées par des experts. La « gouvernance » relève quant à elle de la gestion, de l’administration et de la « collaboration intersectorielle entre les ministères, les institutions nationales et locales, les experts, la société civile et, lorsque cela est indiqué, le secteur privé »¹⁵⁰. La promotion, la surveillance et la gouvernance figurent comme les moyens par lesquels l’OMS prétend pouvoir répondre à sa mission.

Il apparaît que la question de la promotion tient une place prépondérante dans ce programme. En effet, le plan insiste particulièrement sur les actions de valorisation. Les mots « promotion » et « promouvoir », ou ceux attachés à cette racine, apparaissent 35 fois dans le texte, mots autour desquels sont également associés les verbes tels qu’« encourager », « prévenir », « faire-valoir », « inciter », « recommander » ou « préconiser ». Sur l’ensemble des 76 paragraphes, 33 sont consacrés à la question de la promotion, contre 11 à la question de la veille et de la surveillance et 6 à la question de la gouvernance et de la collaboration. L’OMS insiste donc de façon évidente sur les actions de promotion et en fait la ligne principale de son plan.

148 Ibid, p5

149 Ibid, p 9

150 P 4

À partir de notre analyse, nous comprenons que la promotion est entendue essentiellement comme le fait de valoriser l'alimentation « saine » et donc de mettre en relation santé et alimentation. L'importance accordée à ce couple se manifeste à travers l'occurrence élevée des adjectifs « sain » ou « saine » qui apparaissent 55 fois au total dans le corps du texte. Le sain est renvoyé à une alimentation « riche en légumes, en fruits et en céréales complètes, avec une consommation limitée de graisses saturées, d'acides gras trans, de sucre et de sel »¹⁵¹. Il est associé de façon permanente à la « nutrition ». Le terme de nutrition ou sa racine apparaissent au total 98 fois dans le texte et dans 50 des 76 paragraphes. Elle tient donc la place la plus importante et apparaît comme la valeur principale à promouvoir. L'OMS présente ainsi sa ligne directrice comme le fait de promouvoir la « bonne santé » et la « bonne nutrition »¹⁵².

Promouvoir et éduquer pour faire adopter

D'après notre analyse, les actions concrètes qui sont associées à la promotion sont de quatre ordres.

- Permettre l'étiquetage « facile à comprendre » et la mise en visibilité des « qualités nutritionnelles » des aliments¹⁵³ de la part des États. Cette mesure permettrait au consommateur de comprendre à quel aliment il a affaire, et ainsi de l'engager à « modifier sa conduite »¹⁵⁴.
- Solliciter ou utiliser les médias pour promouvoir la nutrition dans la sphère publique¹⁵⁵. L'objectif serait d'aider les individus à adopter les bons « choix » en matière d'alimentation.
- Favoriser « l'approvisionnement en aliments plus sains » dans les écoles¹⁵⁶, c'est-à-dire de sélectionner les aliments correspondant aux valeurs nutritionnelles officielles pour nourrir les enfants dans le cadre de la restauration collective.

151 Ibid, p 9

152 Ibid, p 14

153 Ibid, p 8

154 Ibid, p 12

155 Ibid, p 9

156 Ibid, p 11

- Développer des « campagnes de promotion d'une alimentation saine, en particulier dans les écoles et les institutions publiques »¹⁵⁷. Cette dernière mesure viserait à « changer les comportements alimentaires » des consommateurs et notamment ceux des enfants.

Ainsi, il apparaît que la « promotion » est entendue dans ce plan comme relevant à la fois d'une technique de valorisation communicationnelle de l'ordre de « l'incitation » à changer ses comportements alimentaires¹⁵⁸, mais également d'une offre normée à destination des instances publiques visant à faire adopter les « bonnes pratiques »¹⁵⁹. Autrement dit, promouvoir serait le fait de faire manger « sain » ainsi que de faire adopter les bons choix selon des standards nutritionnels. La visée pragmatique de la promotion apparaît ici clairement : l'enjeu n'est pas uniquement de diffuser une information, mais bien d'inviter à « faire faire » selon les valeurs et les normes officielles.

À cela s'ajoute la question de l'éducation par le biais de l'école. L'institution scolaire est en effet particulièrement désignée dans ce plan comme un lieu par lequel des actions de « promotion » de la part des États peuvent être efficaces. Selon l'OMS, l'école permet à la fois de mener des actions communicationnelles comme des « campagnes de promotion d'une alimentation saine » à destination des enfants¹⁶⁰ ainsi que la mise en place d'offres alimentaires en adéquation avec les standards nutritionnels dans les cantines ou lors des goûters¹⁶¹.

L'éducation alimentaire dans les écoles renvoie à trois enjeux : transmettre des savoirs, valoriser les savoir-faire et responsabiliser les individus. Dès les premières pages, l'OMS énonce qu'un des objectifs du plan est d'« améliorer les connaissances et aptitudes dans le domaine alimentaire¹⁶². Il s'agirait de mener des actions par lesquelles l'apprentissage de connaissances devrait pousser les enfants à adopter des conduites « saines ». En effet, l'OMS insiste sur l'importance d'encourager des initiatives dans les écoles « qui mettent l'accent sur les compétences alimentaires et

157 Ibid, p 13

158 Ibid, p 8

159 Ibid, p 13

160 Ibid, p 13

161 Ibid, p 10

162 Ibid, p 2

nutritionnelles (par exemple, la cuisine et les jardins scolaires) étant donné que celles-ci permettent (...) d'améliorer les connaissances, les compétences et les attitudes¹⁶³.

Ce programme insiste également sur l'importance de développer des actions visant à responsabiliser les consommateurs vis-à-vis de leur alimentation. Cette notion de responsabilité n'est pas clairement explicitée dans le texte. Mais à partir de notre analyse, il est apparu qu'un des objectifs poursuivis par l'OMS est de permettre aux populations d'opérer des « choix sains »¹⁶⁴. La récurrence du mot « choix » dans le texte laisse entendre que l'action individuelle est un enjeu clé du plan. En effet, pour l'OMS, « la priorité doit être accordée à l'action sur les déterminants (...) des choix des consommateurs et des habitudes de consommation »¹⁶⁵. Les interventions devraient ainsi viser à « améliorer la capacité des citoyens à opérer des choix sains » et « les contextes préscolaires et scolaires représentent d'excellents points de départ » pour cela¹⁶⁶. L'école est présentée comme le lieu où l'enfant peut apprendre à adopter de bonnes habitudes alimentaires au moyen d'ateliers et d'exercices pratiques.

IV. 1.2.2. Des inégalités aux choix individuels

À partir de notre analyse, nous disons que le rapport de l'OMS présente l'alimentation scolaire comme un moyen pour promouvoir ainsi que pour éduquer et responsabiliser les enfants aux valeurs nutritionnelles. L'alimentation scolaire y est envisagée comme une occasion d'apprentissage par les enfants de savoirs et savoir-faire. L'enjeu est donc de transmettre aux plus jeunes à la fois des connaissances, mais également des compétences pratiques en matière de consommation alimentaire. Cette mise en évidence de la promotion comme apprentissage et adoption des « bonnes » pratiques s'opère, selon nous, en quatre « glissements » :

- Le premier concerne le lien entre les inégalités et la mauvaise alimentation. Tout comme le PAM, l'OMS insiste sur le fait que les inégalités sont les déterminants principaux des risques et dangers liés à l'alimentation. Cependant, très rapidement, l'obésité, le surpoids ou

163 Ibid, p 14

164 Ibid, p 8

165 Ibid, p 6

166 Ibid, p 8

les maladies cardio-vasculaires sont présentés comme les conséquences des choix des populations victimes de ces inégalités. Le problème devient alors de mettre en place des mesures visant à lutter contre ces mauvaises habitudes alimentaires plutôt que d'intervenir directement sur leurs déterminants.

- Le second correspond à la façon dont le plan propose des actions s'opposant à la « mauvaise alimentation » par la valorisation du « sain », du « bon » et du « nutritionnel ». L'enjeu des actions serait ainsi de promouvoir l'alimentation plutôt que de prévenir des dangers et risques alimentaires.
- Le troisième procède de la promotion de l'alimentation jugée « saine » et nutritionnelle à la mise en œuvre d'un plan intervenant sur les pratiques des consommateurs qu'il s'agit de transformer. En effet, l'objectif consisterait à développer des moyens info-communicationnels pour promouvoir les « bienfaits de l'alimentation saine »¹⁶⁷ et donc de transmettre des « connaissances » en matière de nutrition ainsi que d'encourager l'adoption¹⁶⁸ des comportements jugés sains.
- Alors, l'alimentation scolaire est vue comme un moyen qui permettrait d'enseigner aux enfants à bien « choisir » et à bien faire, selon des normes nutritionnelles. L'alimentation scolaire renvoie au fait de « promouvoir », c'est-à-dire de transmettre des savoirs et savoir-faire aux enfants. Le problème des inégalités est cette fois complétement gommé, puisque le facteur essentiel pour favoriser une « bonne alimentation » consisterait à faire les « bons choix » alimentaires et non pas à avoir les moyens matériels et financiers pour mieux se nourrir. La « bonne » alimentation des enfants apparaît dans ce plan comme une affaire de choix et d'éducation bien plus que le résultat d'une amélioration des conditions économiques et sociales des familles.

IV. 1.3. Mise en perspective : l'économie du risque

Les inégalités sont très largement abordées dans les programmes internationaux et présentées comme le facteur majeur des risques liés à l'alimentation. En effet, l'alimentation comme problème public s'articule étroitement dans ces programmes aux inégalités sociales dans le monde. De la famine à l'obésité, la pauvreté est considérée comme le déterminant essentiel des maladies et décès

¹⁶⁷ Ibid, p 8

¹⁶⁸ Ibid, p 13

en lien avec l'alimentation. L'éducation alimentaire y est présentée quant à elle comme l'un des moyens de « gérer » ce risque et constitue l'une des actions possibles à engager. Pallier, gérer ou encore atténuer sont les principes directeurs de ces programmes pour lesquels il s'agit dès lors de présenter des actions d'économie du risque.

Cette « économie du risque » est une notion abordée dans les travaux du sociologue Olivier Borraz. Citant la sociologue Chritine Dourlens, il précise que :

« La prévention des dangers les plus divers s'indexe sur les progrès de la science et le schéma est alors déterministe et progressiste : déterministe parce que la sécurité peut être atteinte pour peu que l'on parvienne à identifier les causes qui génèrent les événements redoutés ; progressiste parce que les politiques de sécurité mises en œuvre en conséquence ambitionnent de faire reculer l'insécurité par domaines et par paliers, chaque étape du développement des outils scientifiques et du savoir-faire technique additionnant peu à peu leurs effets, chaque nouvelle "sécurité partielle" mise en œuvre s'inscrivant implicitement dans un processus de conquête générale » (in Borraz, 2008 : 27).

Olivier Borraz relève deux idées importantes. D'une part, la prévention, pour être efficace, doit saisir les causes des risques. D'autre part, les instances publiques mettent en place des actions « par paliers » et créent ainsi des missions spécifiques censées s'additionner pour permettre la résolution du risque. Cependant, Olivier Borraz souligne la difficulté d'une réelle possibilité d'obtenir la « conquête générale » :

« La complexification croissante des systèmes techniques, économiques et sociaux rend de plus en plus délicate l'identification de l'origine des événements dommageables et la prise en compte de l'interdépendance des causes ou même de l'interaction individuelle des causes et des conséquences dissolvent dans une certaine mesure la notion même de causalité. (...) Dans ces conditions, la recherche de la sécurité est moins centrée sur le rétablissement de situations d'où les risques seraient totalement exclus : elle consiste plutôt à reconnaître les risques, les évaluer et les réguler les uns par rapport aux autres » (Ibid : 28).

Les risques dépendraient ici de facteurs si complexes qu'il paraît de plus en plus difficile d'en identifier les causes. Les actions des politiques publiques, se menant par palier, *dissolvent* les causes pour finalement devenir des actions de gestion du risque plutôt que des solutions. Si nous partageons cette idée d'un effacement progressif des causes de la « mauvaise alimentation », nous discutons en revanche la première idée selon laquelle les causes, trop complexes, ne pourraient plus être saisies.

Olivier Borraz revient lui-même à cette question en expliquant que les crises de ces dernières années ont entraîné une série d'enquêtes qui ont permis de déterminer la ou les causes de ces dangers à savoirs « la prévalence d'intérêts économiques sur la santé, un manquement des experts à leurs devoirs et des dysfonctionnements dans les services de contrôle de l'État » (Ibid : 29).

Il apparaît en effet que le PAM ou l'OMS ont bien saisi certaines des causes principales de l'insécurité alimentaire, notamment celles concernant la pauvreté et les inégalités. En revanche, il est vrai que les programmes insistent essentiellement sur une forme d'action éducative et promotionnelle qui, si elle est importante, ne vise pas à s'attaquer de front aux inégalités économiques et sociales.

L'alimentation scolaire est présentée dans ces rapports internationaux comme l'un des domaines d'intervention privilégiés pour gérer ce risque pour essentiellement quatre raisons :

- L'école est un lieu où mettre à l'abri les enfants des risques, des crises, et des mauvaises habitudes familiales.
- L'alimentation scolaire offre une occasion de promouvoir la nutrition et la « mise en norme » de l'alimentation. Les États peuvent en effet contrôler et gérer la production, la distribution et la consommation alimentaire des enfants dans les écoles à partir d'un système normatif nutritionnel officiel.
- Elle représente aussi le moyen d'apprendre aux enfants de compétences, des savoir-faire, des aptitudes et des connaissances pratiques alimentaires et nutritionnels. L'école serait donc un lieu où la bonne alimentation devient une pratique. Sécurité, nutrition, responsabilité et savoir-faire apparaissent ainsi comme les enjeux majeurs de l'alimentation scolaire dans ces programmes internationaux.
- Elle permet d'éduquer et de responsabiliser les enfants à la « bonne » alimentation par le biais de l'institution.

Nous proposons d'examiner dans le prochain chapitre les programmes et plans déclinés à l'échelle nationale française. L'objectif est de saisir comment ces plans nationaux se réapproprient les lignes-guides des plans internationaux. Sont-ils en rupture ou au contraire en continuité avec ces derniers ? Les thématiques de la sécurité, de la nutrition, de la responsabilité et des savoir-faire sont-elles réutilisées à l'échelle nationale ?

IV. 2 L'alimentation scolaire à l'échelle nationale : des dispositifs pour éduquer et habituer

À la suite de l'analyse des programmes internationaux, nous avons cherché à saisir comment l'alimentation scolaire est envisagée par les instances nationales. Ce chapitre est traversé par une série d'interrogations : comment les instances nationales se réapproprient-elles les lignes-guide internationales ? Quels sont les risques associés à l'alimentation et quels types d'interventions l'État cherche-t-il à mettre en place ? Comment l'éducation alimentaire est-elle envisagée et à quels enjeux renvoie-t-elle ? Pour y répondre, nous nous sommes intéressée aux programmes nationaux produits ces dernières années en France en ce qu'ils témoignent des objectifs que se sont fixés les instances nationales en matière de santé et d'alimentation. Ce chapitre se focalise sur l'analyse de deux programmes nationaux en particulier : le *Programme National pour l'Alimentation* (PNA) de 2011 et le *Programme National de Nutrition et de Santé 2011-2015* (PNNS 3) mis en place en 2011.

IV. 2.1. Le Programme National pour l'Alimentation : faire prendre de « bonnes habitudes »

Description synthétique du *Programme National pour l'Alimentation*

Le *Programme National pour l'Alimentation* (PNA) est édité en février 2011. Il est piloté par le Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du territoire en lien avec 13 autres ministères¹⁶⁹. Il comporte 76 pages organisées en une introduction générale suivie de six grandes parties. Celles-ci

¹⁶⁹ Les Ministères (1) des Affaires étrangères et européennes ; (2) de l'écologie, du développement durable, des transports et du logement ; (3) de la justice et des libertés ; (4) de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration ; (5) de l'économie, des finances et de l'industrie ; (6) du travail, de l'emploi et de

correspondent aux « quatre axes » majeurs du programme complétés par deux « volets transversaux »¹⁷⁰.

La première partie intitulée « Axe 1 Faciliter l'accès de tous à une alimentation de qualité » décline les actions à mettre en place auprès de « ceux qui ne sont plus maîtres du contenu de leur assiette » et les « populations fragiles »¹⁷¹. C'est à dire en priorité les « 6 millions de jeunes, de la maternelle au lycée, qui fréquentent les restaurants scolaires », puis les « précaires », les « personnes hospitalisées » en « établissements de santé », les « personnes âgées » ou « seniors » ainsi que les « personnes en détention » dans les « milieux carcéraux »¹⁷². La seconde, « Axe 2 Améliorer l'offre alimentaire », décrit les partenariats possibles en ce qui concerne la « production », la « transformation », la « distribution », « l'emballage » et « les portions » en matière d'alimentation avec « les producteurs, les transformateurs, les distributeurs de denrées alimentaires, les entreprises de l'alimentation en détail et les commerçants »¹⁷³. La troisième, « Axe 3 Améliorer la connaissance et l'information sur l'alimentation », précise les moyens à mettre en œuvre pour « informer et à éduquer les consommateurs, en particulier les jeunes, et à sensibiliser les professionnels de la restauration collective »¹⁷⁴. Il s'agit de donner des exemples et des procédés pour « former », « éduquer » et « informer » les consommateurs¹⁷⁵. La quatrième partie fait état du dernier axe principal « Préserver et promouvoir le patrimoine alimentaire et culinaire français ». Elle y présente des procédés de valorisation et de promotion concernant l'alimentation « française » à l'échelle nationale et internationale¹⁷⁶. Les deux dernières parties constituent le « Volet transversal » et proposent successivement les moyens pour, d'une part, « Innover et créer des connaissances pour des modèles alimentaires durables et de qualité » à partir de la recherche et, d'autre part, pour développer « Une communication qui véhicule les valeurs "positives" de la nouvelle politique de l'alimentation »¹⁷⁷ selon des stratégies communicationnelles et des partenariats.

Après avoir indiqué ses objectifs de fond, le PNA détaille les moyens matériels, financiers et humains pour mettre en œuvre des actions concrètes sur l'ensemble du territoire. Pour cela, le programme est construit selon un plan strict. Les axes sont d'abord présentés de manière générale à partir de la question « Pourquoi ? ». Par exemple : « Pourquoi faciliter l'accès de tous à une alimentation de qualité ? »¹⁷⁸. Après une introduction générale, les axes sont développés suivant les problématiques : « Comment ? », « Dans quel calendrier ? », « Quels partenaires mobiliser ? » et « Avec quels indicateurs de suivi ? ». Le PNA liste ainsi les méthodes et les ressources nécessaires à la mise en place d'actions concrètes en matière d'alimentation. Ce programme peut alors être appréhendé comme un protocole visant à rendre opérables et efficaces les politiques en matière d'alimentation : il expose les instructions principales, les dispositions à adopter à l'échelle nationale ainsi que les étapes qu'il convient de suivre. Dès son introduction, le PNA souligne en effet que « dans un souci d'efficacité, le Programme national pour l'alimentation sera constitué d'actions concrètes, opérationnelles, définies et mises en œuvre de façon coordonnée avec l'ensemble des acteurs institutionnels,

la santé ; (7) de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative ; (8) de l'enseignement supérieur et de la recherche ; (9) de la culture et de la communication ; (10) des solidarités et de la cohésion sociale ; (11) de l'industrie, de l'énergie et de l'économie numérique ; (12) des collectivités territoriales et (13) de l'outre-mer.

170 PNA, p 4-5

171 Ibid, p 4

172 Ibid, p 4

173 Ibid, p 5

174 Ibid, p 5

175 Ibid, p 11

176 Ibid, p 6

177 Ibid, p 68

178 Ibid, p 14

associatifs et privés »¹⁷⁹.

Ce programme insiste sur les atouts d'une collaboration entre acteurs publics et privés. En effet, le PNA met en avant l'intérêt de développer et consolider des « partenariats » entre les instances publiques et les entreprises du secteur agro-alimentaires. Ainsi, le volet de chacune des parties s'intéressant à « Quels partenaires mobiliser ? » évoque des acteurs précis tels que l'Association nationale des industries agro-alimentaires (ANIA) dirigée par le président de l'entreprise mondiale EUROGERM spécialisée dans la filière du blé, de la farine et du pain, FranceAgriMer (filiale agricole de la pêche), l'entreprise privée OSEO, la société de droit privé SOPEXA ou encore le Syndicat national de la restauration collective (SNRC). Il est également fait référence de manière générale à des « entreprises privées », « filières », « organisations professionnelles », « prestataires privés », « industries » ou « industriels ». La présence récurrente de ces acteurs privés, si elle trouve son explication dans la volonté de constituer des partenariats de la part du PNA, n'en constitue pas moins un trait particulier révélant la présence d'enjeux marchands.

IV. 2.1.1. Habituer selon un modèle

L'alimentation scolaire est considérée dans ce programme comme un champ d'intervention permettant non seulement de mettre à l'abri les enfants d'un certain nombre de risques, mais également comme un moyen de leur inculquer les « bonnes » pratiques alimentaires. Cela apparaît évident lorsqu'on retrace les étapes de l'argumentation sur laquelle ce programme se fonde.

L'idéal du modèle alimentaire français

Tout d'abord, l'argumentation du PNA repose sur la promotion d'un modèle alimentaire « français » associé à un régime « sain » et « bon ». En effet, le programme débute par une introduction générale dans laquelle sont détaillées les règles, les valeurs et les normes qui constitueraient le socle du modèle « alimentaire français » :

« Manger n'est pas seulement un acte fonctionnel, c'est un plaisir quotidien et partagé qui obéit à certaines règles : la convivialité, la diversité alimentaire, le respect d'horaires fixes et

179 Ibid, p 4

la structuration des repas autour de trois plats principaux. Ces règles définissent un modèle alimentaire français »¹⁸⁰.

Par la suite, le PNA énonce des chiffres-preuves : « l'équilibre de ce modèle expliquerait pour partie qu'en France, seulement 14 % des adultes ont des problèmes d'obésité contre plus de 30 % aux États-Unis »¹⁸¹. L'alimentation « française » est définie ici comme « gage de bonne santé »¹⁸². Elle apparaît comme le modèle normatif en matière d'alimentation : elle est à la fois le « bon » qui garantit la santé et à la fois le « bien » qui garantit le plaisir et la convivialité. Elle est également renvoyée à une « tradition » et un « bien collectif qu'il faut transmettre aux générations futures » et à « l'histoire, la culture et le mode de vie de notre pays »¹⁸³. Enfin, le modèle alimentaire « français » est vanté comme un bien national qui favoriserait « notre modèle agricole, nos industries agroalimentaires et les emplois qu'elles génèrent, tout en s'inscrivant dans une perspective de développement durable »¹⁸⁴. Il est ainsi articulé dès cette introduction générale à un ensemble de valeurs nutritionnelles (bon pour la santé), sociales (convivialité), culturelles (patrimoine national), identitaires et économiques (elle s'inscrit dans un réseau de production et de distribution).

Le modèle en péril

Dans l'argumentation qui suit, ce « modèle alimentaire français » est considéré comme mis en péril par un ensemble de pratiques qui le fragiliseraient et risqueraient de le corrompre. Ces facteurs de dangers et de risques sont désignés comme des « dérives » :

- la « mondialisation » et « l'uniformisation des habitudes alimentaires »¹⁸⁵,
- « les mauvaises habitudes alimentaires » « notamment chez les jeunes »¹⁸⁶ :

180 Ibid, p 3

181 Ibid, p 3

182 Ibid, p 3

183 Ibid, p 3

184 Ibid, p 3

185 Ibid, p 3

186 Ibid, p 3

« Ces derniers cuisinent moins ; ils achètent des plats préparés, délaissent la table pour le canapé et préfèrent le “snacking” à la prise de repas à heure fixe. Ils consacrent à peine 8 % de leur budget à l'alimentation, contre 15 % pour leurs parents et 20 % pour leurs grands-parents. L'achat de fruits et légumes est divisé par 4 chez les jeunes par rapport à leurs grands-parents »¹⁸⁷

- l'allongement des trajets, des heures et des rythmes de travail :

« Les distances entre lieu de travail, foyer et activités sociales s'allongent et une partie de la population travaille en horaires décalés ce qui favorise des comportements alimentaires en rupture avec le modèle français »¹⁸⁸.

- les « inégalités sociales [qui] fragilisent le modèle alimentaire français ». Selon le PNA, « privées de repères sociaux et alimentaires, les populations en état de précarité concentrent leurs achats sur les produits saturés en mauvaises graisses et en sucres »¹⁸⁹.

Comme nous le constatons, le risque est défini comme un ensemble de pratiques qui mettent en péril le « modèle » : la diminution des pratiques culinaires, les choix des consommateurs, le travail, mais également les catégories bien particulières telles que les « autres pays », les « jeunes », les travailleurs et les « précaires ».

Communiquer pour promouvoir le modèle

Face à ces risques, le PNA fait état des mesures visant à défendre la « bonne alimentation ». La communication y est envisagée comme une action primordiale :

187 Ibid, p 3

188 Ibid, p 3

189 Ibid, p 3

- Le programme propose de développer des campagnes de communication et d'information visant à promouvoir le modèle alimentaire français. Pour cela, divers moyens sont avancés : des campagnes de promotion « télévisuelle ou internet »¹⁹⁰ ; des « labels »¹⁹¹, des « prix »¹⁹², des « trophées »¹⁹³ et des « certifications »¹⁹⁴ ou encore des opérations événementielles telles que « l'opération "mois de l'origine et de la qualité" »¹⁹⁵ ou encore « la semaine du goût »¹⁹⁶.
- De plus, le PNA cherche à être reconnu nationalement comme la « référence »¹⁹⁷ et pour cela propose par exemple d'attribuer le « logo » « Bien manger, c'est l'affaire de tous » aux initiatives s'inscrivant dans le plan¹⁹⁸, de distribuer des « guides de bonnes pratiques »¹⁹⁹ ou des « calendriers et affiches » PNA²⁰⁰ dans les institutions et associations en France.
- Le développement de la communication et de l'information répond aussi à la volonté du PNA de diffuser les règles et les normes alimentaires qu'il met en avant dans son programme tel que l'hygiène, la sécurité et la nutrition et qui sont associées au « modèle alimentaire français ». Pour cela, des dispositifs de « recommandation »²⁰¹ et de « réglementation »²⁰² ont été mis en place ou sont en cours de développement. Il s'agit, par exemple, de la mise en ligne sur le site internet du PNA de « chartes de qualité »²⁰³ et de « chartes d'engagement »²⁰⁴, de la diffusion à grande échelle de « contrats collectifs d'engagement »²⁰⁵, de « conventions »²⁰⁶, d'« accords-cadres »²⁰⁷ à destination de l'ensemble des acteurs de l'alimentation qu'ils soient publics, associatifs ou privés et enfin les campagnes « d'étiquetage nutritionnel »²⁰⁸ ou d'étiquetage des produits que le PNA met en place.

190 Ibid, p 56

191 Ibid, p 70

192 Ibid, p 59

193 Ibid, p 35

194 Ibid, p 39

195 Ibid, p 57

196 Ibid, p 70

197 Ibid, p 59

198 Ibid, p 70

199 Ibid, p 48

200 Ibid, p 17

201 Ibid, p 17

202 Ibid, p 20

203 Ibid, p 20

204 Ibid, p 32

205 Ibid, p 34

206 Ibid, p 17

207 Ibid, p 29

208 Ibid, p 53

Ainsi, nous comprenons que l'objectif du PNA pour développer des actions info-communicationnelles s'articule à la volonté de promouvoir un modèle, de s'avancer comme référence ainsi que de recommander des cadres normatifs en matière d'alimentation.

Éduquer au modèle

Cependant, le PNA souligne les limites de ces actions communicationnelles, car des études démontreraient la faiblesse de leur impact. En effet, le programme précise que :

« L'expertise scientifique collective conduite par l'INRA sur les déterminants des comportements alimentaires a montré que les campagnes d'information nutritionnelle et de prévention ont peu d'impact sur les comportements : les campagnes d'information qui s'adressent à l'ensemble de la population atteignent surtout les catégories déjà sensibilisées et qui en ont donc le moins besoin »²⁰⁹.

Le PNA déclare alors avoir pour objectif de « former » et « éduquer » les enfants, à la « bonne » alimentation par le biais de l'école.

L'éducation alimentaire dans le cadre scolaire serait l'occasion d'« améliorer la connaissance » des « jeunes » et des « enfants »²¹⁰. Pour cela, le PNA fait état de divers dispositifs possibles : les programmes scolaires dans lesquels il s'agirait d'inscrire un chapitre sur l'éducation alimentaire ; la mise en place d'animations périscolaires ; des « guides » à destination des professionnels de l'éducation ou des élèves²¹¹, des affiches et vidéos ; des « ouvrages, brochures »²¹² ou encore des « mallettes pédagogiques »²¹³ conçues par PNA.

Elle serait également une opportunité pour apprendre aux élèves les « compétences » et les « bonnes » pratiques²¹⁴. Pour cela, le PNA propose différentes interventions : l'organisation de

209 Ibid, p 44

210 Ibid, p 44

211 Ibid, p 48

212 Ibid, p 50

213 Ibid, p 21

214 Ibid, p 50

« programmes d'éducation au goût »²¹⁵ ; la mise en place « d'ateliers de cuisine et de classes du goût à l'école et sur le temps périscolaire » ; des « jeux éducatifs » afin de faciliter « l'apprentissage ludique » des pratiques alimentaires ; des « jeux de rôles » où les élèves doivent préparer un repas ou encore des « parcours sensoriels »²¹⁶. L'objectif serait ainsi « d'orienter les modes de consommations »²¹⁷ et les pratiques alimentaires des élèves.

Elle permettrait de « former les jeunes, consommateurs de demain » et de leur faire prendre de « bonnes habitudes alimentaires dans le cadre scolaire et périscolaire »²¹⁸. Habituer se distingue ici d'éduquer par le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'enseigner, mais d'inculquer, c'est-à-dire de faire pénétrer dans les esprits et les corps des principes, des valeurs et des normes liés à l'alimentation. Pour mener ce projet à bien, le PNA propose de « généraliser la distribution de fruits à l'école » ; de « donner un repas équilibré » à la cantine ; de développer la fréquentation des restaurants scolaire²¹⁹ ou encore de faire « mieux manger dans les cantines »²²⁰. Habituer les jeunes et les enfants relèverait ainsi d'une dimension pragmatique : la cantine serait le lieu où ils s'accoutument à bien manger, s'exercent à la « bonne alimentation », s'entraînent aux « bonnes pratiques » et se familiarisent avec un modèle alimentaire. La « formation » des « jeunes, futurs consommateurs » peut ainsi être saisie comme le fait d'habituer les élèves à manger selon des principes afin que, plus tard, lorsqu'ils seront des « consommateurs », leurs « bonnes » pratiques alimentaires relèvent de l'automatisme.

Dans le but de parfaire l'éducation dans les écoles, le PNA insiste sur l'importance de former les professionnels de la restauration et de l'éducation à la sécurité, l'hygiène et la nutrition. Cela passe par exemple par le « recrutement d'un référent nutrition »²²¹ dont le rôle est d'accompagner les professionnels ; des formations professionnelles des différents corps de métiers concernés à des modules et des ateliers « ainsi que des journées de suivi » par des évaluateurs et des « clubs d'experts nutrition et alimentation »²²². Les dispositifs promus par le PNA sont notamment des guides et programmes de formation, des systèmes d'évaluation, des référentiels pour « la

215 Ibid, p 59

216 Ibid, p 21

217 Ibid, p 32

218 Ibid, p 20

219 Ibid, p 20

220 Ibid, p 22

221 Ibid, p 22

222 Ibid, p 20-21

construction des menus » ou encore des « fiches repères »²²³. Il s'agirait ainsi de constituer des équipes professionnelles formées et exercées au modèle normatif de la « bonne » alimentation.

IV. 2.1.2. Une construction rhétorique du risque et de la responsabilité

À partir de l'analyse du *Programme National pour l'Alimentation*, il nous semble que les objectifs d'éduquer et d'habituer les enfants à l'alimentation sont désignés comme des solutions face aux risques qu'encourt le « modèle alimentaire français ». Cela passe par un processus rhétorique qui place la responsabilité de la population au cœur du problème alimentaire.

Dès son introduction, le programme annonce un modèle sain, bon, traditionnel et économique, remis en cause par un ensemble de facteurs. Or, ces derniers ne sont pas associés aux crises économiques, environnementales ou sociales, comme c'est le cas dans les programmes internationaux, mais à des « comportements » de la population : moins cuisiner, prendre de mauvaises habitudes alimentaires ou acheter des produits de mauvaise qualité. Il s'agit alors de faire peser la responsabilité sur une partie des membres de la société : ce ne sont plus les inégalités qui apparaissent comme le premier facteur de risque, mais la façon dont se comportent les individus ; de même que les populations n'apparaissent plus comme les victimes qu'il faut mettre à l'abri des crises, comme c'est le cas dans les programmes internationaux, mais comme la source même du risque sur laquelle il faut intervenir.

Simona De Iulio et Susan Kovacs (2014) parviennent aux mêmes conclusions lorsqu'elles étudient comment des dispositifs info-communicationnels et pédagogiques produits par des instances publiques et privées chargées de la restauration scolaire participent à « la configuration, la circulation et la “trivialisation” (Jeanneret, 2008) des catégories du risque » (2014 : 99) liées à l'alimentation. Pour elles, le risque y est avancé « comme une conséquence mal définie d'un comportement alimentaire à proscrire (...) en faisant abstraction d'un ensemble de facteurs de risque émanant des contextes socio-économiques ou psychologiques » (Ibid : 111-112). Le risque, s'il est isolé de facteurs économiques et sociaux, renverrait alors à une responsabilité individuelle, par laquelle les membres sont « responsable [s] de [leur] santé » (Ibid : 107).

223 Ibid, 21

Pour le PNA, le risque est en effet identifié à un ensemble de pratiques individuelles et collectives responsables de la remise en cause du bon modèle alimentaire.

Ensuite, l'information et l'éducation sont spécifiées comme des actions susceptibles de réguler les risques, en ce qu'elles permettent justement d'intervenir sur les pratiques des populations pour les transformer ou les améliorer. Il s'agirait de promouvoir et d'inciter les populations à la « bonne alimentation » par des campagnes de promotion et de « recommandations » visant à valoriser les « bonnes pratiques » et, par conséquent, d'encourager les consommateurs à les adopter. Cependant, les résultats peu probants de ces actions communicationnelles obligeraient la mise en place de mesures ciblant les consommateurs dès le plus jeune âge, pour leur transmettre des savoirs et compétences en matière de « bonne » alimentation et pour les former et les habituer aux « bonnes pratiques ». Ainsi, l'école et les cantines scolaires apparaissent comme des moyens par lesquels il deviendrait possible de réguler les pratiques alimentaires des élèves en les formant aux règles et en les habituant à « mieux manger »²²⁴.

Dans leurs travaux relatifs aux campagnes publiques de santé, Myriam Jacolin-Nackaerts et Jean Paul Clément (2008) ont précisé le rôle privilégié de l'école en tant qu'institution facilitant la mise en place d'actions de « régulation sociale » (2008 : 48) :

« les instances politico-sanitaires comptent sur l'influence de l'école pour discipliner les corps des adolescents. Le but ultime est de “redresser” les corps “déviant” et de conserver les corps “normaux”. Un véritable “gouvernement des corps” (Memmi, 2004) se manifeste sur la scène scolaire » (2008 : Ibid).

Les « cantines scolaires » seraient particulièrement ciblées pour « créer au sein de l'institution les conditions d'environnement pouvant induire des pratiques favorables à la santé » (2008 : 49). Pour Myriam Jacolin-Nackaerts et Jean Paul Clément, les programmes nationaux tels que le PNNS ainsi que les circulaires ministérielles ont ainsi placé, dès les années 2000, les institutions scolaires au cœur de leurs dispositifs de prévention et régulation.

224 Ibid, p 22

Finalement, le PNA avance l'idée selon laquelle apprendre et s'habituer à « mieux manger »²²⁵ régulerait les risques.

Cela confirme la thèse de Caroline Ollivier-Yaniv (2009) dans ses travaux sur la communication publique et les campagnes de prévention qui affirme :

« Les institutions tiennent ainsi un discours de la régulation, plutôt qu'un discours d'autorité, faisant en sorte de persuader et de faire croire aux individus que c'est de leur responsabilité, de leur comportement et de leur autocontrôle que dépend le bien-être collectif » (2009 : 9).

En résumé, le PNA place la question de la responsabilité au cœur du problème alimentaire : d'une part les problèmes seraient dus aux conduites de certaines catégories de la population. D'autre part, il relèverait de la responsabilité de chacun d'apprendre et d'adopter les « bonnes pratiques alimentaires » pour réguler les risques.

IV. 2.2. Le programme de nutrition et de santé 2011-2015 (PNNS 3) : orienter vers la nutrition

Description synthétique du *Programme National de Nutrition et de Santé 2011-2015*

Le *Programme national de nutrition et de santé 2011-2015* (PNNS 3) est le troisième programme produit depuis 2001 par l'Agence Nationale de Sécurité Sanitaire de l'Alimentation, de l'Environnement et du Travail (ANSES). Chacun des trois programmes coïncide à des périodes de 4 à 5 ans (PNNS 1 : 2001-2005 ; PNNS 2 : 2006-2010 ; PNNS 3 : 2010-2015). Le dernier programme (PNNS 3) est le résultat d'une collaboration entre des ministères (de l'Éducation nationale ; de l'Agriculture et de la Pêche ; de la Recherche, de la Jeunesse et des Sports et de la Consommation), un ensemble d'organismes nationaux (Haut Comité de la Santé Publique ; Conseil National de l'Alimentation) et internationaux (Organisation Mondiale de la Santé ; Programme Alimentaire Mondiale). En comparaison avec les deux programmes des périodes précédentes, ce PNNS 3 est plus long (66 pages), plus détaillé (statistiques, calendriers, bilans et perspectives chiffrés), plus organisé (6 styles de parties et sous-parties), mais également plus soigné (couleurs différentes pour les titres, photographies, effet de design pour la mise en page).

Ce programme est organisé en cinq parties : quatre « axes » principaux et une partie « volet transversal ». Chacune de

225 Ibid, p 22

ces parties est numérotée selon l'Axe et est organisée en plusieurs sous-chapitres qui sont également numérotés et successivement nommés : « Objectif », « Objectif principal » (correspondant à une introduction), « Sous-objectif », « Mesure » et « Actions ». Tout comme le PNA (cf. 4.2.1.), le PNNS 3 décline un ensemble d'objectifs et de mesures sous forme d'une liste organisée et il peut être lu comme un protocole. La première partie intitulée « Axe 1 : Réduire par des actions spécifiques les inégalités sociales de santé dans le champ de la nutrition au sein d'actions générales de prévention » propose cinq grandes mesures prioritaires à mener afin de « réduire » les effets négatifs des inégalités sur l'alimentation et la santé. La seconde partie, « Axe 2 : Développer l'activité physique et sportive (APS) et limiter la sédentarité » s'organise en deux grandes mesures dont l'objectif est de diminuer les risques de maladies par la promotion et l'incitation à l'augmentation de pratiques physiques et sportives. La troisième, « Axe 3 : Organiser le dépistage et la prise en charge du patient en nutrition : diminuer la prévalence de la dénutrition », fait état, en quatre grandes mesures, des actions à mener pour prévenir et prendre en charge les « troubles » et les « pathologies » liés à l'alimentation. L'« Axe 4 : Valoriser le PNNS comme référence pour les actions en nutrition ainsi que l'implication des parties prenantes » définit les moyens pour « promouvoir », « valoriser » et « faire connaître » les objectifs, mesures et dispositifs du PNNS sur l'ensemble du territoire français. Enfin, la partie intitulée « Volet transversal : formation, surveillance, évaluation et recherche » développe en six mesures les démarches à mettre en œuvre pour évaluer les actions PNNS en amont et en aval.

L'une des particularités de ce programme est de faire référence et de s'appuyer largement sur le PNA que nous avons étudié. Par exemple, les actions 6 et 7 de la Mesure 2 de l'Axe 1 du PNNS 3 correspondent mot pour mot aux axes 1 et 2 du PNA dont la référence est d'ailleurs explicite. Le PNNS 3 souligne que les objectifs qu'il énonce « s'inscrivent », sont « en lien » et sont « conjointement » déterminés avec le PNA sur lequel il « s'appuie »²²⁶. De plus, le programme fait plusieurs fois allusion au Plan Obésité (PO) qu'il a coordonné avec le PNA en 2010 et auquel il renvoie régulièrement dans le texte. Toutefois, le PNNS 3 met en avant le fait qu'il expose des « actions complémentaires »²²⁷ à celles du PNA et qu'il est ainsi un programme distinct et additionnel.

L'autre particularité, et sans doute la plus importante pour notre analyse, relève du fait que le PNNS, comme son nom l'indique, place la nutrition au cœur des programmes. À la différence du PNA ou de l'OMS et du PAM, le PNNS préfère à la notion d'alimentation celle de nutrition. Il apparaît donc, dès la première lecture, que l'alimentation est considérée d'une façon bien particulière et qu'elle est renvoyée à une catégorie spécifique. Il est alors permis de s'interroger sur le sens qui est donné à la nutrition de la part du PNNS ainsi que sur les enjeux que cela implique concernant notre objet d'étude, l'alimentation dans les écoles.

IV. 2.2.1. Éduquer à la nutrition

L'analyse que nous avons menée révèle que l'éducation à l'école en matière d'alimentation est étroitement associée dans ce programme à la notion de « nutrition ». En fait, le PNNS 3 ne met pas

226 PNNS 3, p 18

227 Ibid, p 20

en avant l'importance d'éduquer à l'alimentation, mais d'éduquer les enfants à un modèle nutritionnel par le biais de l'école. « L'éducation nutritionnelle » est définie comme un « levier stratégique » et une « mesure » à privilégier dont le but est d'améliorer l'état « nutritionnel » des enfants et d'« orienter les jeunes consommateurs vers des choix alimentaires satisfaisants d'un point de vue nutritionnel »²²⁸.

La nutrition comme modèle

L'importance accordée à la dimension nutritionnelle correspond selon nous à une argumentation générale de la part du PNNS 3. En témoigne non seulement son titre, mais également la place récurrente de ce mot dans le texte. En effet, 20 parties et sous-parties sur 37 portent un titre contenant le mot « nutrition ». De plus, ce mot ou sa racine apparaissent au moins 215 fois dans le texte et tiennent ainsi une place majeure. La « nutrition » est également l'argument privilégié pour le PNNS 3. Elle serait le but à atteindre et la solution aux problèmes de santé, la « référence » à promouvoir²²⁹, la « connaissance » à transmettre ainsi que le « modèle » à mettre en œuvre²³⁰.

Dès les premières pages du programme, la « nutrition » constituerait pour le PNNS le modèle de santé. Dans la définition qui lui est attribuée, elle recouvrirait des questions plus larges que celles de l'alimentation :

« Le mot “nutrition” doit être compris comme englobant les questions relatives à l'alimentation (nutriments, aliments, déterminants sociaux, culturels, économiques, sensoriels et cognitifs des comportements alimentaires) et à l'activité physique »²³¹.

Là où l'alimentation s'arrêterait au fait de se nourrir et aux facteurs qui déterminent cette pratique, la nutrition inclurait la question des activités physiques et sportives. Cette définition correspond en fait à l'objectif prioritaire du PNNS depuis 2001 formulé par le slogan « manger-bouger », expression à l'origine même du site internet du PNNS. Par cette définition, le PNNS 3 construit la nutrition comme un champ d'interventions possibles plus large que celui de l'alimentation.

228 Ibid, p 22

229 Ibid, p 5

230 Ibid, p 22

231 Ibid, p 10

La « nutrition » fait figure de modèle, car elle serait aussi une garantie de la santé des populations. En effet, selon le PNNS 3, « une nutrition satisfaisante est un facteur de protection de la santé » ainsi qu'un « déterminant de la santé »²³². Depuis 2001, son slogan est d'ailleurs : « manger-bouger c'est la santé ». L'objectif principal du PNNS 3 consisterait à « améliorer l'état de santé de l'ensemble de la population, en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs, la nutrition »²³³.

« Les avancées de la recherche ont précisé le rôle que jouent l'inadéquation des apports nutritionnels et l'insuffisance d'activité physique dans le déterminisme de nombreux cancers et maladies cardio-vasculaires, qui représentent plus de 55 % des 550 000 décès annuels en France. Des facteurs nutritionnels sont aussi impliqués dans le risque ou la protection vis-à-vis du diabète, de l'obésité, de l'ostéoporose ou de diverses déficiences »²³⁴.

Son impact semble majeur sur la santé des populations. C'est ici sous le mode de la rhétorique qu'est établi ce lien entre santé et nutrition : la référence sur laquelle s'appuie le PNNS 3 n'est pas précisée, la « recherche » n'est pas spécifiquement nommée et aucun lien ne permet de retrouver les études ou les acteurs de ces recherches. L'articulation entre santé et nutrition est ainsi énoncée comme une évidence.

Le modèle nutritionnel est également avancé comme la solution aux principaux problèmes liés à la santé et à l'alimentation. L'obésité, le surpoids, la sédentarité et les pathologies nutritionnelles sont désignés comme les problèmes qui trouvent leur origine, selon le PNNS, dans une « nutrition insatisfaisante »²³⁵ et, parallèlement, peuvent être « réduits »²³⁶, « diminués » ou encore « limités » par des « actions nutrition »²³⁷.

L'une des causes de l'augmentation du taux d'obésité en France serait due, selon le PNNS 3, à « une société qui incite à une plus grande sédentarité », c'est-à-dire au fait de ne pas pratiquer

232 Ibid, p 5

233 Ibid, p 7

234 Ibid, p 5

235 Ibid, p 15

236 Ibid, p 16

237 Ibid, p 25

régulièrement une activité physique et/ou sportive²³⁸. Le programme insiste alors sur « la composante “bouger” de la nutrition » qui serait « essentielle pour l'équilibre énergétique à tous les âges de la vie (...) bénéfique sur la santé et (...) thérapeutique auprès des patients en parcours de soins »²³⁹. Autrement dit, la nutrition est exposée ici comme ce qui provoque la maladie quand elle n'est pas suffisamment adoptée et, au contraire, ce qui soigne et maintient en bonne santé lorsqu'elle est bien observée par la population.

Les « populations à risque » seraient les premières victimes de problèmes relatifs à la nutrition. Ces populations sont définies comme les « précaires »²⁴⁰, les populations en « situation de pauvreté », mais également les « vulnérables »²⁴¹, c'est-à-dire les personnes âgées, les personnes handicapées ou encore les enfants²⁴². Le programme fait le choix de ne traiter des inégalités qu'à partir de la dimension nutritionnelle et de la « dénutrition »²⁴³. Cette dénutrition correspondrait notamment au manque de fruits, de légumes et de fibres dans les menus, à la consommation trop élevée de sel et de sucre ainsi qu'au manque d'apports énergétiques²⁴⁴. Ainsi, le manque de nutrition est construit comme cause des inégalités de santé. Parallèlement, mettre en œuvre des actions favorisant la nutrition (par exemple « manger au moins 5 fruits et légumes par jour » ou « limiter les aliments gras, salés et sucrés ») est avancé comme le moyen de « réduire » ces inégalités de santé ainsi que de limiter les maladies.

Les « pathologies nutritionnelles » et la « dénutrition » sont particulièrement traitées dans la troisième partie du programme. Les problèmes de santé publique y sont désignés comme les « troubles du comportement alimentaire » et les « troubles nutritionnels »²⁴⁵. Ces pathologies sont décrites comme pouvant « induire une dénutrition à l'origine d'une augmentation de la morbidité, de la mortalité et d'une dégradation de la qualité de vie »²⁴⁶. La dénutrition est encore une fois ici renvoyée à la maladie et plus encore à la mort. Si la nutrition est ainsi articulée au risque et au danger, elle est également avancée comme la solution à ces risques. En effet, les moyens mis en avant par le PNNS 3 pour diminuer ces risques relèveraient du « dépistage », de l'accompagnement

238 Ibid, p 26

239 Ibid, p 26

240 Ibid, p 18

241 Ibid, p 22

242 Ibid, p 33

243 Ibid, p 10

244 Ibid, p 14

245 Ibid, p 31

246 Ibid, p 31

et de « la surveillance » de la part de « médecins nutritionnistes »²⁴⁷ et de personnels formés à la nutrition ainsi que par l'élaboration et l'utilisation de « référentiels » de nutrition tels que le MNA (Mini Nutritional Assessment)²⁴⁸ proposant des recommandations nutritionnelles adaptées aux pathologies.

Pour résumer, nous pouvons dire que la « nutrition » est promue comme modèle exemplaire et que le programme trouve sa légitimité en l'articulant à des questions importantes telles que la mortalité, la maladie, mais également à la santé et finalement à la vie.

Informier sur la nutrition

Par la suite, le programme expose les « mesures » qu'il convient de mettre en œuvre pour transmettre ce modèle aux populations. Le premier type de mesures mis en avant dans ce programme concerne l'information et la communication. L'objectif serait double : porter à la connaissance de tous les normes nutritionnelles du PNNS 3 par des « stratégies de communication », mais également « valoriser » le PNNS 3 et le « promouvoir »²⁴⁹.

D'abord, il s'agit de développer des « outils de communication » dans le but de « sensibiliser » la population aux « messages nutrition » et au rôle que joue la nutrition sur la santé²⁵⁰. Pour cela, le programme fait état, tout au long du texte, d'outils sur lesquels il peut s'appuyer : la télévision, les journaux gratuits ou encore les publicités commerciales sur lesquels il s'agirait d'apposer « des messages sanitaires » du PNNS ; et d'outils qu'il produit lui-même : des « logos » à distribuer à des partenaires²⁵¹, des chartes à transmettre aux acteurs locaux ou aux professionnels de santé, le portail PNNS et son site internet ou encore des « référentiels » et des guides de formations²⁵².

Ensuite, la communication est articulée à la volonté pour le PNNS 3 de se faire connaître et reconnaître comme « référence » à l'échelle nationale²⁵³. La quatrième partie, intitulée « Valoriser le

247 Ibid, p 32

248 Ibid, p 33

249 Ibid, p 38

250 Ibid, p 17

251 Ibid, p 17

252 Ibid, p 29

253 Ibid, p 37

PNNS comme référence pour les actions en nutrition ainsi que l'implication des parties prenantes » est spécialement dédiée à cet objectif de promotion du PNNS. Pour cela, les « outils de communication » déjà cités tels que les logos attribués à des partenaires, le site internet, les chartes ou les messages apposés sur les publicités sont mis en avant. À ceux-là s'ajoutent également « la prise de parole dans des débats d'actualité pour faire valoir les messages du PNNS »²⁵⁴, un site internet pour les « villes actives » du PNNS²⁵⁵, « la création à des fins promotionnelles d'une « bourse des outils et documents porteurs du logo PNNS » ou encore l'organisation de « colloques des collectivités du PNNS »²⁵⁶.

Les « outils de communication » répondent ainsi au double objectif de faire connaître, pour « inciter » (: 26) les populations à intégrer les valeurs nutritionnelles, mais également pour inscrire le PNNS comme référence sur laquelle s'appuyer.

Éduquer aux normes nutritionnelles

Le programme décline d'autres « mesures » concernant cette fois « l'éducation » des populations et plus particulièrement des plus jeunes à la nutrition. L'objectif n'est plus seulement de faire connaître, mais de faire intégrer les normes nutritionnelles. Pour cela, le PNNS 3 insiste particulièrement sur l'éducation dans le cadre scolaire.

« L'éducation nutritionnelle » dans les écoles tient une place importante dans ce programme : trois parties lui sont essentiellement consacrées et il y fait référence dans l'ensemble du texte.

Elle permettrait « d'éduquer et d'orienter les jeunes consommateurs vers des choix alimentaires satisfaisants d'un point de vue nutritionnel »²⁵⁷. Ainsi, l'enjeu serait de transmettre des connaissances en matière de nutrition, mais aussi de les leur faire adopter dès le plus jeune âge. La définition de l'éducation du PNNS 3 fait écho à celle du PNA : il s'agit non seulement de transmettre des savoirs, mais également des savoir-faire. En effet, pour le PNNS 3, l'éducation nutritionnelle viserait à « permettre le passage de la connaissance à la mise en pratique » de la nutrition²⁵⁸. Dans l'objectif de transmettre des connaissances, le programme propose de s'appuyer

254 Ibid, p 38

255 Ibid, p 39

256 Ibid, p 41

257 Ibid, p 22

258 Ibid, p 22

sur des « outils » déjà existants à l'école tels que les programmes scolaires tout en en produisant de nouveaux tels que des « campagnes d'éducation »²⁵⁹, des mallettes ou des kits définis comme des « outils ludiques » et « outils d'analyse » ou encore des « dossiers documentaires »²⁶⁰.

L'éducation nutritionnelle dans les écoles serait aussi l'occasion de « mettre en pratique » les savoirs nutritionnels afin de les faire adopter par les élèves. C'est en utilisant les « restaurants scolaires » et les « cantines » que le programme propose de développer cet apprentissage. Dès son introduction, le PNNS 3 déclare son objectif d'améliorer « l'environnement alimentaire et l'environnement physique pour faciliter la mise en œuvre de comportements favorables pour la santé pour tous »²⁶¹. Il insiste sur le fait que « l'environnement alimentaire et physique conditionne fortement les comportements [et que] le PNNS doit contribuer à créer un environnement nutritionnel global, facilitant un choix positif pour la santé des consommateurs »²⁶². Il suggère donc d'intervenir sur les lieux et les temps scolaires afin de « rendre l'environnement plus propice à concrétiser des choix favorables, que ce soit pour l'alimentation ou pour l'activité physique »²⁶³. Ce point est extrêmement intéressant pour notre thèse, car il conforte l'idée selon laquelle les cantines scolaires sont des « outils » pour éduquer et faire expérimenter aux élèves les normes nutritionnelles. En effet, pour le PNNS 3, les cantines sont désignées comme des « contextes », des « environnements » et des « cadres » de « mise en pratique » qu'il s'agit d'organiser pour « faire prendre de bonnes habitudes alimentaires » aux élèves²⁶⁴. Concrètement, le PNNS 3 propose par exemple de « généraliser la distribution de fruits à l'école en plus de ceux consommés à la cantine », de « donner un repas équilibré et du plaisir aux jeunes en restauration collective », d'imposer « le respect des règles nutritionnelles au restaurant scolaire », de favoriser « l'apprentissage de bonnes pratiques alimentaires » dans les cantines ou encore de mettre en pratique l'apprentissage des « apports nutritionnels » en offrant aux élèves des « portions » adaptées²⁶⁵. La cantine devient, dès lors, un « outil » éducatif par lequel les enfants apprennent les règles nutritionnelles et expérimentent la « bonne » nutrition. Un autre « outil » est particulièrement cité par le programme : le « dispositif « Plaisir à la cantine »²⁶⁶.

À l'origine, il s'agit d'une charte produite par le PNA en 2011 :

259 Ibid, p 21

260 Ibid, p 22

261 Ibid, p 11

262 Ibid, p 10

263 Ibid, p 15

264 Ibid, p 15

265 Ibid, p 22

266 Ibid, p 18

« Cette charte engage les établissements à respecter neuf points clés, faisant ainsi de la restauration scolaire un véritable enjeu éducatif tant dans ses aspects alimentaires, économiques, réglementaires et de santé publique, que celui de la formation au goût des adolescents et du plaisir à manger » (Site Alim'agri, PNA²⁶⁷).

Le PNNS 3 y fait clairement référence et invite les responsables des établissements scolaires à la signer et à en devenir adhérents. À la lecture de cette charte²⁶⁸, la cantine apparaît comme un lieu qui doit être intégré au « projet d'établissement comme un enjeu éducatif » ainsi qu'organisé et surveillé par une « commission » ayant pour rôle de valider les menus, de vérifier la « variété des plats », leur saisonnalité, leur équilibre nutritionnel, mais également de veiller à « la présentation » des produits, la qualité du service, de la communication entre les professionnels et les enfants, la mise en valeur de la prestation ou encore « le choix de la vaisselle », « le cadre, le temps de repas, l'ambiance, la convivialité... ». En évoquant ce « dispositif », le PNNS 3 souligne que la cantine scolaire est un lieu de pratiques qui doit, par son organisation, contextualiser et agencer les normes nutritionnelles ainsi que les valeurs associées à la « bonne » alimentation. Plus encore, la cantine est appréhendée comme un « dispositif » par lequel les normes, les règles et les valeurs sont enseignées aux enfants par l'expérimentation.

IV. 2.2.2. Une construction rhétorique de la culpabilité

L'analyse du *Programme National de Nutrition et de Santé*, montre un lien entre la pratique d'une « bonne » alimentation et des considérations médicales et hygiénistes. À cette conception médicale de l'alimentation, nous pensons que s'ajoute une dimension morale qui place l'individu au cœur du dispositif, l'isolant non seulement de ses déterminants sociaux et économiques, mais également des contextes et des situations dans lesquels il vit.

267 Accès : <http://agriculture.gouv.fr/le-plaisir-est-aussi-la-cantine>

268 Cette charte apparaît dans un document de la société de restauration collective Scolarest mis en ligne en 2011 intitulée « Guide pratique : favoriser une alimentation de qualités dans les collectivités ». Accès : http://agriculture.gouv.fr/sites/minagri/files/guide_pratique.pdf, (: 33)

Nous relevons que le PNNS, tout comme le PNA, associe l'alimentation à un certain nombre de risques. En revanche, il s'en différencie par l'énonciation du type de dangers encourus ainsi que par la déclinaison des facteurs qui les déterminent. Pour ce programme, les risques alimentaires relèveraient surtout du domaine de la santé. Si le PNA avance comme péril le fait de remettre en cause un modèle national, pour le PNNS les risques concernent surtout les maladies du corps humain (l'obésité, les carences, les maladies cardio-vasculaires, le diabète et d'autres « pathologies »). Par ailleurs, les facteurs de risques sont, pour le PNNS, relatifs aux pratiques des populations (le « grignotage », la « sédentarité » ou la « malnutrition »)

Face à ces risques, le PNNS promeut le « modèle nutritionnel » comme moyen de limiter et modérer les risques : il est un gage de bonne santé et il permet d'intervenir sur les comportements en en promouvant d'autres, jugés « meilleurs » pour la santé. Le programme se donne alors comme objectif d'éduquer les populations aux « normes nutritionnelles » et pour cela, établit à la manière d'une liste les comportements à adopter pour être en « bonne santé ». Il présente par exemple les quantités, grammages et fréquences auxquels consommer certains types de produits et ceux à éviter ou à limiter.

Trois points nous semblent importants pour saisir les enjeux auxquels renvoie cette construction du risque et du modèle nutritionnel.

- L'alimentation est systématiquement relayée au second plan au profit de la nutrition, ce qui introduit une forte dimension médicale et fonctionnelle. Nous rejoignons ici les remarques faites par Hélène Romeyer (2015) qui a examiné les différents PNNS depuis 2001. Pour elle, les trois programmes renforcent la « médicalisation » de l'alimentation, c'est-à-dire une « substitution de raisons médicales à des raisons sociales ou morales ». Alors, toujours d'après Romeyer, cela « aboutit à substituer des normes médicales à des normes sociales ou morales de manger ceci ou cela, comme ceci ou comme cela » (2015 : 59-60). Notre propre analyse montre que le PNNS 3 rend compte des façons de se nourrir, des quantités, grammages et aliments à favoriser dans le but de promouvoir des pratiques dites « de santé », associant dès lors l'alimentation à un enjeu médical.

- Cette médicalisation de l'alimentation rappelle ce que le sociologue Jean-Pierre Poulain nomme la « conception individualiste et rationnelle » (2002 : 196) de l'alimentation. D'une part, cette conception médicale de l'alimentation serait individualiste parce qu'elle reposerait sur « la perception ou la croyance que l'adoption d'un comportement particulier peut réduire [la] menace » (Ibid). Il s'agirait alors de faire peser sur l'individu l'entière responsabilité de sa santé et de son alimentation. Or, pour Jean-Pierre Poulain, cette construction d'une solution individuelle « fait fi des contraintes matérielles dans lesquelles vivent les acteurs sociaux et surtout de l'impact de la socialité » (Ibid). Les déterminants sociaux, économiques, familiaux ou psychologiques seraient ainsi, comme dans le PNA, écartés du problème de santé. D'autre part, elle serait « rationnelle » parce qu'elle reposerait sur le présupposé que « les individus sont plutôt stables dans leur comportement erroné » ; que « les connaissances nutritionnelles sont définitives » et que « l'environnement social est plus ou moins stable » (2002 : 197).
- Pour nous, cela signifie que le modèle nutritionnel n'écarterait pas seulement les déterminants sociaux et économiques, mais également tout ce qui se passe dans la société et dans la vie d'un individu. Sont en effet exclus du PNNS 3 tous les contextes ainsi que les changements de situations que vivent les acteurs : les conditions de travail, les situations familiales, mais aussi les crises économiques, sociales ou environnementales qui peuvent éclater ou les événements de la vie personnelle. Le PNNS, à l'inverse des programmes internationaux, isole l'individu de son contexte et même de la société dans laquelle il vit. En effet, tandis que PAM et le programme de l'OMS associent les risques de santé en partie à des bouleversements sociaux (pénuries, crises alimentaires, catastrophes naturelles) et à des transformations dans la vie des acteurs (chômage, divorce, déménagement), le PNNS quant à lui renvoie l'individu à un contexte général, excluant ainsi tout autre élément de l'existence.
- Finalement, le PNNS, en isolant ainsi l'individu de ces déterminants sociaux et des contextes dans lesquels il vit, s'appuie alors sur une morale culpabilisante. En effet, il apparaît que ce programme prescrit aux individus un ensemble de « bonnes » pratiques qui, quelle que soit la situation, sont incités à les adopter et à rejeter les mauvaises. Il s'agirait ainsi d'engager les acteurs à choisir de « bien manger » et de « bien bouger » en toute circonstance. Or, comme le souligne Jean-Pierre Poulain (2002), « les décisions alimentaires ne sont ni des décisions individuelles ni des décisions rationnellement simples » (2002 : 198).

La première partie de notre thèse rend compte de ces déterminants qui ont été largement étudiés par la sociologie. La lecture de l'ouvrage de Faustine Régnier, Anne Lhuissier et Sandrine Gojard (2009) nous a permis de constater à quel point les choix alimentaires sont guidés par des facteurs catégoriels, démographiques, sociaux et économiques, mais également par des représentations sociales qui ne cessent d'évoluer et des tendances qui se développent. Nous disons alors qu'en écartant ces différents facteurs, le PNNS 3 construit l'idée non seulement d'un individu générique, seul maître de ses choix, mais également seul coupable des conséquences, s'il ne parvient pas à suivre les prescriptions. Cette morale culpabilisante dans la communication publique a également été repérée par des sociologues, dont Jean-Pierre Poulain, pour qui les campagnes de prévention et les programmes d'éducation nutritionnelle « transforment les victimes en coupables » (2002 : 195).

IV. 2.3. Mise en perspective : l'individualisation

Pour résumer, nous disons qu'entre les programmes internationaux et les programmes nationaux, les arguments et stratégies discursives ont évolué principalement autour de deux points.

- Si l'alimentation est toujours associée à un risque qu'il s'agit pour les instances publiques de « pallier » et « gérer », les facteurs et les effets de ces risques ne sont pas définis de manière identique. En effet, là où les programmes internationaux mettent l'accent sur des facteurs de risques généraux attribués aux inégalités sociales, aux crises économiques, politiques, sociales ou environnementales ; les programmes nationaux associent les risques de l'alimentation à des facteurs individuels relatifs aux pratiques de certaines catégories sociales : les « jeunes », les précaires, les malades, etc. S'opère alors selon nous un changement de perspective : pour le PAM et l'OMS, les inégalités sociales sont un phénomène qu'il s'agit de contourner pour pallier aux risques qu'elles représentent ; pour le PNA et le PNNS 3, les inégalités sociales sont un fait à partir duquel il ne s'agit même plus d'intervenir. Les programmes nationaux, en écartant les facteurs sociaux et économiques liés à l'alimentation ne visent plus à mettre en place des actions qui viseraient à réduire les inégalités sociales, mais souhaitent avant tout éviter les risques qu'entraîneraient les pratiques individuelles des acteurs. Il ne s'agit plus alors d'une « économie du risque »

comme dans le cas des programmes internationaux, mais d'un processus d'individualisation des problèmes de santé publique. En effet, les problèmes liés à l'alimentation et à la santé ne sont plus associés à des causes sociales et économiques, mais sont imputés à des comportements individuels qu'il s'agirait dès lors de modifier.

Cette rhétorique de l'individualisation des problèmes collectifs de la part des politiques publiques a été repérée par de nombreux chercheurs. Pour Michel Foucault, la gouvernementalité aurait comme spécificité de s'appuyer sur une « individualisation de la politique sociale » (1978-1979, 2004 : 149 in Haché, 2007 : 49). Cette idée renvoie également aux travaux d'Ulrich Beck, sociologue du risque selon qui l'individualisation est un phénomène de la société contemporaine qui transforme « le destin collectif (...) en destin personnel » (1986 : 194-195). Des travaux plus récents ont également relevé cette individualisation dans les discours des politiques publiques (Olivier-Yaniv, 2009 ; Romeyer, 2015) et les stratégies rhétoriques construisant un individu isolé de ces déterminants sociaux et économiques (Fassin, 2000 ; De Iulio, Kovacs, 2014). Dans cette perspective, les travaux Jean-Baptiste Comby (2014), sociologue des médias, rendent particulièrement compte de cette individualisation des problèmes collectifs de la part des instances publiques de santé :

« La dépolitisation du débat public se manifeste bien souvent par le succès des visions qui individualisent les problèmes, au détriment de celles les socialisant. Tandis que les secondes insistent sur les causes collectives des maux de la société, les premières les imputent prioritairement aux comportements individuels » (2014 : 45).

Pour lui, « en négligeant le contexte social des situations problématiques » les politiques de santé publique construisent « un individu générique » (2014 : 45). C'est-à-dire un individu séparé de ces déterminants sociaux et économiques et isolé de son contexte social. De plus, les actions de ces politiques publiques viseraient « la modification des comportements individuels » (2014 : 49). Dès lors, leurs discours s'édifient sous forme de « prescriptions normatives indiscutables » et à partir de « registres moraux » (2014 : 45). En effet, l'État relaye au second plan les « explications par le social » pour mettre en avant des mesures précises s'agissant de faire adopter, en toute circonstance, des comportements prédéfinis.

Notre étude des programmes nationaux révèle que le PNNS 3 et le PNA se construisent comme des « références » (Romeyer, 2015) établissant alors des modèles normatifs liés aux « bonnes » pratiques alimentaires dans le but de les faire adopter par les individus, quel que soit le contexte dans lequel ils vivent. Autrement dit, les étapes de la rhétorique de ces programmes procéderaient selon nous en trois temps : individualisation des risques de santé, construction de l'objectif visant à transformer les comportements individuels et mise en place d'un référentiel de bonnes pratiques alimentaires.

- Il nous semble par ailleurs qu'une quatrième étape émerge de ces programmes : la recherche de relais pour diffuser et mettre en œuvre les prescriptions nationales. En effet, le PNA et le PNNS 3 cherchent à mobiliser diverses instances et acteurs pour diffuser et adapter ces cadres auprès des populations. Ainsi, les hôpitaux, les écoles, les politiques locales, mais également les médias ainsi que les familles sont appelés à prendre part aux actions de l'État et sont alors définies par les programmes comme des « relais »²⁶⁹.

Nous partageons le point de vue du sociologue Philippe Cardon pour qui :

« D'une manière générale, les politiques publiques de prévention nutritionnelle s'appuient sur différentes institutions (écoles, services sanitaires et sociaux, hôpitaux, médias) désignées comme "relais" de la prévention et de la diffusion des messages et recommandations à destination de différents publics "cibles", qu'il s'agisse des enfants, des adolescents, des femmes enceintes ou encore des personnes âgées » (2015 : 65).

Nos analyses montrent également que l'État vise à mobiliser des instances pour éduquer les populations à des pratiques spécifiques. Autrement dit, ces institutions sont invitées non seulement à promouvoir les modèles alimentaires, mais également à éduquer aux « bonnes pratiques » les membres de la société, en commençant par les enfants. Les programmes font alors état d'un large panel de dispositifs info-communicationnels et pédagogiques produits par l'État : des campagnes de prévention, des messages et slogans médiatiques ainsi que des guides, kits, mallettes, livrets éducatifs ou encore vidéos pédagogiques. Plus encore, les programmes présentent également les

269 PNNS 3, p 20 ; PNA, p 50

cantines scolaires comme elles-mêmes des « dispositifs » par lesquels les normes alimentaires peuvent être mises en pratiques et dès lors expérimentées par les enfants.

Il nous semble que cette notion de « relais » implique de s'interroger sur le rôle qui est donné aux acteurs et aux institutions de la part des instances nationales de santé. Elle renvoie à l'idée que l'État chercherait à la fois à mobiliser l'ensemble de la société à une action commune, mais aussi de n'attribuer aux acteurs que des rôles d'intermédiaires. Cette idée rejoint selon nous, ce que Michel Foucault dit de la prolifération du bio-pouvoir. Pour lui, le bio-pouvoir n'est pas centralisé, mais se ramifie, prolifère et se démultiplie en se dispersant et en intégrant des « instances très diverses [telles que] la famille, l'école et l'administration des collectivités » ([1976], 2000 : 720). Le pouvoir investit les sphères publiques et privées pour qu'elles soient des « relais », des « instruments » et des « segments » du pouvoir qui visent à organiser la vie de ses membres. Pour cela, l'État cherche à « structurer le champ d'action éventuel des autres » (2000 : Ibid) par la production de dispositifs multiples.

Ce sont ces dispositifs destinés à relayer les messages des instances publiques que nous proposons justement d'analyser dans la suite de cette partie afin de saisir comment ils s'articulent aux cadres généraux des programmes nationaux et d'en déterminer les enjeux.

IV.3. Des dispositifs info-communicationnels à l'échelle nationale

Ainsi que l'analyse des programmes nationaux l'a révélé, l'un des objectifs du PNNS et du PNA est de se faire connaître et de diffuser les repères et modèles de la « bonne alimentation » et de la « bonne nutrition » qu'ils promeuvent dans l'espace public à l'échelle nationale. Pour cela, les acteurs de ces programmes ont mis en place des campagnes de communication et ont développé une grande quantité « d'outils » info-communicationnels. Quels sont alors les moyens que se donnent les instances publiques nationales pour diffuser les normes alimentaires dans l'espace public national ? Quels sont les enjeux que soulèvent ces dispositifs ? Ce sont les questions auxquelles

nous tenterons de donner une réponse. Nous proposons dans ce chapitre de présenter les résultats de l'analyse de dispositifs info-communicationnels :

- la brochure du PNNS *Recommandations sur l'alimentation et l'activité physique pour les enfants et les adolescents* ;
- les deux logos du processus de labellisation du PNA
- la campagne médiatique du PNNS à partir de l'analyse des slogans diffusés dans la sphère médiatique

Nous avons souhaité approfondir, dans la continuité de nos analyses des programmes nationaux, la façon dont les acteurs du PNNS et du PNA ont conçu des dispositifs communicationnels. Nous souhaitons analyser la manière dont les principes qui orientent les politiques publiques en matière d'alimentation scolaire se trivialisent, c'est-à-dire sont reformulés selon les divers artefacts. Il nous a semblé pertinent de choisir des formats différents et originaux afin d'illustrer la diversité des dispositifs et d'en interroger les enjeux. Nous avons ainsi cherché à réunir pour cette analyse des dispositifs à la fois textuels et iconographiques, en format papier, numérique et vidéo.

IV.3.1 La brochure du PNNS : un guide pour déléguer aux parents

Description synthétique de la brochure *Recommandations sur l'alimentation et l'activité physique pour les enfants et les adolescents*

La brochure *Recommandations sur l'alimentation et l'activité physique pour les enfants et les adolescents*²⁷⁰ a été produite en 2013 dans le cadre du PNNS par le Ministère de la Santé et l'Agence de Santé Publique en collaboration avec l'Institut de Veille Sanitaire (InVs), l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la santé (INPES) ainsi que L'Établissement de Préparation et de Réponse aux Urgences sanitaires (Eprus). Elle est disponible gratuitement sur internet dans le catalogue de l'INPES et sur le site du PNNS « Manger.bouger ». Ce dispositif est à destination des « parents » et des « professionnels » de santé et d'éducation travaillant auprès d'enfants. Il synthétise, en 12 pages les principaux « repères » du PNNS en matière de nutrition, c'est-à-dire l'alimentation et l'activité physique²⁷¹. À sa

270 Accès : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1574.pdf>

271 Comme nous l'avons souligné précédemment (cf. 4.2.2.2. Analyse : éduquer à la nutrition), la « nutrition » est entendue, par le PNNS comme ce qui relève à la fois de « l'alimentation (nutriments, aliments, déterminants sociaux, culturels, économiques, sensoriels et cognitifs des comportements alimentaires) » et de « l'activité physique » (PNNS 3 : 10).

lecture, nous repérons cinq volets non numérotés.

Le premier, intitulé « Comment organiser les repas de la journée ? », contient des exemples et des modèles de petits déjeuners, déjeuners, dîners et goûters à donner aux enfants. Le second volet, « Les repères pour les enfants », se répartit en 8 sous-parties, se compose de huit sections articulées aux huit « familles » d'aliments classées par le PNNS : les féculents ; les fruits et légumes ; les produits laitiers ; les viandes, poissons, œufs ; les matières grasses ; les produits sucrés ; le sel et enfin l'eau. Chacune de ces sections illustre la façon de consommer les aliments (cuissons, associations, fréquence journalière). Le troisième volet concerne la recommandation « Bouger au moins 60 minutes par jour » et résume en une page l'importance de faire pratiquer une activité physique ou sportive aux enfants. Le quatrième volet s'intitule « Focus sur les adolescents » et aborde plus particulièrement la question des « fast-food » et des sandwichs. Enfin, le cinquième volet fait fonction de conclusion, car il revient sur l'intérêt de promouvoir les repères du PNNS auprès des enfants et adolescents.

Ce dispositif se donne pour but de fournir aux parents et aux professionnels un ensemble de « repères »²⁷² en matière d'alimentation et d'activité physique dans le but de proposer aux enfants des repas « équilibrés » et de « bonnes habitudes » nutritionnelles²⁷³.

IV.3.1.1. Un guide pour faire prescrire

D'après notre analyse, ce dispositif peut être envisagé comme un guide de prescriptions visant à faire connaître, mais également à faire adopter les bonnes habitudes nutritionnelles aux enfants par le biais des adultes.

Vulgariser les repères nutritionnels

Plusieurs stratégies énonciatives révèlent un souci de clarté et de simplicité de la part des auteurs de cette brochure. L'une de ces caractéristiques est d'explicitier, par des images et schémas, les principes nutritionnels. Ces illustrations représentent par exemple la composition type d'un « bon » repas ou les aliments correspondant à l'une des huit « familles ». Elles sont situées à gauche du document et permettent de visualiser les repères et les « recommandations » du PNNS.

272 *Recommandations sur l'alimentation et l'activité physique pour les enfants et les adolescents*, 2013, p 2

273 *Ibid*, p 10

De plus, plusieurs encadrés sont disposés dans le texte. Ils se détachent par leurs cadres (en pointillé ou un fond de couleur), par la couleur de la police du titre et par des accroches claires sous le mode interrogatif (« une portion c'est quoi ? ») ou impératif (« attention aux faux amis ! »). Ils viennent clarifier ou développer une recommandation. C'est particulièrement le cas de plusieurs encadrés venant expliciter ce que signifient les « portions journalières » recommandées par le PNNS. Intitulés « une portion c'est quoi ? », ces encadrés déclinent plusieurs exemples de portions à donner aux enfants : « 1 tomate de taille moyenne » ou « 1 pomme » pour les fruits et les légumes ou « 20 g d'emmental » ; « 50 g de camembert » pour les produits laitiers²⁷⁴.

La mise en page de ce dispositif est très structurée et facilite la lecture : le texte est aéré, ordonné en plusieurs sous-parties et divisé en paragraphes distincts, eux-mêmes subdivisés par des puces, des sous-titres de couleur ou l'utilisation des deux points. Les titres et sous-titres énoncent clairement le contenu du texte et sont souvent formulés par une interrogation : « comment les consommer ? », « que choisir ? » ou encore « pourquoi sont-ils importants ? ». Enfin, les auteurs emploient des couleurs différentes ou mettent en gras certains mots du texte. Ces effets servent à souligner l'idée importante d'un paragraphe et à accrocher l'œil sur un point particulier ou une recommandation spécifique. L'organisation éditoriale de ce dispositif rappelle celle d'un guide qui, par une présentation didactique, aide le lecteur à se repérer et à comprendre les repères du PNNS.

Ce guide réutilise ainsi les stratégies textuelles propres à la vulgarisation scientifique.

Prescrire la « bonne » alimentation pour habituer les enfants

Ce dispositif présente aux parents et aux professionnels, les procédures, étape par étape, pour servir des repas « équilibrés » aux enfants. Il peut ainsi être lu comme un « guide » qui balise et jalonne les actions.

C'est par la prescription, c'est-à-dire l'instruction par la norme visant l'adoption et l'acquisition de conduites particulières, que les repères sont exposés. Par exemple, chaque sous-partie abordant un

²⁷⁴ Ibid, p 6

groupe d'aliments est accompagnée d'une pastille de couleur en haut à gauche, présentant la fréquence journalière à laquelle doivent être consommés les aliments : « à chaque repas » ; « au moins 5 par jour » ; « 3 ou 4 par jour » ; « 1 à 2 fois par jour », « à limiter » et « à volonté ». Ces pastilles se détachent par leur couleur et leur décalage par rapport au texte et sont en ce sens fortement repérables à la lecture. Leur énonciation ne s'appuie sur aucun verbe et fait état de manière précise de la fréquence à laquelle consommer un aliment. Elles renvoient au mode d'énonciation prescriptif que nous trouvons par exemple sur une ordonnance médicale visant à faire adopter un traitement.

à limiter **LES PRODUITS SUCRÉS**

Consommés en excès, les produits sucrés - comme le sucre, les boissons sucrées, les confiseries, les biscuits et les viennoiseries, les crèmes desserts, etc. - favorisent la prise de poids.

Ils peuvent également entraîner la formation de caries dentaires, en l'absence d'un brossage des dents régulier. Enfants et adolescents peuvent cependant en manger pour le plaisir, mais de temps en temps et en quantité raisonnable.

Pour en limiter la consommation, on peut habituer l'enfant à ne pas mettre trop de sucre dans ses yaourts, privilégier les fruits frais comme dessert et garder viennoiseries et bonbons pour des occasions exceptionnelles.

Pour le goûter (recommandé chez les enfants), privilégier le pain avec du chocolat, de la confiture, du fromage, de la compote, des fruits frais...

LIMITER, VOIRE ÉVITER, LES SODAS ET LES BOISSONS SUCRÉES.
Mieux vaut ne pas les laisser à disposition et éviter qu'ils accompagnent les repas.

Figure 5: Extrait du guide de recommandation : Les produits sucrés

L'ensemble du texte fait usage de verbes d'action à l'infinitif tels que « consommer », « éviter », « faire », « limiter », « privilégier », « essayer », « utiliser », « choisir », « opter » et « donner » aux enfants. Là encore, nous retrouvons le mode prescriptif par lequel le dispositif enjoint les adultes à l'acquisition d'une conduite particulière et à des modes d'agir spécifiques.

Les repères nutritionnels sont présentés comme ce qu'il y a de « mieux », de « bon », d'« idéal », de « nécessaire », d'« important » (: 10) et même d'« essentiel »²⁷⁵.

L'objectif déclaré de ce dispositif serait de faire expérimenter aux enfants les repères du PNNS « au quotidien » afin de leur faire « prendre de bonnes habitudes pour plus tard »²⁷⁶. Pour cela, il veut offrir aux parents et aux professionnels les moyens de « [fixer] des repères qui resteront à l'âge adulte »²⁷⁷. Par exemple, il s'agirait de servir aux enfants « le plus souvent possible » des fruits et des légumes et de les « habituer à ne pas mettre trop de sucre dans les yaourts »²⁷⁸.

Nous retrouvons ici l'idée défendue par les programmes nationaux d'habituer à la norme par la pratique régulière²⁷⁹. Selon ce guide, « l'équilibre alimentaire ne se fait pas sur un seul repas, mais sur la journée et même éventuellement sur plusieurs jours. L'important est donc de suivre les repères de consommation »²⁸⁰.

Nous comprenons ainsi que pour être efficaces, ces repères doivent être suivis de façon continue et être expérimentés par les enfants pour finir par relever de l'habitude.

IV.3.1.2. Un dispositif pour déléguer et contrôler

Par cette brochure *Recommandations sur l'alimentation et l'activité physique pour les enfants et les adolescents*, les parents et les professionnels sont convoqués pour mettre en œuvre les recommandations nutritionnelles. En cela, ils sont invités à être les relais des prescriptions. Ce processus de délégation s'opère en trois temps :

- On note que « l'équilibre alimentaire », « le goût », « l'activité physique », « les nutriments »²⁸¹, tout ce qui relève de la « bonne nutrition » pour le PNNS est abordé dans ce

275 Ibid, p 5

276 Ibid, p 10

277 Ibid, p 12

278 Ibid, p 8

279 cf. 4.2.1. Le Programme National pour l'Alimentation : faire prendre de « bonnes habitudes ».

280 Ibid, p 2

281 Ibid, p 4

dispositif. Il est ce que Aude Seurrat nomme un « condensé des savoirs » (2010 : 5). C'est-à-dire qu'il mutualise l'ensemble des savoirs produits par des acteurs multiples tels que les Ministères et groupes d'études associés au PNNS.

- Les objectifs du PNNS sont énoncés avec clarté pour être compris et mis en œuvre par les adultes. Cette brochure précise les « repères nutritionnels » à partir d'une logique à la fois didactique et pragmatique. Didactique, parce qu'il s'agit de rendre compréhensibles les étapes à mener. Pragmatique, car il s'agit de donner aux adultes les moyens de mettre en œuvre les repères nutritionnels. Ils sont ainsi désignés pour habituer les enfants à la bonne nutrition. Des méthodes pratiques leur sont alors exposées : les étapes, les règles à suivre et les moyens. Le dispositif se propose ainsi comme un guide, accompagnant et orientant les adultes pour la mise en pratique des repères auprès des enfants. Il peut être considéré comme ce que Aude Seurrat appelle un « équipement nécessaire et opératoire » visant à garantir « une capacité d'action » (2010 : 5).
- Les adultes sont invités à mettre en pratique les repères du PNNS, à les faire expérimenter aux enfants, mais également à les promouvoir. La promotion et l'éducation nutritionnelle sont ainsi déléguées aux adultes qui sont encouragés à mettre en œuvre des actions prédéfinies.

Les résultats de l'analyse peuvent être mis en relation avec les travaux réalisés dans le domaine des sciences politiques et de la sociologie des organisations. Dans un entretien pour la revue *Horizons Stratégiques*, Olivier Borraz, Virginie Gimbert et Didier Torny précisent que :

« Ce que révèle bien le champ sanitaire, ce sont les tendances à la médiatisation et à la judiciarisation de l'action publique. C'est un champ où les relations entre les autorités publiques et les populations changent rapidement. Ces relations sont "modernes", nouvelles, dans la mesure où elles mobilisent des citoyens vigilants, bien informés, mais des citoyens qu'il ne faut pas saturer d'informations pour qu'ils restent à l'écoute en cas de danger effectif. (...) L'idée de "faire faire" et de déléguer n'est pas nouvelle. Le vrai enjeu étant de savoir comment contrôler l'action déléguée » (: 2007/1 : 71).

Ces auteurs indiquent que si les citoyens sont mobilisés par les instances publiques, il s'agit pour ces dernières de « contrôler » cette action. La brochure du PNNS peut alors être appréhendée comme un « guide pratique » permettant justement cette délégation contrôlée de l'action. En effet, s'il offre les moyens d'agir aux adultes, il définit les normes, détermine les étapes et jalonne les actions. En véritable « guide », il trace ainsi la voie pour les adultes, balisant et orientant lui-même les actions.

Selon nous, cette brochure fait partie des dispositifs info-communicationnels qui « permettent aux institutions d'utiliser et de diffuser des énoncés recevables ou reprenables (...) par des acteurs économiques ou par des individus » (2014 : 16)²⁸² pour citer les mots de Caroline Ollivier-Yaniv. Le projet consiste alors à les enrôler pour qu'ils deviennent eux-mêmes les prescripteurs des prescriptions du PNNS.

Nous proposons d'examiner dans la suite d'autres dispositifs info-communicationnels produits par les instances nationales de santé visant eux aussi à déléguer ce rôle à différents acteurs de la société.

IV.3.2. Les logos du PNA : promouvoir un label et déléguer aux acteurs locaux

Présentation des logos

Depuis sa création en 2010, l'un des objectifs du Programme National pour l'Alimentation consiste à labelliser, par l'attribution d'un logo PNA, des actions, « supports » et « outils » mis en œuvre par des acteurs publics, associatifs ou privés.

Pour être ainsi labellisés, ces actions ou outils doivent, selon le site internet du PNA, être gratuits et permettre « l'accès du plus grand nombre à une alimentation de qualité, de valoriser le patrimoine alimentaire et culinaire, d'améliorer la qualité de l'offre alimentaire, de transmettre aux jeunes générations le goût pour une bonne alimentation »²⁸³.

Depuis le 12 mars 2013, cette labellisation est confiée à la Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt (DRAAF) et à des « comités régionaux de labellisation »²⁸⁴. Une fois la demande adressée et validée par

282 Voir partie II.4.7. La communication publique : la responsabilisation et l'enrôlement

283 Accès : <http://agriculture.gouv.fr/labelliser-un-projet-bien-manger-cest-laffaire-de-tous>

ces comités, il est autorisé d'apposer le label PNA sur des « supports de communication », des « outils pédagogiques », des supports de « formation », des « livres », des « sites internet » ainsi que sur des affiches et flyers.

La demande de l'attribution des labels est réalisée sur internet, via le site du PNA, en téléchargeant, complétant et renvoyant un dossier officiel. Un « comité de labellisation nationale » constitué de membres du PNA et de la Direction Générale de l'Alimentation (DGA) se réunit jusqu'à six fois par an pour évaluer les demandes et attribuer les labels.

Les logos du PNA sont au nombre de deux.

Le premier « Bien manger c'est l'affaire de tous » (voir image 1), représente une sphère qui peut évoquer l'image de la planète, ou d'une assiette. S'y croisent une fourchette et une fourche pour figurer l'alimentation en tant que pratique de consommation et de production. Autour de cette sphère sont dessinés un tracteur, symbole de l'agriculture, et des personnages dont le bas du corps est transformé en fourchette. À l'image s'ajoute le slogan porté par le PNA « Bien manger c'est l'affaire de tous ». Depuis 2015, le PNA a également produit un second logo (voir figure 2). Celui-ci est uniquement composé du nouveau slogan du PNA « Notre modèle a de l'avenir ».



Figure 6: 1er logo du PNA en 2010

284 Note de service, 2013, p 1 Accès : <https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-N2013.../telechargement>,

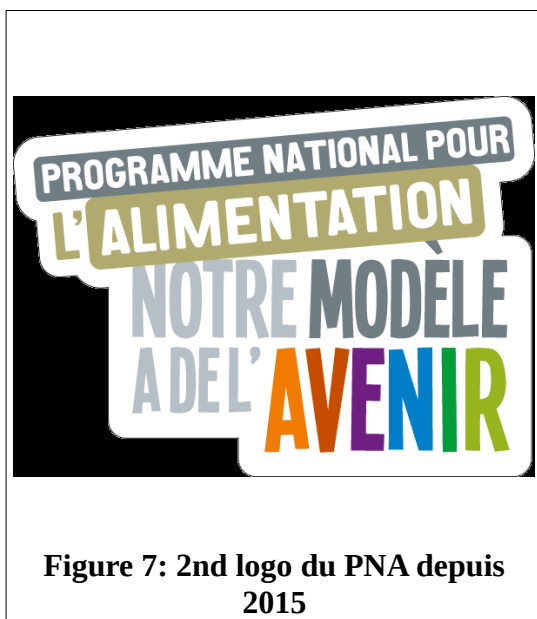


Figure 7: 2nd logo du PNA depuis 2015

IV.3.2.1. Des logos pour diffuser les normes

Le premier logo du PNA date de 2010. Il est composé d'une image, d'un slogan bien visible et du nom du programme. Ces trois éléments (dessin, slogan, nom) peuvent être lus comme un ensemble, en s'articulant les uns aux autres : l'identité du programme est exprimée par le slogan, lui-même représenté par l'image. Deux principes du PNA se retrouvent particulièrement reformulés dans ce logo :

- L'alimentation est associée à une valeur de sens commun : le « bien ». L'image illustre ce que serait alors le fait de « bien manger » : le tracteur et la terre évoquent la nature, l'environnement et la production agricole de proximité. La fourchette et la fourche qui se croisent suggèrent l'association de l'action de manger à celle de produire et témoignent d'un équilibre entre des acteurs-producteurs et des acteurs-consommateurs. Le « bien manger » peut ainsi se lire comme le fait de privilégier l'agriculture, la nature et l'équilibre. Cela fait écho aux objectifs du programme national que nous avons étudié précédemment. Pour le PNA de 2011, l'un des enjeux est de favoriser une alimentation locale et de proximité, traditionnelle, artisanale et environnementale²⁸⁵, principes que nous retrouvons dans ce logo.

285 cf. sous-chapitre 4.2.1. Le Programme National pour l'Alimentation : faire prendre de « bonnes habitudes »

- Le logo articule l'alimentation à une mission collective et à une responsabilité partagée. Le slogan « Bien manger, c'est l'affaire de tous » résume cette responsabilité collective. « L'affaire » suggère un projet d'intérêt collectif, une mission de notoriété publique et une obligation : ce que l'on a à faire. Le terme « tous » évoque une collectivité responsable de la mission de « bien manger ». Cette communauté est illustrée par l'image : le tracteur symbolise le producteur de l'alimentation, les personnages quant à eux représentent l'ensemble de la société civile. Depuis le tracteur est tracée une ligne, faisant le tour de la terre ou de l'assiette et le reliant aux autres personnages. Elle symbolise le lien qui unit la collectivité et le « tous », dans une chaîne alimentaire. Cela fait écho à l'objectif du PNA qui est de mobiliser « l'ensemble des acteurs » de la société et de favoriser une « synergie » entre tous²⁸⁶.

Le second logo du PNA, « Notre modèle a de l'avenir » produit en 2015, diffère du premier, car il n'utilise pas l'iconographie et se contente de mettre en scène le slogan et le nom du « Programme Nationale pour l'Alimentation ». Il nous semble que ce logo reprend lui aussi deux objectifs du programme national que nous avons étudié précédemment.

- Il permet d'identifier plus facilement le PNA et peut ainsi être appréhendé comme une véritable « marque » et référence. Le nom du PNA est plus visible que dans le premier logo de 2010. Il se situe en haut, il est presque de même police que le reste du texte, décalé par la droite et se superpose au slogan. Cette mise en scène lui donne un effet de visibilité immédiate. Le mot « Alimentation » est surligné en gris et figure par une police plus importante que le reste du nom. Il se détache du nom et du texte, permettant ainsi une identification rapide de la thématique. Cette valorisation du nom du programme par rapport au logo de 2010 peut être saisie comme la volonté de la part du PNA d'être identifié plus largement comme une référence dans l'espace public et médiatique.
- L'alimentation y est articulée à un modèle qu'il convient de défendre. Le mot « modèle » du slogan est fortement repérable par sa police et sa couleur gris foncé. Le mot « avenir » est quant à lui le plus visible du logo par sa police plus large et par l'utilisation de couleurs de différentes nuances (oranges, violet, bleu et verts) tandis que le reste du texte est de couleur blanche ou grise. L'expression « Notre modèle a de l'avenir » sous-entend le fait que le

286 PNA, 2011, p 4

modèle du PNA est la promesse d'un futur encourageant. Ce slogan peut également se lire comme une recherche de légitimité de la part du PNA, dans le sens où son modèle est suffisamment stable pour perdurer et s'inscrire dans le temps. Ce slogan peut aussi être considéré comme une forme d'engagement, dans le sens où le PNA prend la responsabilité et se fait le garant du modèle alimentaire. Enfin, cette déclaration peut être saisie comme une invitation, dans le sens où elle sollicite l'adhésion et l'attachement au modèle. Ces différents axes s'articulent selon nous à la volonté du PNA de se rendre visible et légitime dans la sphère publique et médiatique et pour cela de s'appuyer sur différents acteurs dans la société. Ce logo témoigne également d'une volonté de diffuser à l'échelle nationale l'idée qu'il existe un modèle alimentaire exemplaire.

IV.3.2.2. La « marque » pour déléguer aux acteurs locaux

Les labels sont une forme bien particulière de dispositif info-communicationnels car ils relèvent d'une stratégie de communication publique destinée à être relayée.

L'objectif du PNA est clair : il s'agit d'attribuer le logo à des actions ou outils multiples pour qu'il soit repris et diffusé massivement dans l'espace public et médiatique. En effet, selon le programme national de 2011 :

« Stratégiquement, il s'agit ainsi de fédérer toutes les nouvelles initiatives émanant d'associations, collectivités, acteurs privés... et de susciter les candidatures de tous ceux qui veulent s'inscrire dans ce plan. Leur apposer le logo Bien manger, c'est l'affaire de tous. Programme national pour l'alimentation »²⁸⁷.

Selon les documents officiels du Ministère de l'Agriculture, le logo PNA aurait été attribué 141 fois en 2012²⁸⁸ et 364 en 2013²⁸⁹ à des « actions » ou « structures » telles que des organismes publics

287 PNA, 2011, p 70

288 Accès : agriculture.gouv.fr/telecharger/54046?token=fb1376f60777665bb768e825f2edbd15

289 Note au Parlement, 2013. Accès : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000562.pdf>

(écoles, lycées, collèges, hôpitaux, direction régionale ou départementale, municipalités), associatifs et privés, répartis sur l'ensemble des 18 régions de France. Ces chiffres témoignent de la volonté de la part du PNA de multiplier la pratique de labellisation sur l'ensemble du territoire.

Nous rejoignons ici les analyses du PNNS d'Hélène Romeyer pour qui les programmes nationaux ont une « volonté assumée d'occuper de façon très importante la scène publique » (Romeyer, 2015 : 51). En effet, pour elle, les programmes nationaux tels que le PNNS multiplient les outils communicationnels et les campagnes de communication visuelles comme les labels dans le but « d'authentifier ou labelliser (...) des repères officiels » sur l'ensemble du territoire (Ibid : 52).

Le but de la labellisation n'est pas seulement la diffusion, mais également la réappropriation des recommandations par divers acteurs. Les labels du PNA peuvent être appréhendés comme ce que Caroline Ollivier-Yaniv appelle des formes « hybrides » de la communication publique :

« Ainsi, au moyen de tactiques de ciblage des publics, de discours médiatiques renouvelés — constitués de formats hybrides, entre discours institutionnel et discours publicitaire —, de dispositifs éditoriaux en ligne mettant en scène et facilitant les relations entre acteurs publics et acteurs privés, mais encore par l'utilisation de signes évoquant la singularité et favorisant l'accroche — les logos, les marques — le branding — et les slogans —, les savoir-faire communicationnels permettent aux institutions d'utiliser et de diffuser des énoncés recevables ou reprenables par des journalistes, mais encore par des acteurs économiques ou par des individus » (2014 : 16).

Pour Ollivier-Yaniv, les logos sont des formes hybrides parce qu'ils se situent à la frontière du discours marchand et du discours public. Les logos du PNA peuvent faire penser aux « marques » commerciales dans le sens où ils rappellent la stratégie marchande et publicitaire. La marque se définit comme « un nom, un terme, un signe, un symbole, un dessin ou toute combinaison de ces éléments servants à identifier les biens ou services d'un vendeur ou d'un groupe de vendeurs et à les différencier des concurrents » (Kotler et Dubois, 2004, 45 in Kunert, Seurrat, 2013/1 : 64). Les acteurs du PNA réutilisent ici la stratégie de la marque pour être identifiés dans l'espace public et médiatique et portés par des acteurs divers. En véritables « marques », ces logos s'avancent comme

des certificats de qualité, l'assurance d'une reconnaissance et d'une valorisation du PNA ainsi que la recherche d'une publicisation à l'échelle nationale.

De plus, Caroline-Ollivier-Yaniv rend compte de la double stratégie de ces formats hybrides, cherchant à être « recevables » et « reprenables ». Il apparaît que l'objectif de la labellisation du PNA est de permettre à ce programme d'être porté, mais également d'être réadapté par un ensemble d'acteurs dans la société. En cela, le label peut être lu comme un dispositif de délégation, visant à faire des acteurs divers et des structures les témoins et les mandataires du programme tout en se le réappropriant en fonction des contextes.

Selon nous, les institutions particulièrement ciblées par cette labellisation sont les collectivités locales. D'après un rapport du PNA en 2013, « les collectivités locales ont un rôle primordial sur l'alimentation de leurs administrés »²⁹⁰. La labellisation serait un moyen de mobiliser les collectivités dont le rôle serait alors de « relayer » et « adapter » « localement » les actions du PNA.

Cela confirme la thèse d'Isabelle Pailliarth qui constate cet « enrôlement des pouvoirs locaux » (2008 : 79). Selon elle, l'État chercherait à mobiliser par différents moyens les collectivités locales afin que celles-ci reprennent et réitérent les actions de l'État à partir des cadrages normatifs qu'il aurait lui-même établi auparavant. La labellisation peut ainsi être appréhendée comme ce « cadrage normatif » visant à être repris par les acteurs municipaux et régionaux qui, en suivant les recommandations du PNA, dispose d'une capacité de réappropriation à l'échelle locale.

Selon ce même rapport du PNA de 2013, les collectivités locales représentent un intérêt majeur parce qu'elles sont « responsables en particulier de la restauration collective dans les établissements scolaires »²⁹¹. L'alimentation scolaire reste un enjeu prioritaire du PNA, pour lequel il s'agit de rechercher les instances responsables et de les fédérer autour du modèle.

Ces collectivités locales apparaissent aussi comme les institutions sur lesquelles une veille et une surveillance peuvent s'exercer de la part du PNA par le biais notamment des labels. En effet, le processus de labellisation implique l'évaluation et le contrôle des actions de la part de comités. Pour

290 *Rapport au parlement, Programme National pour l'Alimentation (PNA), juillet 2013*, p 16

Accès : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000562.pdf>

291 *Op.cit.*, p 13

le PNA, le label est un engagement pris par les collectivités locales pour mettre en place des actions en adéquation avec ses recommandations. Pour cela par exemple, les mairies se doivent de nommer un « référent » qui rendra compte annuellement des démarches et résultats de la ville concernant les projets en lien avec le PNA. Les villes labellisées doivent également faire état, par le moyen de comptes rendus, de la mise en place des actions ainsi que de leurs effets. Les collectivités locales apparaissent ainsi comme les institutions par lesquelles une évaluation et un contrôle se révèlent possibles.

IV.3.3. Les slogans du PNNS pour capter les acteurs

Présentation des slogans

L'apparition dans la sphère médiatique des slogans du PNNS remonte à 2009. À cette époque, le Ministère de la Santé élabore une charte engageant les professionnels de l'audiovisuel à diffuser et à promouvoir le site « manger-bouger » du PNNS ainsi que ses messages sanitaires et ses recommandations dans l'ensemble des publicités et des programmes télévisuels²⁹².

L'enjeu de cette charte consisterait à favoriser « la promotion d'une alimentation et d'une activité physique favorable à la santé, en particulier auprès des publics jeunes »²⁹³ par le biais de la télévision. Pour cela, les chaînes de télévision sont invitées par exemple à multiplier les « émissions », « rendez-vous quotidiens » ou « programmes courts »²⁹⁴ sur l'alimentation, la nutrition, l'activité physique, la cuisine ou encore le goût ; à s'appuyer sur les « héros emblématiques » des dessins animés ou films pour enfants pour qu'ils soient les « ambassadeurs de la bonne alimentation »²⁹⁵ ou encore à se référer explicitement et régulièrement aux « repères » du PNNS lors d'émissions télévisées. Concernant les publicités alimentaires, la charte stipule que les « messages sanitaires » du PNNS doivent systématiquement être visibles par des bandeaux fixes ou défilant, apparaissant en bas de l'écran.

Dans ce contexte et à partir de 2008, les acteurs du PNNS reformulent les recommandations du programme sous forme de slogans courts et clairs :

- « Pour votre santé, mangez au moins cinq fruits et légumes par jour »
- « Pour votre santé, pratiquez une activité physique régulière »

292 Charte visant à promouvoir une alimentation et une activité physique favorable à la santé dans les programmes et les publicités diffusés à la télévision, 2009

Accès : www.csa.fr/content/download/19658/329340/version/1/.../Charte%20alimentaire.pdf

293 Ibid, p1

294 Ibid, p 3

295 Ibid, p 3

- « Pour votre santé, évitez de manger trop gras, trop sucré, trop salé »
- « Pour votre santé, évitez de grignoter entre les repas ».

Cette mise en slogan des recommandations correspondrait à la volonté du PNNS de diffuser massivement les principes nutritionnels et, pour cela, d'adopter une forme communicationnelle adaptée au contenu audiovisuel.

À partir de 2008, ces slogans sont également déclinés à la seconde personne du singulier : « Pour ta santé, évite de manger trop gras, trop salé, trop sucré », s'adressant plus particulièrement aux enfants via les programmes télévisés pour les jeunes. Selon le « Rapport d'application de la Charte visant à promouvoir une alimentation et une activité physique favorables à la santé dans les programmes et les publicités diffusés à la télévision » de 2012²⁹⁶ et celui de 2015²⁹⁷, le nombre d'heures de diffusion de ces messages PNNS est passé de 789 heures en 2010, à 1036 en 2011, 1223 en 2013 et 1410 en 2014 (soit presque une heure par jour pour cette dernière année). Ces chiffres témoignent de la volonté de la part des acteurs du PNNS de multiplier les apparitions médiatiques et une « volonté assumée d'occuper de façon très importante la scène publique » (Romeyer, 2015 : 15).

IV.3.3.1. Les slogans : des condensés de repères du PNNS

Les slogans sont qualifiés par le PNNS 3 comme des « outils de communication »²⁹⁸. En effet, selon ce programme :

« De nombreuses actions de prévention visant à éviter l'apparition de facteurs de risques ou de pathologies liés à une nutrition insatisfaisante ont été développées depuis que le PNNS a été initié en 2001. Ces actions, en s'appuyant sur les principes de la promotion de la santé, des interventions visant à donner aux individus les moyens d'effectuer des choix éclairés en matière d'alimentation et d'activité physique, par la conception, la diffusion, la mise en

²⁹⁶ Accès : http://socialsante.gouv.fr/IMG/pdf/Charte_alimentaire_sur_les_programmes_et_les_publicites_televises.pdf

²⁹⁷<http://www.csa.fr/Etudes-et-publications/Les-autres-rapports/Rapport-d-application-de-la-charte-visant-a-promouvoir-une-alimentation-et-une-activite-physique-favorables-a-la-sante-dans-les-programmes-et-les-publicites-diffuses-a-la-television-Exercice-2014>

²⁹⁸ PNNS 3, 2011, p 16

œuvre de campagnes, d'outils et de programmes de communication et d'éducation nutritionnelle (dans le sens donné à la nutrition par le PNNS) »²⁹⁹

L'axe 1 du PNNS 3 est spécialement dédié aux objectifs de prévention, promotion et éducation et fait état de mesures visant à faire connaître, faire comprendre et faire appliquer les repères nutritionnels par les populations³⁰⁰. Parmi ces mesures, le programme met en avant « la conception et la diffusion de messages nutrition » par le biais de la télévision et de journaux gratuits³⁰¹. Les slogans tels que « Pour votre santé, mangez 5 fruits et légumes par jour » sont ainsi définis par le programme comme des « outils de communication »³⁰². Mais plus encore, ils font également partie de ce que le PNNS 3 appelle des « outils d'éducation ». Ces slogans sont également produits dans le but « d'informer, d'éduquer et d'orienter les jeunes consommateurs vers des choix alimentaires satisfaisants d'un point de vue nutritionnel » ainsi que de « limiter la pression publicitaire s'exerçant sur les enfants en faveur de la consommation d'aliments gras/sucrés/salés »³⁰³. Ainsi, les slogans et leur diffusion massive dans la sphère médiatique répondraient à un triple objectif de prévention, de promotion et d'éducation, dont les enfants représentent l'un des publics particulièrement visés.

Selon nous, ils actualisent l'ensemble des normes et des savoirs sur l'alimentation du PNNS. En effet, ils condensent, par des formules succinctes, des thématiques importantes du programme telles que la santé, la nutrition, la mise en pratique et l'habitué.

- Les slogans placent au cœur de leur argumentation la question de la santé, signalée comme le but à atteindre. Chacun des slogans débute en effet par : « Pour votre santé » ou « Pour ta santé ». La préposition « pour », introduit de façon positive un objectif : la « santé », et marque un lien de causalité entre la santé et la suite du message. De plus, le slogan fait référence à la « santé » comme valeur absolue, c'est-à-dire qu'il n'est pas besoin de la définir pour saisir qu'elle est un bien. Les adjectifs possessifs « votre » ou « ta » introduisent une volonté de capter le destinataire dans son individualité et marquent l'idée selon laquelle la santé est un bien propre, dont chacun a la responsabilité. « Pour votre santé » indique

299 Ibid, p 16

300 Ibid, p 22

301 Ibid, p 17

302 Ibid, p 17

303 Ibid, p 22-23

ainsi un objectif d'état de vie en vue duquel il convient d'être acteur. Cette entrée en matière du slogan invite à lire la suite, suggérant que la santé pourrait être obtenue ou conservée dès lors que l'on obéit au message. Cela renvoie à l'analyse du PNNS 3 que nous avons menée précédemment³⁰⁴. En effet, l'un de ses objectifs est de mettre en place des actions info-communicationnelles visant à « promouvoir » la santé³⁰⁵.

- Les slogans prescrivent les pratiques à adopter afin d'atteindre l'état de santé. En effet, « évitez », « pratiquez », ou « mangez » sont des verbes d'action. Ces pratiques seraient, selon la logique lexicale, ce qui garantit et conserve la santé. Le mode impératif par lequel elles sont énoncées instaure implicitement la règle à suivre et renvoie au mode prescriptif. Énoncées au début du slogan, nous comprenons que le PNNS pousse à expérimenter certaines pratiques jugées saines. Les slogans visent à faire faire en invitant les individus à agir pour leur santé. Notre analyse des programmes nationaux a révélé à quel point ceux-ci ont la volonté de mettre en place des actions visant à mettre en pratique leurs recommandations de santé et à les faire expérimenter par les individus. Ces slogans sont des dispositifs info-communicationnels répondant à cet objectif.
- Les prescriptions tournent toutes autour de l'enjeu prioritaire du PNNS : la nutrition³⁰⁶. En effet, les actions recommandées « manger » et « pratiquez » concernent le fait de se nourrir de 5 fruits et de légumes et de mener une activité physique. Cela fait écho à la définition même de la « nutrition » du PNNS 3 qui concerne « l'alimentation (...) et l'activité physique »³⁰⁷. Les pratiques à proscrire, signalées par le verbe « évitez », concernent quant à elle le grignotage, pratique dévalorisée par le programme ainsi que certains aliments jugés nuisibles par le PNNS 3 tels que « le sel, le sucre et les graisses »³⁰⁸. Les slogans présentent ainsi de manière claire le modèle normatif du PNNS. Nous retrouvons ici l'objectif central du PNNS 3 : la nutrition est un « modèle » qu'il s'agit de faire connaître et de faire adopter. Pour cela, le programme se donne comme objectif « l'actualisation des repères nutritionnels, le renforcement de leur communication en vue de leur appropriation et de leur mise en pratique »³⁰⁹. Les slogans peuvent alors être compris comme des dispositifs d'information,

304 Voir sous-partie IV.2.2.2. Éduquer à la nutrition

305 Ibid, p 5

306 Voir sous partie IV.2.2. Le programme de nutrition et de santé 2011-2015 (PNNS 3) : orienter vers la nutrition

307 Ibid, p 10

308 Ibid, p 22

309 Ibid, p 22

mais également d'éducation, visant à faire connaître, faire comprendre et faire appliquer les repères nutritionnels.

- Deux des quatre slogans se terminent par l'indication « par jour » et « régulière ». Les deux autres, s'ils n'énoncent pas de temporalité, évoquent le fait que les prescriptions sont à suivre de manière répétée et journalière. L'objectif serait ainsi d'habituer les individus à adopter, chaque jour, les pratiques nutritionnelles. On retrouve ici la volonté du PNNS 3 d'intervenir sur la vie quotidienne des individus. Le programme insiste en effet sur l'objectif d'habituer aux « bonnes pratiques alimentaires » et « nutritionnelles »³¹⁰. Pour cela, il s'agirait de mettre en place des actions qui font expérimenter, de façon régulière, les repères. Les slogans font partie de ces actions, car ils prescrivent des pratiques régulières et sont diffusés quotidiennement par le biais des médias.

IV.3.3.2. Des slogans pour habituer, capter et déléguer

Si les slogans du PNNS sont des dispositifs info-communicationnels et éducatifs de la communication publique, ils rappellent également les techniques de marketing. Ils s'inscrivent dans ce que Caroline Ollivier-Yaniv désigne comme des « formats hybrides, entre discours institutionnel et discours publicitaire » (2014 : 16), réutilisant des savoir-faire communicationnels du domaine marchand. En cela, il est permis de s'interroger sur les enjeux qu'implique cette production de slogans de la part des acteurs du PNNS. Au-delà des objectifs d'information et d'éducation, il nous semble que ces dispositifs relèvent de trois enjeux majeurs : habituer, capter et déléguer.

Comme notre analyse l'a démontré, les slogans prescrivent des pratiques à mettre en œuvre au quotidien et visent à habituer. Cet objectif se manifeste également par la diffusion régulière de ces slogans par les médias, accoutumant ainsi les individus à voir et entendre au quotidien les prescriptions du PNNS dans la sphère médiatique. C'est aussi par leur forme lexicale et leur stratégie énonciative que les slogans visent à instaurer une habitude et pour cela s'appuient sur des techniques de marketing.

310 Ibid, p 18

Selon Pierre Fiala, chercheur en sciences du langage, le slogan « qu'il soit publicitaire ou politique, condense le discours en un noyau thématique, une formule ramassée, rythmée, à des fins mnémoniques et pragmatiques, visant à mobiliser et à pousser à l'action » (2002 : 537).

Les slogans du PNNS s'envisagent comme une série de quatre formules complémentaires, condensant le discours autour de la santé et de la nutrition en créant une « co-occurrence » entre ces deux thématiques, procédant à un effet de répétition (même forme lexicale : « Pour votre santé », verbe et complément), s'appuyant sur des « redondances organisées » (« pour votre santé »), sur un phénomène rythmique et presque une musicalité. Tous ces éléments (condensation, co-occurrence, répétition, redondance, rythme) permettent ainsi une mémorisation et une accoutumance à ces messages.

Pierre Fiala met l'accent sur la dimension pragmatique du slogan « visant à mobiliser et à pousser à l'action » (2002 : Ibid). Comme nous l'avons constaté, les slogans du PNNS correspondent à cette volonté de faire agir en prescrivant des pratiques normées : « Mangez 5 fruits et légumes par jour », « Pratiquez une activité physique régulière », « Évitez de grignoter entre les repas ». Ils sont autant de prescriptions déclarant ce qu'il convient de faire chaque jour. L'enjeu est ainsi de pousser les individus à prendre les « bonnes habitudes » alimentaires et nutritionnelles, en s'inspirant des slogans comme consignes à suivre.

Habituer les individus aux prescriptions et aux « bonnes » pratiques par le biais des médias correspond aux objectifs du marketing tels que mis en évidence par Franck Cochoy. Pour ce sociologue, le but clé du marketing serait de capter les consommateurs, c'est à dire, « de cerner, d'entourer, d'enrôler, de dévier, d'attraper, de comprendre ou de séduire les usagers, les clients ou les consommateurs, bref tous les acteurs désirables pour l'agent de la captation, mais a priori hors de son contrôle » (2004 : 15). Pour cela, les acteurs marketing créent des dispositifs, tels que les campagnes publicitaires, les emballages, les étiquettes, les slogans ou encore les cartes de fidélité, « dont la principale particularité consiste à mettre en jeu les dispositions que l'on prête (que l'on suppose ou que l'on attribue) au public visé » (2004 : 18). Ces dispositions peuvent être par exemple la curiosité, le souci de se distinguer des autres, la tentation, l'amour, la fidélité, le plaisir ou la santé. Elles sont les « ressorts (...) subtils et (...) nombreux » (2004 : 19) sur lesquels

s'appuient le dispositif pour capter, pousser à agir et plus encore fidéliser le consommateur. Car, selon Cochoy, un des objectifs essentiels de la captation se fonde sur l'habitude :

« Les dispositifs malmènent les habitudes, puisque les techniques concurrentielles ont depuis toujours pour objectif de rompre les appartenances et les routines préalables afin de capter une clientèle nouvelle qui est souvent celle du voisin ; mais les dispositifs marchands mobilisent aussi les habitudes, puisqu'il s'agit aussi, une fois la clientèle captée, de tout faire pour la retenir, la fidéliser (Blanc, 2001), bref l'habituer » (2004 : 21).

Le processus en œuvre de ces dispositifs marchands relève ainsi de plusieurs étapes : interpellé par des dispositions, faire rompre avec certaines habitudes, capter et finalement habituer à des pratiques spécifiques.

Nous mobilisons ces travaux de Franck Cochoy, car nous pensons qu'en s'inspirant de la stratégie marchande et en produisant des slogans, les acteurs du PNNS actualisent ce processus de captation et d'habituation des publics. S'ils ne sont pas des dispositifs marchands, les slogans du PNNS réutilisent la stratégie de captation des publics. En débutant par « Pour votre/ta santé », ils s'appuient sur une disposition : le souci de santé et de bien-être des individus. À la suite de cette interpellation, ils indiquent ce qu'il faut adopter (« mangez », « pratiquez ») ou, au contraire, ce avec quoi il faut rompre (« évitez »). Enfin, les slogans énoncent ce qu'il faut faire, mais également ce qu'il faut s'habituer à répéter tous les jours, régulièrement, entre les repas et au quotidien. L'objectif des slogans PNNS se lit ainsi comme le fait d'interpeller l'individu, de dévier ses pratiques, de lui en suggérer d'autres afin qu'il les adopte de façon routinière.

Dans le sillage des réflexions de Cochoy, nous considérons que les individus, une fois captés par des dispositifs tels que les slogans sont enrôlés dans le processus pour y participer. En effet, selon Franck Cochoy, le consommateur, sa parole et son corps sont mobilisés et recrutés par les dispositifs marchands qui s'appuient sur une « stratégie d'engagement » (2004 : 41).

D'autres auteurs ont également pointé à ce processus d'enrôlement du consommateur dans la communication marchande. Dans son article *La Répétition dans le discours publicitaire* (2011), Clara Romero décrypte les slogans publicitaires qui visent à déléguer la parole aux consommateurs. Selon elle, « le récepteur [devient] à son tour émetteur. Les consommateurs, en effet, répètent à l'envi les slogans et chansonnettes qu'ils ont forcément mémorisés » (2011 : 14). Les slogans sont ainsi repris et répétés par les individus eux-mêmes, devenant alors les promoteurs du discours marchand.

Dans le domaine de la communication politique, Caroline Ollivier-Yaniv spécifie la manière dont la communication ministérielle tend à déléguer son action à des acteurs multiples. Selon elle, les « formules » et les « petites phrases » sont des « énoncés dont l'un des objectifs est d'en assurer la reprise » par des acteurs médiatiques, économiques ou par des individus (2014 : 16).

Si cette stratégie de délégation a été étudiée dans le cadre de la communication marchande et politique, elle concerne également notre objet d'étude : la communication publique. Les acteurs du PNNS produisent des dispositifs info-communicationnels tels que des guides et des labels dont la vocation est de déléguer les missions d'information et d'éducation nutritionnelle à différents acteurs (parents, professionnels de santé et d'éducation, collectivités locales). Nous pensons que les slogans sont également des dispositifs de délégation dans le sens où les acteurs du PNNS visent à ce qu'ils soient rediffusés dans la sphère médiatique et sociale.

D'une part, les médias sont appelés à diffuser les recommandations et slogans du PNNS et en ce sens se trouvent enrôlés dans la communication publique. D'autre part, les individus eux-mêmes sont visés par ce processus de délégation. Les slogans, par leur forme lexicale et leurs stratégies énonciatives telles que la répétition, le rythme et la musicalité ainsi que par leur présence massive dans les médias, sont conçus pour être facilement mémorisés et transmis par des acteurs citoyens tels que les parents, mais également les enfants.

En effet, ces derniers sont particulièrement ciblés par ces dispositifs info-communicationnels du PNNS. La déclinaison des slogans à la deuxième personne du singulier tel que « Pour ta santé, évite

de grignoter entre les repas » et la volonté affichée de les diffuser prioritairement dans les programmes télévisés de jeunesse montre à l'évidence une volonté de capter leur attention.

IV.3.4. Mise en perspective : la délégation à des relais

Les dispositifs info-communicationnels que sont les guides, les labels et les slogans sont des reformulations et des réécritures des thématiques principales, des normes et des savoirs contenus dans les programmes nationaux. Ces dispositifs sont ainsi des « substrats » communicationnels ayant pour vocation la diffusion et la circulation des normes nationales liées à l'alimentation dans l'ensemble de la société.

Pour pouvoir s'adapter aux différents contextes de diffusion, ces dispositifs s'inspirent de stratégies multiples empruntées aux domaines :

- de la communication marchande : le logo comme marque de référence, le slogan court et simple pour capter et être repris, le label comme gage de qualité, la promotion et la valorisation
- de la communication médiatique : l'annonce télévisuelle, la banderole défilant, le logo comme identifiant, l'adaptation du message selon le type d'audience, la déclinaison des messages en formats visuels clairs
- de la communication politique : la rhétorique de la santé et du bien-être général, la mobilisation de l'ensemble des citoyens, les formules et les petites phrases,
- et de la communication pédagogique : la vulgarisation scientifique, la présentation des étapes à suivre, l'iconographie pour illustrer les messages.

S'ils visent à être diffusés massivement dans la sphère publique, ces dispositifs ont également pour but d'être saisis par des acteurs multiples. En cela, leur forme hybride correspond à une volonté d'être réappropriés par les familles, les collectivités locales et les médias. C'est également par la prescription que ces dispositifs convoquent les acteurs à mettre en pratique les recommandations et à devenir eux-mêmes les promoteurs, les prescripteurs et les éducateurs des recommandations.

L'acteur associatif, le parent, le responsable local, le présentateur télé et même le héros de dessins animés sont des acteurs enrôlés par ces dispositifs pour former les relais des programmes nationaux.

Les enfants sont eux-mêmes ciblés par ces dispositifs. Ils sont convoqués à s'habituer à entendre ces messages, à reconnaître la légitimité du programme national et à se souvenir des slogans. Mais ils sont également mobilisés pour répéter ces recommandations, c'est à dire, dans la double acception du terme, à les redire tout autant qu'à les mettre en pratique de façon régulière et quotidienne.

Qu'il s'agisse des médias, des familles ou des collectivités locales, ces instances se voient attribuer le rôle de relais entre l'État et l'enfant. Pour reprendre les termes de Caroline Ollivier-Yaniv, cette production d'outils info-communicationnels « organise la distribution de l'information et s'affilie des relais de diffusion » et des « partenaires » (2014 : 14).

Nous proposons à présent de rendre compte de la façon dont l'école est elle aussi mobilisée, en procédant à l'analyse de dispositifs info-pédagogiques co-produits ces dernières années par le PNNS et le PNA.

IV.4. Des dispositifs info-pédagogiques

L'éducation tient une place majeure dans les programmes internationaux et nationaux sur l'alimentation et la santé. Comme nous l'avons souligné, l'éducation alimentaire y est désignée comme un moyen de pallier les risques de santé et d'intervenir auprès des populations dès le plus jeune âge. Dans la filiation de ces programmes et dans la continuité des lignes-guides qu'ils définissent, des dispositifs info-pédagogiques ont été conçus ces dernières années pour éduquer les enfants aux « bonnes » pratiques alimentaires.

Nous proposons dans ce chapitre de présenter les résultats de nos analyses à propos des « outils éducatifs » et des « instruments pédagogiques » élaborés dans le cadre du PNNS et du PNA. Ce

travail a été animé par un ensemble de questionnements. Comment les objectifs d'éducation aux « bonnes » pratiques alimentaires des programmes nationaux sont-ils actualisés par ces dispositifs ? À quel type d'éducation ces derniers renvoient-ils ? Comment l'alimentation et la nutrition y sont-elles traitées ? Quels sont leurs formats et comment s'adaptent-ils au monde de l'enfance et de l'école ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de focaliser nos analyses sur deux dispositifs info-pédagogiques particuliers : *Vinz et Lou*, un coffret de vidéos labellisé par le PNA et le PNNS et *Léo et Léa*, produits par l'INPES en lien avec le PNNS.

IV.4.1. Le dispositif *Vinz et Lou* :

Description synthétique du dispositif *Vinz et Lou*

Crée en 2005 par la société de conception de programmes éducatifs plurimédias « Tralalere », regroupant enseignants, scientifiques, membres associatifs, acteurs politiques et concepteurs, *Vinz et Lou* est un projet éducatif soutenu et cofinancé par le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche ainsi que le ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de l'Aménagement du territoire. Il est labellisé par le PNA³¹¹ et le PNNS qui en sont des partenaires officiels.

Ce projet est désigné comme un « dispositif éducatif » et un « support d'atelier »³¹² à l'usage des enseignants et animateurs dans les écoles lors des temps scolaires et périscolaires. Ce support d'animation se concentre sur huit thèmes : la violence, l'alimentation, l'environnement, les filles et les garçons, internet, l'électricité, la citoyenneté et le handicap. Ils prennent essentiellement la forme de dessins animés au format court. Pour notre travail, nous nous sommes focalisée sur les vidéos associées à la thématique de l'alimentation³¹³.

Accessible librement sur internet jusqu'en 2017, il est aujourd'hui nécessaire de s'inscrire pour avoir accès à ces vidéos et de devenir « membre premium » pour accéder à certaines activités. De plus, le site *Vinz et Lou* s'est transformé depuis sa création, proposant de nouvelles thématiques, un choix de langue pour les vidéos (français/anglais), de nouvelles activités (créer une « carte mentale », « éditer une BD »). Notre étude porte sur

311 Ces dispositifs font précisément partie du processus de labellisation des programmes nationaux. Ils portent ainsi les logos du PNNS et PNA et apparaissent dans les listes d'attribution des logos.

312 Site officiel *Vinz et Lou*. Accès : <https://www.vinzelou.net>

313 Cette thématique est désignée comme la « saison 2 » intitulée « *Vinz et Lou* mettent les pieds dans le plat » et regroupe quatorze « épisodes » d'animations : Manger pour quoi faire?; Les découvertes du palais ; Me raconte-t-on des salades?; La main à la pâte... et toque !; Et si la salade ne poussait pas dans les sachets ?; Dis, quand est-ce qu'on mange ?; Sur un plateau ; Et l'activité physique dans tout ça ?; A table !; King Size : Fajitas, tofu, minestrone, kesako ?; Opération mains propres ; Y a plus de saisons !; Tutti frutti)

l'ancienne version du site internet, mais les vidéos auxquelles nous ferons référence sont identiques et accessibles à partir d'un simple compte d'utilisateur.

Toutes les vidéos suivent le même schéma : elles mettent en scène deux personnages Lou, une petite fille de 6 ans et Vinz, son grand frère de 12 ans, dans des situations diverses. Ces vidéos durent chacune deux minutes en moyenne.

IV.4.1.1. La construction d'un modèle de l'agir

À partir de notre analyse, il apparaît que ces dispositifs info-pédagogiques ne cherchent pas tant à diffuser des savoirs et des connaissances en matière d'alimentation, mais visent plutôt à instaurer un modèle de comportements dans le but d'éduquer les enfants à être autonomes et à savoir-faire des choix individuels.

Dans ces dispositifs, les connaissances en matière d'alimentation et de santé sont reléguées au second plan ou abordées de façons implicites, appauvries, voire caricaturales. Nous proposons de revenir sur trois épisodes qui en témoignent. Ils ont en commun de mettre en scène des situations dans le cadre scolaire : la cantine, la classe et la fête de l'école.

« Sur un plateau »

Dans l'épisode « Sur un plateau », Vinz et Lou se trouvent à la cantine de l'école et passent au self-service pour choisir leur menu. Ils se servent eux-mêmes et décident en ce sens de manière parfaitement autonome de ce qu'ils vont manger.

La petite fille Lou remplit son plateau de façon méthodique. Elle y pose une salade, une assiette de poisson, une barquette de frites, une tranche de pain, un verre d'eau et une crème aux fruits. Son plateau est organisé, propre, les aliments y sont séparés par des contenants et les couverts positionnés à gauche du plateau. Le plateau de Vinz quant à lui est constitué d'une seule assiette de frites entassées et recouvertes de sauce qui dégouline, de quatre tranches de pain et d'un soda, sans qu'il y ait ni couverts ni verre. Le plateau paraît sale, débordant, inorganisé sur fond d'un énorme pot de mayonnaise. La constitution des plateaux est accompagnée par la parole des personnages.

La petite fille Lou énonce « un peu de ça (...) ça, ça va bien avec le poisson (...) un peu de pain et aussi de l'eau bien fraîche ». Mesurée et réfléchie, cherchant des combinaisons d'aliments, la petite fille calcule son alimentation. Le personnage de Vinz quant à lui énonce comme une chanson « des frites, et puis encore des frites, des frites, des frites (...) j'ai trop faim ». Mal proportionnée, répétitive et uniforme, son alimentation est renvoyée à une rengaine et à un jeu irresponsable.

Par la suite, Lou décide d'entrer dans une machine permettant, lorsqu'on y place son plateau, d'évaluer l'équilibre alimentaire du repas choisi par l'enfant. Le plateau de Lou est jugé et évalué par l'ordinateur pour finalement être déclaré « parfaitement équilibré ». L'ordinateur récompense la petite fille par une série de « Parfait (...) Bravo ». Le plateau de Vinz quant à lui fait retentir un signal d'alarme et l'ordinateur énonce « Alerte trop de sucre, trop de graisse alerte ». La machine finalement explose et expulse Vinz qui se retrouve par terre.

Cet épisode rend compte d'une manière caricaturale de ce qu'est l'équilibre alimentaire. Les choix des personnages sont, en effet, presque parodiques : la plateau de Lou est « parfait » selon l'ordinateur et illustrerait l'idéal de l'équilibre alimentaire. Pour autant, il n'est pas explicité clairement les raisons pour lesquelles il est « parfait » ni les conséquences que cela implique. Le plateau de Vinz est également une caricature de ce qu'est censée être la « mauvaise » alimentation (des frites, des sauces, des sodas, aucun légume) sans qu'il ne soit expliqué pourquoi. L'ordinateur se contente ici de signaler qu'il y a « trop de sucre, trop de graisse », sans définir de façon précise pourquoi.

« Fajitas, Tofus, Minestrone, kesako ? »

L'aspect caricatural se retrouve également dans l'épisode « Fajitas, Tofus, Minestrone ». Dans cet épisode, Vinz et Lou font la découverte des cuisines du monde à la fête de l'école.

Les deux personnages parcourent différents stands proposant chacun un produit « national ». Chaque plat est associé à un pays, représenté par un drapeau national, mais également par une musique (la mandoline pour l'Italie, le flamenco pour l'Espagne), des habits (le kimono pour le Japon, le sombrero pour le Mexique) et des personnages (l'homme à la moustache roulant les « r » pour le Liban, l'homme portant un t-shirt de football pour l'Espagne, la femme corpulente à la couleur de peau foncée pour le Mexique) qui sont censé être représentatifs d'un pays.

S'appuyant en fait sur un ensemble de clichés nationaux, cette vidéo participe à la circulation de représentations stéréotypées des cultures alimentaires. De plus, certaines associations entre pays et aliments sont fausses : le tofu est associé à la cuisine japonaise alors que son origine est en fait chinoise, les Fajitas sont présentées sur un stand aux couleurs du Mexique alors qu'il s'agit en réalité d'un plat américain.

« Manger, mais pour quoi faire ? »

Une autre vidéo a particulièrement retenu notre attention, car elle est la seule des quatorze dans laquelle l'alimentation est l'objet d'une leçon. Dans l'épisode « Manger, mais pour quoi faire ? », Vinz est en effet en cours de SVT lors duquel le professeur enseigne à ses élèves pourquoi manger est un « besoin » :

Séquence de l'absorption des énergies nutritionnelles, Vinz et Lou :

« Le professeur : L'énergie contenue dans les aliments provient du soleil. Les plantes utilisent leurs feuilles pour capter l'énergie solaire, qu'elles transforment en d'autres substances. De la même manière que les plantes absorbent l'énergie lumineuse pour pousser, vous absorbez l'énergie contenue dans les aliments pour vivre et grandir !

Un élève : Et c'est ça qui nous donne la pêche !

Le professeur : Oui, quand tu manges un fruit on peut dire que tu absorbes l'énergie solaire emmagasinée par ce fruit. Cette énergie se retrouve également dans la viande des animaux qui eux-mêmes se sont nourris de végétaux. L'énergie contenue dans la nourriture se mesure en calories. C'est grâce à cette énergie que le corps humain peut bouger et fonctionner ! »

Cette explication est accompagnée d'un schéma mobile dans lequel le soleil envoie ses rayons aux plantes qui poussent et qui sont ensuite mangées par une silhouette humaine qui en absorbe « l'énergie solaire » et grandit à son tour.

Selon nous, cette explication caricature le processus d'absorption des énergies des aliments. Elle simplifie en effet au maximum les liens entre énergies et aliments, aliments et nutrition, nutrition et santé pour finir par schématiser l'alimentation comme un processus d'absorption du soleil dans lequel l'aliment est une « pile » qui fait fonctionner le corps. De plus, l'alimentation y est réduite à une conception fonctionnaliste. Les raisons avancées par le personnage du professeur qui justifient « pourquoi on mange ? » sont associées à une nécessité pratique.

Cette étape de l'analyse nous permet de saisir que l'éducation alimentaire n'est pas envisagée dans ces dispositifs info-pédagogiques comme la transmission de savoirs et de connaissances théoriques. Nous avons donc cherché à saisir les stratégies argumentatives de ces dispositifs afin d'en dégager les enjeux éducatifs. À partir de notre analyse, il est apparu que les vidéos Vinz et Lou visent principalement à diffuser des savoir-faire et pour cela construisent des personnages qui incarnent les « bonnes » et les « mauvaises » pratiques. Nous proposons de faire état de la façon dont les récits sont organisés selon nous en cinq étapes.

Étape 1 : une mise en situation pratique

Les vidéos débutent par une situation (en classe, à l'école, à la maison, dans la rue ou au parc) qui met en scène les personnages principaux : Vinz et Lou. Une histoire se construit au fur et à mesure autour des personnages en lien avec la thématique de l'alimentation. Dans ces histoires, les personnages de Vinz et Lou sont souvent placés dans des situations pratiques lors desquelles ils sont amenés à être autonomes : ils font les courses dans un magasin, cuisinent à la maison, rangent les courses, mangent à la cantine, vont au restaurant ou encore achètent des fruits au marché. Dans toutes ces histoires, les adultes sont presque toujours absents et les personnages d'enfants sont livrés à eux-mêmes. Si quelques personnages adultes apparaissent, ils sont en fait relégués à des rôles secondaires peu visibles : la grand-mère de Vinz et Lou, le professeur de SVT, le professeur de sport ou le marchand n'apparaissent en effet que quelques secondes à chaque fois. La mère de Vinz et Lou n'est quant à elle jamais représentée et le rôle du père n'existe que par une voix dans quelques épisodes. Les personnages enfantins sont ainsi représentés comme maîtres de la situation et principaux protagonistes.

Étape 2 : le choix autonome

Ces personnages sont systématiquement amenés à faire des choix : ils choisissent les céréales dans le magasin, sélectionnent les produits qu'ils veulent acheter au marché, décident à quelle heure ils mangent, composent leur plateau au self-service de la cantine, organisent leur goûter ou encore décident s'ils sortent faire du sport ou non.

Il est intéressant de souligner que Vinz et Lou sont construits comme des personnages d'enfants libres de leur choix, car ils ne sont ni contraints par des déterminants sociaux, économiques ou physiques, ni par des réglementations d'adultes ou des limites posées. Les questions de prix ou de l'accès à certains aliments ne sont pas associées aux choix qu'ils ont à opérer. Ils ne sont pas limités dans leurs gestes et leur corps. La règle ou la loi ne déterminent pas non plus leurs décisions.

Étape 3 : des comportements en vis-à-vis

Les vidéos montrent comment Vinz et Lou opèrent ce choix et agissent. Leurs comportements sont tous deux très différents. En effet, ils semblent avoir été conçus en vis-à-vis l'un de l'autre : tandis que Lou est un personnage qui réfléchit à son alimentation, mange à heure régulière, fait du sport, cuisine, vient à table lorsque son père l'appelle, se lave les mains ou encore mange des fruits ; Vinz est le personnage qui fait le contraire, ne prend que des frites à la cantine, saute des repas, joue aux jeux vidéos, préfère se faire livrer une pizza, écoute de la musique à table ou refuse de goûter aux plats.

Étape 4 : la morale qui récompense

À cela s'ajoute la diffusion de la valeur du « bon » et de sa normalisation. Le comportement de Lou est construit comme « bon » par le fait d'être tout d'abord récompensé. Dans l'épisode à la cantine *Sur un plateau*, l'ordinateur félicite Lou par une série de « Bravo » pour son menu « parfait ». Dans l'épisode *La main à la pâte... et toque*, Lou est félicitée par un livreur pour la pizza qu'elle a cuisinée.

À quelques secondes de la fin, un encadré rouge apparaît à l'écran, comportant un message écrit en noir : « Bien manger c'est aussi une question d'équilibre » ou « Manger c'est aussi échanger ». Il est énoncé par une voix d'adulte. Ce message qui met en évidence ce qu'il s'agit de comprendre de l'histoire donne toujours raison au comportement du personnage de Lou. Par exemple, dans l'épisode où elle goûte le plat de sa grand-mère, la morale est « Goûte, si ça s'trouve c'est bon ». Dans celui où elle préfère cuisiner une pizza plutôt que de la commander, le message final explique que « Si je fais avec mes mains c'est plus malin ». Le comportement de Lou évoque le modèle exemple de ce qu'il faut faire, parce qu'il est récompensé et appuyé par la morale de l'histoire.

Étape 5 : la morale qui sanctionne

Finalement, la morale opère en un second temps qui cette fois donne tort à Vinz et montre les effets négatifs ou absurdes de son comportement : il s'est fracturé un bras parce qu'il a cassé une machine calculant l'équilibre qui l'a expulsé, il est malade d'avoir mangé trop de burgers, il se retrouve chez le médecin pour avoir avalé ses écouteurs à table, il n'a plus d'énergie, car il a sauté un repas, il met des cornichons à la place de piles parce qu'il n'a pas écouté le cours de SVT. Ces séquences viennent ainsi renforcer l'idée selon laquelle le comportement de Vinz est le contre-exemple et ce qu'il ne faut pas faire.

Ces cinq étapes de l'argumentation sont communes aux dix épisodes de Vinz et Lou sur la thématique de l'alimentation. Ceux qui sont organisés différemment (*Manger, mais pour quoi faire, Et si la salade ne poussait dans les sachets ?; Y a plus de saisons ! et Opération mains propres*) introduisent une troisième forme de morale : la dévalorisation de Vinz.

En effet, dans les épisodes *Opération mains propres* et *Manger pour quoi faire ?* les histoires se terminent par le jugement de Lou envers son frère : « n'importe quoi » ou « il est complètement cinglé ! ». Le personnage de la petite fille vient souligner le ridicule du personnage de Vinz et la non-adhésion à son comportement : Lou le condamne.

Le dispositif info-pédagogique *Vinz et Lou* diffuse principalement un modèle de comportements, en établissant des histoires et des personnages qui figurent l'exemple et le contre-exemple. Il vise à

transmettre ce qu'il convient de faire ou, au contraire, ce qu'il convient d'éviter. L'objectif d'éduquer les enfants à l'alimentation correspondrait à la diffusion de normes comportementales à adopter au quotidien et à une institution des modalités de l'agir.

IV.4.1.2. Éduquer à des pratiques pour responsabiliser l'enfant standard

Notre analyse nous a permis de dégager trois points saillants de ces dispositifs info-pédagogiques que nous proposons ici de présenter : la volonté d'inculquer des savoirs pratiques, l'objectif d'éduquer à la responsabilité et les conséquences que cela entraîne à savoir le renforcement des inégalités.

Pour commencer, nous pensons que les dispositifs *Vinz* et *Lou* visent à diffuser un ensemble de savoir-faire ainsi qu'à inculquer un modèle de comportements aux enfants.

Pour cela, il apparaît que les dispositifs mettent en scène des situations lors desquelles les principes tels qu'oser goûter, préférer cuisiner soi-même, se laver les mains, composer un menu équilibré ou encore bien se tenir à table ne sont pas explicités, mais sont mis en pratique par le personnage de *Lou*. Ces comportements sont avancés comme exemplaires sur la base d'une morale qui les valorise, les gratifie et les récompense. Pour renforcer cette valorisation du bon comportement, le personnage de *Vinz* vient, quant à lui, illustrer les mauvaises manières de faire. La morale sert alors à dénigrer, ridiculiser et disqualifier les pratiques de ce personnage.

Les vidéos *Vinz et Lou* peuvent être appréhendés, pour reprendre l'expression de Franck Cochoy, comme des « dispositifs agissants » qui visent à capter les individus et à les pousser à l'action. Selon ce sociologue, ce type de dispositifs a comme particularité d'associer discours et actions. Analysant les romans-photos publicitaires comme des dispositifs marchands, l'auteur rend compte d'une stratégie de marketing fréquente consistant à promouvoir une pratique modèle et son contraire. Pour lui, cette construction du bon comportement et de son opposé est une technique fréquente qui a pour objectif d'inculquer des normes de pratiques :

« En effet, deux façons différentes de construire le discours et l'action qui conviennent peuvent être vues dans nos romans-photos : l'une propose quoi faire (suggérer des achats additionnels) ; l'autre fait la même chose par antiphrase : elle suggère de faire des choses qui empêchent les gens de faire leurs courses (mettre des débris dans les allées, placer les produits au niveau du sol, etc.). Ajouter au spectacle des actions correctes celui des actions erronées — renforcer la performativité en anticipant ses possibles “ratages” (Butler, 2010 ; Callon, 2010) — est utilisé comme un moyen de canaliser les pratiques épicières de la même façon que, dans la tradition utilitariste, l'espoir des récompenses et la crainte des sanctions sont supposés conduire aux genres de comportements appropriés (Andreoni et al., 2003) ». (Cochoy, 2010 : 96).

Franck Cochoy revient sur l'une des stratégies communicationnelles des dispositifs marketing consistant ainsi non seulement à illustrer la « bonne » et la « mauvaise » pratique à adopter, mais également à pousser à agir selon les normes du « bon ».

Bien que n'étant pas des dispositifs commerciaux, les vidéos *Vinz et Lou* s'appuient néanmoins sur cette stratégie : Lou illustre la bonne conduite à adopter tandis que Vinz suggère le « ratage », celui qui est sanctionné, qui ne gagne ni respect ni gain à son comportement.

Notre analyse du dispositif *Vinz et Lou* se relie aux travaux d'Aude Seurrat à propos des kits pédagogiques. Dans sa thèse, elle mobilise les travaux d'une équipe de chercheurs du GRIPIC portant sur les médiations communicationnelles à propos de la thématique de l'environnement. Pour cette équipe, les dispositifs « vise[ent] moins à expliquer des connaissances qu'à inculquer des attitudes ».

En effet, pour Nicole d'Almeida, Suzanne de Chevigne et Yves Jeanneret, les dispositifs étudiés ont surtout pour vocation de « transmettre un savoir pratique sur le type de gestes qu'il faut avoir dans une situation donnée ». Aude Seurrat articule ce travail du GRIPIC à la notion de « casuistique », c'est à dire à une forme d'argumentation visant à donner « des exemples d'application des principes dans la pratique quotidienne » (Seurrat : 48). D'après elle, les dispositifs illustrent « comment un principe peut être appliqué concrètement » (: 47).

Nous pensons que cette dimension casuistique peut être rattachée au dispositif *Vinz et Lou* en ce qu'il met en scène des situations du quotidien lors desquelles le personnage de Lou applique concrètement les principes annoncés par la morale de l'histoire et met à exécution les normes associées aux « bonnes » pratiques alimentaires.

Si ces dispositifs *Vinz et Lou* visent à inculquer les bonnes pratiques, nous pensons que ce qui est associé au « bon » relève principalement de la responsabilité et de l'autonomie. Le comportement de Lou n'est pas mis en scène comme « bon » simplement par le fait de manger équilibré, faire la cuisine ou encore goûter, mais aussi par le fait que le personnage choisit de façon autonome.

Les personnages sont livrés à eux-mêmes et sont placés en situation de totale autonomie. Or, alors que le personnage de Lou pourrait décider, comme *Vinz*, de ne manger que des frites à la cantine, de ne pas manger de fruits ou de ne pas goûter, elle choisit seule la « bonne » conduite à tenir. Les choix de Lou sont alors d'autant plus mis en valeur qu'ils sont pris en toute liberté par le personnage de cette petite fille qui n'aurait besoin, pour bien choisir, d'aucune contrainte. Le comportement modèle mis en scène serait alors celui qui choisit le « bon » spontanément.

Cette valorisation de l'autonomie s'appuie sur des personnages standardisés qui ne disposent, pour faire leur choix, que des savoirs qui leur ont été inculqués. Il est très intéressant de constater que les récits de *Vinz et Lou* isolent l'enfant des déterminants médicaux, sociaux, économiques ou culturels.

Cependant, en les écartant ainsi, ils produisent finalement un discours sur un certain type d'enfants. *Vinz et Lou* sont des personnages enfantins, sans problème de santé apparent, scolarisés, sachant lire et écrire, des deux sexes, et de nationalité française. Si leurs déterminants socio-économiques ne sont pas explicites, les vidéos mettent en scène une maison soignée, un frigidaire toujours rempli, des habits propres, une voiture familiale, des appareils technologiques comme des téléphones portables ou des ordinateurs, une possibilité d'achat en fonction des désirs et non en fonction des prix. Ils appartiennent en ce sens à la classe moyenne et renvoient à un enfant « standard ». Alors que cet outil éducatif est élaboré pour « tous les enfants », il met en fait l'accent sur un certain type d'enfant (blanc, classe moyenne, sans handicap).

Le « bon » comportement alimentaire correspondrait alors à une capacité individuelle de l'enfant à opérer des choix, indépendamment de facteurs économiques, sociaux et culturels. Ce lien entre mise

en avant de la responsabilité individuelle et mise à l'écart des déterminants sociaux a également été repéré par Simona De Iulio et Susan Kovacs :

« La volonté de construire le personnage de l'enfant comme seul responsable de ses actes explique la réticence (...) à insister sur les racines familiales, psychologiques ou héréditaires d'un problème nutritionnel qui renverraient à la vie familiale, à un cas particulier médical ou aux valeurs culturelles. Cette autonomie de l'enfant permet notamment de créer un espace éducatif débarrassé des déterminants socio-économiques ou génétiques, pour dresser le portrait de l'enfant maître de son destin et ainsi faciliter la transmission d'un message de responsabilisation, voire de culpabilisation de l'individu » (2014: 110).

Élaborer des récits autour de personnage enfantins placés dans des situations où ils sont maîtres de leur destin relèverait ainsi d'une stratégie visant à responsabiliser les enfants.

Ceci nous permet de dire que les vidéos *Vinz et Lou* n'opèrent pas seulement une mise à l'écart des déterminants sociaux, mais bien un renforcement des inégalités. En effet, à vouloir ainsi gommer les critères sociaux, économiques ou médicaux, ces dispositifs finissent par construire un modèle standardisé exclusif. Le risque serait alors, pour reprendre les mots de Caroline Ollivier-Yaniv, « de renforcer de nouvelles formes d'inégalités, indexées sur les ressources sociales différenciées des acteurs et sur leur réappropriation des injonctions des politiques de prévention » (2013 : 109).

IV.4.2. Le dispositif Léo et Léa

Description synthétique des dispositifs *Léo et Léa*

Édités depuis 2012 par l'INPES et un comité d'experts composé de médecins et d'enseignants, *Léa et Léo* sont des dispositifs info-pédagogiques qui prennent la forme de quatre livrets intitulés : *Léo et l'eau*, *Léo et la terre*, *Léa et le feu* et *Léa et l'air*. Définis comme des « coffrets d'éducation pour la santé »³¹⁴, les quatre éléments (l'eau, l'air, le feu et la terre) permettraient « d'aborder au travers de plusieurs disciplines différents thèmes de santé »³¹⁵.

314 Introduction générale des livrets professionnels, p 2

315 Ibid

Si la santé est déclarée comme l'enjeu principal de ces dispositifs, nous avons choisi de les inclure dans notre corpus, car ils placent la question de l'alimentation au cœur de leur argumentation. Nous avons constaté qu'elle est la thématique principale de cinq récits, quatre tests, quatre jeux et de trois affiches dans l'ensemble des livrets. Abordée donc seize fois par différents biais, elle apparaît comme une question centrale reliée à la santé.

Chacun de ces coffrets est composé d'un livret pour les enfants et d'un livret pour les enseignants et animateurs.

Le livret pour enfants est composé de huit éléments :

- Une introduction spécifique à la thématique du livret
- Plusieurs récits et histoires d'environ quatre pages mettant en scène l'un des personnages Léa ou Léo dans des situations quotidiennes à l'école ou en sortie scolaire. Ces récits sont accompagnés eux-mêmes de deux éléments : des illustrations et des encadrés qui font office de définition d'un mot souligné dans le texte. Ces histoires introduisent les différents chapitres du livret. Puis, pour chaque chapitre :
 - Des jeux à réaliser sur le livret ou sur d'autres supports qui prennent la forme de coloriages, de remplissage de croquis, des devinettes, de repérage d'éléments dans une image.
 - Des tests à réponse multiples à faire soi-même ou avec son entourage
 - Des activités d'observation ou de construction à mener en classe ou chez soi à partir d'un mode d'emploi
 - Des expériences ou des exercices pratiques à conduire hors de l'école selon un mode d'emploi
 - Des affiches pouvant être détaché du livret
- À la fin une liste à cocher pour vérifier que toutes les étapes du livret ont été menées

Le livret à destination des enseignants et des animateurs est quant à lui composé de six éléments dont un qui est en annexe :

- Une introduction générale commune à tous les livrets présentant les objectifs de ce dispositif
- Une introduction spécifique au livret présentant les objectifs principaux, d'un mode d'emploi pour leur développer leur pratique et d'un sommaire général du coffret
- Une partie intitulée « Débats en classe » revenant sur les enjeux et l'intérêt d'organiser des discussions avec les élèves
- Des parties articulées au chapitre des livrets pour enfants composées elles-mêmes de sept éléments :
 - les réponses aux tests
 - les jeux pré-remplis

- les étapes à respecter pour les activités ainsi que la liste du matériel nécessaire
- le thème du débat et les étapes à suivre pour son déroulement
- des méthodes pour accompagner les activités ou les prises de parole
- des textes expliquant les savoirs à mobiliser lors des activités ou des jeux
- des idées de sorties et visites scolaires et péri-scolaires
- À la fin, une longue bibliographie (en moyenne quatre pages) organisée par thèmes et sous-thèmes
- En annexe, une fiche d'évaluation pour enseignants/animateurs et une pour enfants

Comme nous le constatons, la particularité de ces dispositifs est de varier les types d'interventions auprès des élèves et ainsi de proposer un large éventail de formes éducatives (récits, jeux, ateliers, débats).

IV.4.2.1. Un dispositif pédagogique à destination des écoles

Les coffrets *Léo et Léa* sont définis comme des « outils pédagogiques » qui permettent « d'acquérir de nombreuses connaissances » par des « moyens ludiques »³¹⁶.

À ce titre, ils se présentent de manière très didactique : ils sont organisés en différentes séquences identifiables par des chapitres, ils définissent explicitement les étapes du parcours d'enseignement et les objectifs éducatifs de chaque séance, listent le matériel nécessaire et mettent à disposition des professionnels de l'éducation des affiches, tableaux ou graphiques, sur lesquels s'appuyer. Ils rendent également compte d'une dimension pédagogique adaptée à l'enfance. Les livrets pour enfants mettent en scène des récits dans lesquels des personnages enfantins racontent une histoire de leur vie quotidienne, ils sont illustrés par de nombreux dessins, ils proposent des exercices sous forme de jeux, quizz, devinettes ou ateliers de confection, à faire en groupe et suggèrent aux enseignants et animateurs des idées de sorties scolaires.

En ce qui concerne plus précisément la thématique de l'alimentation, elle y est abordée de manière très riche et transversale. Elle est désignée comme un besoin vital à partir de sa dimension

³¹⁶ Introduction générale des livrets à destination des professionnels, p 2

nutritionnelle³¹⁷, mais elle est également associée à des plaisirs gustatifs et des découvertes sensorielles (le goût, la cuisine)³¹⁸ ; à des contextes et à des événements divers (le déjeuner à la cantine³¹⁹, un pique-nique³²⁰) ; à des pratiques culturelles (les soupes dans le monde)³²¹ ; à l'histoire et l'origine des aliments (la route des épices)³²² ; à des modes de production, distribution et consommation (le type de culture, réseau de distribution)³²³ ; ou encore au fonctionnement du corps humain, à la vie des végétaux et à leur développement. Elle est l'objet de leçons rattachées à des « disciplines » multiples telles que les « sciences de la vie et de la terre », la « géographie », « l'histoire », « la lecture », « le vocabulaire » ou « les mathématiques »³²⁴. Elle est aussi un biais pour évoquer des sujets plus généraux : la vie en collectivités, les « bonnes et mauvaises habitudes » ou encore le partage.

Afin d'offrir un aperçu de cette transversalité, nous nous sommes penchée plus particulièrement sur le coffret de *Léo et la terre* (livret pour enfants et livret professionnel), dans lequel la question de l'alimentation est particulièrement traitée.

Elle y est tout d'abord abordée par le biais des récits. Les livrets ont en effet cette particularité d'introduire les chapitres par des histoires dont les personnages principaux sont des enfants. La narration est à la première personne du singulier et suggère ainsi le point de vue de Léo ou de Léa. Dans le cas de *Léo et la terre*, l'une d'elles est intitulée « L'arbre à pommes de terre »³²⁵ et met en scène un « enfant de la ville »³²⁶ qui découvre la manière dont poussent les aliments (en terre, sur les arbres), les étapes pour les cultiver (labourer, planter) et les différents espaces de culture (champs, vergers, potagers). Une autre, « La clé d'Arthur »³²⁷ relate l'histoire de deux enfants : l'un est malade d'avoir trop mangé de poires et l'autre avale par erreur une clé en classe. Intégrée au chapitre sur la digestion, elle permet d'aborder les étapes d'absorption et d'évacuation des aliments (ou des objets avalés par accident) par le corps humain. « Le jour des frites »³²⁸ se déroule à la

317 *Léo et la terre*, livret enfant, p 22-28

318 *Léa et le feu*, livret enfant, p 7-10

319 *Léa et l'air*, livret enfant, p 22-25 ; *Léo et la terre*, livret enfant, p 23-26

320 *Léo et la terre*, livret enfant, p 29-32

321 Ibid, p 33

322 *Léa et le feu*, livret enseignant, p 6

323 *Léo et la terre*, livret enfant, p 1-7

324 Introduction générale des livrets professionnels, p 1

325 *Léo et la terre*, livret enfant, p 1-4

326 Ibid

327 Ibid, p 13-20

328 Ibid, p 23-26

cantine de l'école : un groupe d'élèves qui adore les frites décide de rédiger une pétition pour réclamer qu'il en soit plus servi à chaque repas. Dans le livret pour professionnels, cette histoire permet d'introduire un débat avec les élèves sur le thème des « habitudes alimentaires »³²⁹. Dans l'ensemble des coffrets, ces récits se déroulent presque toujours à l'école et placent les personnages enfantins dans des situations de la vie quotidienne : la récréation, la classe, une sortie scolaire.

À l'issue de ces histoires, des exercices, des jeux et des activités sont proposés. Par exemple, à partir d'un dessin représentant une ville avec son port, ses usines et ses magasins, les enfants doivent tracer le parcours de différents aliments (le lait, la tomate, le blé, la viande) entre le moment où ils sont cultivés/élevés et celui où ils sont consommables à table. Sur un autre schéma illustrant un corps humain, ils ont à attribuer des vignettes à des parties du système digestif (estomac, colons, pancréas, bouche, anus, foie, œsophage et intestin grêle). Dans le livret enseignant et animateur, ce jeu est défini comme un moyen « de comprendre le devenir des aliments à l'intérieur du corps, après leur ingestion »³³⁰. Les enfants sont également amenés à effectuer un « Test » « Vrai ou faux »³³¹ à partir d'une série de questions à choix multiples autour du thème des aliments, de leurs propriétés nutritionnelles et de la fréquence à laquelle ils doivent être consommés. Parmi ces questions nous trouvons : « Les fruits et les légumes contiennent des vitamines qui t'aident à bien voir : Vrai ou Faux ? » ou « Pour bien grandir et avoir des forces toute la journée, 3 repas plus 1 goûter sont nécessaires »³³². Un autre, « Croques-tu énergétique ? »³³³ permettrait de découvrir « le rôle des aliments dans l'effort physique »³³⁴. Sont également mis à disposition des enseignants et animateurs des exercices tels que composer des « menus équilibrés »³³⁵ à partir d'une liste d'aliments ou deviner, à partir de photographies, à quel produit correspondent ces images.

La thématique de l'alimentation est également abordée par le biais d'activités telles que cultiver des pommes de terre en classe, cuisiner un repas à l'école ou encore construire un four solaire. Pour y parvenir, les livrets exposent les différentes étapes à suivre et le matériel nécessaire. Des idées de visites sont également proposées aux professionnels de l'éducation : organiser une sortie à la ferme ou découvrir un « lieu de transformation des aliments » (boulangerie, conserverie, etc.). Il s'agirait

329 Léo et la terre, livret professionnel, p 17

330 Ibid, p 10

331 *Léo et la terre*, livret enfant, p 22

332 Ibid

333 Ibid, p 28

334 *Léo et la terre*, livret professionnel, p 16

335 Ibid, p 15

de faire « découvrir les différentes transformations subies par les aliments avant d'être consommables ou pour augmenter leur durée de conservation avant d'être disposés sur les lieux de vente »³³⁶. Il leur est également suggéré d'emmener les élèves à la cantine de l'école pour y rencontrer le personnel et comprendre le fonctionnement de la restauration collective. Les livrets conseillent également de mener des débats en classe et pour cela exposent de manière très détaillée les étapes à suivre : le sujet, les questions à poser aux élèves et les techniques pour inciter les enfants à prendre la parole.

Tous ces exercices, récits et ateliers sont rattachés à des objectifs éducatifs multiples. D'après les livrets professionnels, les histoires permettent de développer l'imagination des enfants ainsi que leur compétence de lecture et d'enrichir leur vocabulaire ; les exercices sont un moyen d'aborder les connaissances relatives aux matières d'enseignements, les tests sont l'occasion d'évaluer les connaissances/compétences acquises par les élèves et les activités, de leur transmettre un ensemble de savoir-faire.

En véritables outils pédagogiques à destination des écoles, *Léo et Léa* se présentent comme des :

« coffrets permett[ant] de travailler certaines des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture à savoir, la maîtrise de la langue française, les principaux éléments de mathématiques et de culture scientifique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ou encore les compétences sociales et civiques »³³⁷.

IV.4.2.2. Un outil du PNNS

Ces dispositifs s'intègrent parfaitement par leur format et leurs modalités énonciatives au cadre de l'école et permettent d'aborder, de façon ludique, de multiples thématiques du programme scolaire.

336 Ibid, p 6

337 Ibid, p 2

Mais ces dernières s'inscrivent également dans une stratégie générale de promotion et d'éducation à la santé et à l'alimentation portée par les instances publiques à travers les programmes nationaux tels que le PNNS 3. Ces coffrets ont été co-financés, co-produits et édités dans le cadre du PNNS et à ce titre, ils sont des dispositifs qui ont vocation à promouvoir et à éduquer à la « bonne » alimentation selon les principes du programme national. Cet objectif n'est pas dissimulé et l'introduction générale des livrets professionnels l'annonce clairement :

« Ce coffret s'inscrit dans une démarche de promotion de la santé, dont le but est de donner aux individus davantage de maîtrise de leur propre santé et davantage de moyens de l'améliorer (...) la Promotion de la santé est reconnue et réaffirmée dans La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République qui mentionne dans l'article 6 que “ces actions favorisent notamment leur réussite scolaire et la réduction des inégalités en matière de santé” »³³⁸.

Si la filiation avec les objectifs nationaux de santé publique est donc manifeste, la diffusion des prescriptions nationales en matière d'alimentation se fait en revanche de manière plus ou moins détournée.

Les normes nutritionnelles, telles qu'elles sont définies par le PNNS, tiennent une place importante dans les livrets pour enfants, sans que la référence directe au programme ne soit toujours explicite.

Ce sont par exemple les personnages adultes des récits qui les évoquent. Dans l'histoire de *Léo et la terre* qui se déroule pendant le déjeuner à l'école, la « dame de cantine » est un personnage central. Elle conseille les enfants, les enjoint à finir leur assiette, à goûter les aliments et à privilégier les légumes. Décrite par le personnage de Léo comme « gentille », mais « sévère »³³⁹, elle est en quelque sorte la porte-parole des recommandations du PNNS : manger des fruits pour être en bonne santé, éviter le sel et le gras ou encore pratiquer une activité physique. À partir de ce récit, un débat à mener avec les enfants est proposé sur la question des « habitudes alimentaires »³⁴⁰. Il s'agit

338 Ibid, p 2

339 *Léo et la terre*, livret enfant, p 24

340 *Léo et la terre*, livret enseignant, p 19

d'inviter les élèves à discuter plus particulièrement des « friandises », déclarées « pas très bonnes pour la santé »³⁴¹.

Des exercices et des activités de *Léo et la terre* abordent également les normes nutritionnelles qu'il s'agit de faire découvrir aux enfants. Par exemple l'élaboration d'un « menu équilibré » ou encore un « test » intitulé « Des aliments aux nutriments » permettent d'apprendre aux enfants les bienfaits des fruits et légumes qui « protègent de certaines maladies »³⁴² et la notion « d'équilibre nutritionnel des repas »³⁴³.

Dans le guide professionnel, ces deux exercices situés sous la thématique de la « nutrition ». Deux tableaux indiquant les « repères de consommation » sont mis à disposition des enseignants et des animateurs pour les aider à « argumenter »³⁴⁴. Le premier intitulé « Les 7 groupes d'aliments » fait état des « principaux nutriments » ainsi que leurs « rôles » et bienfaits sur le corps et pour la santé. La référence au PNNS y est explicite :

« Les repères de consommation du PNNS avec ses différents groupes d'aliments permettent d'aborder l'équilibre alimentaire de façon concrète avec les enfants. Le code couleur proposé facilite la visualisation »³⁴⁵.

Le second tableau « Les repères de consommation du PNNS » reprend l'organisation en sept groupes et expose la fréquence à laquelle consommer les produits : « fruits et/ou légumes : au moins 5 fois par jour » ; « matières grasses ajoutées » : à limiter ; « boissons : de l'eau à volonté »³⁴⁶.

Ces deux tableaux sont issus du PNNS de 2011-2015 dont ils font clairement mention. Mais ils ne sont pas visibles dans le livret enfant. Dans ces derniers, les repères de consommation sont mis en image par un poster détachable qui fait état, sous forme de bande dessinée, des « dix points pour être en forme »³⁴⁷ tout au long de la journée. Les illustrations représentent un personnage enfantin

341 Ibid

342 *Léo et la terre*, livret enfant, p 12

343 *Léo et la terre*, livret professionnel, p 15

344 Ibid, p 12

345 Ibid, p 13

346 Ibid, p 14

347 *Léo et la terre*, livret enfant, p 16-17

lors de différentes situations : à table, sur un terrain de foot ou dans la rue. En dessous de l'image, un texte à la première personne du singulier et au présent de l'indicatif indique ce qu'il convient, ou non, de faire dans la journée : « j'évite de grignoter », « un repas trop gras est lourd et lent à digérer : à éviter si je veux être en forme » ; « je bouge, je prends l'habitude de me déplacer à pied et je fais de l'activité physique » ou encore « je fais attention à consommer des fruits et légumes : ils sont bons pour ma santé »³⁴⁸. Cette fois, la référence au PNNS n'est pas précisée même si ce document reprend presque mot pour mot les recommandations nationales.

En définitive, les principes des programmes nationaux en matière d'alimentation et de santé sont évoqués tout au long des séances par le fait d'être réactualisés sous forme de récits, d'exercices et d'ateliers et ainsi adaptés au monde de l'enfance et de l'école.

IV.4.2.3. Un outil pour mobiliser les enfants

On constate également que les enfants sont conviés à mobiliser les connaissances acquises à propos de la nutrition, à réutiliser les ressources des dispositifs *Léo et Léa* auprès de leur entourage et, au-delà, à participer activement à la promotion de la santé. Une partie des contenus pédagogiques des coffrets est précisément conçue dans ce but.

Par exemple, les livrets mettent à disposition des enfants des tests à soumettre à leurs parents et amis. C'est le cas du « Brevet du buveur d'eau » du livret *Léo et l'eau*³⁴⁹ (cf. illustration). Il s'agit d'un questionnaire à choix multiples par lequel sont abordés les bienfaits de l'eau sur la santé. Les enfants sont invités à poser une série de questions à leurs proches et, en fonction des réponses, à leur attribuer un profil : le « bon buveur d'eau », l'« assez bon buveur d'eau », « trop juste pour avoir ton brevet » ou « tu ne bois pas suffisamment »³⁵⁰. Ces profils sont complétés chacun par des prescriptions : « Continue », « Ne te laisse pas aller », « Il faut boire de l'eau RÉ-GU-LI-È-RE-MENT » ou encore « N'oublie pas qu'il ne faut pas attendre d'avoir soif pour boire, ce n'est pas

348 Ibid

349 *Léo et l'eau*, livret enfant, p 6

350 *Léo et l'eau*, livret professionnel, p 5

bon pour la santé »³⁵¹. Les enfants se voient ainsi attribuer le rôle d'évaluateur et de prescripteur du « bon » comportement à adopter.

6
Jeu-Test

Fais passer le brevet du buveur d'eau.

Fais passer ce brevet de buveur d'eau à tes amis, tes parents. Demande-leur de répondre sans tricher à ces questions, note leurs réponses dans les colonnes correspondantes. A la suite de cette enquête, tu pourras évaluer leurs capacités de buveur d'eau et leur donner des conseils pour s'améliorer.

(Solution page 5 dans le livret de ton enseignant)

1. Quand as-tu envie de boire ?

- jamais
- après un effort physique
- ▲ dès que tu vois de l'eau qui coule

2. Le fruit que tu préfères :

- ▲ le melon
- la banane
- la pêche

3. Dans la journée, en plus des diverses boissons lait, thé, etc., tu bois :

- ▲ 4 à 5 verres d'eau par jour
- 1 à 2 verres d'eau par jour
- zéro verre d'eau par jour

4. Comme dessert, tu préfères :

- ▲ un sorbet
- une part de gâteau au chocolat
- une crème caramel

5. Tu pars faire une marche à pied :

- tu ne prends jamais de gourde
- ▲ tu prends toujours une gourde
- tu prends un peu de monnaie pour te payer une boisson à l'arrivée.

6. Pendant le déjeuner, tu bois :

- une boisson sucrée
- ▲ de l'eau
- du vin

7. En hors-d'œuvre, tu choisis :

- un œuf dur mayonnaise
- une tomate
- ▲ de la salade

8. Sur la place du village que trouves-tu le plus joli ?

- l'école
- ▲ la fontaine
- la mairie



9. En fermant les yeux tu goûtes l'eau de deux verres (l'un d'eau minérale fraîche, et l'autre d'eau du robinet très froide) :

- tu sais distinguer l'eau froide et l'eau fraîche.
- tu ne sens aucune différence entre les deux.
- ▲ tu sais distinguer la différence de goût entre les deux eaux.

10. Quand tu vas à la piscine, tu te dis :

- je bois avant pour ne pas avoir soif plus tard.
- je n'aurai pas soif puisque je serai dans l'eau.
- ▲ je prends une gourde. Même si je suis dans l'eau, j'aurai soif puisqu'en nageant je fais un effort physique.

De l'eau pour s'amuser
7

Figure 8: « Brevet du buveur d'eau », *Léo et l'eau*, livret enfant, p 7

De même, chaque livret pour enfant contient un « poster pour les parents »³⁵² détachable. Il illustre sous forme de bande dessinée les principes de santé promus dans les programmes tels que les bons

351 Ibid

352 Introduction générale des livrets enfant, p 1

repères alimentaires à suivre dans une journée³⁵³ ou encore les recommandations en matière d'activité physique et sportive³⁵⁴. L'objectif serait ici de s'adresser aux parents par le biais des enfants et ainsi de poursuivre l'objectif de promotion de la santé jusque dans la sphère familiale.

Par ailleurs, certaines activités sont conçues de telle manière que les enfants puissent prendre part à l'éducation alimentaire de leurs pairs. Par exemple, le débat intitulé « J'aime trop les bonbons »³⁵⁵ inscrit au chapitre de la nutrition de *Léo et la terre*, les enjoint à rechercher des conseils pour faire « perdre » aux autres enfants leurs « mauvaises habitudes » alimentaires comme celle de « manger des friandises »³⁵⁶. Dans ce même chapitre, ils sont également sollicités pour l'écriture d'une « charte de la restauration » qui « sera proposée à la signature des enfants qui déjeunent à l'école »³⁵⁷ et par laquelle les membres s'engagent par exemple à goûter au moins une fois à tous les aliments. À l'issue de chaque chapitre, les élèves sont tenus de remplir des « fiches d'évaluation »³⁵⁸. Présentées sous la forme d'un questionnaire, elles proposent des exercices et des mises en situation à partir desquels il s'agit de mobiliser les connaissances acquises lors de la séance. C'est le cas de la fiche d'évaluation du coffret *Léo et la terre*, qui invite les enfants à répondre à des questions telles que : « Pour qu'il ou elle grandisse bien, voici le conseil que je donnerais à un plus petit que moi » ou encore « Si un camarade n'aimait pas un légume que j'adore, voici le conseil que je donnerais »³⁵⁹.

Ainsi, par le biais de différentes ressources, les dispositifs *Léo et Léa* attribuent aux enfants un rôle de médiateur/prescripteur dont la mission consisterait à rediffuser les recommandations en matière de santé et de « bonne » alimentation au sein et en dehors du cadre scolaire.

353 *Léo et la terre*, livret enfant, p 16-17

354 *Léa et l'air*, livret enfant, p 16-17

355 *Léo et la terre*, livret enseignant, p 17

356 Ibid

357 Ibid, p 19

358 Ces fiches d'évaluation sont des documents annexes des livrets. Elles sont disponibles sur le site de l'INPES et téléchargeables ou livrées avec l'ensemble du coffret.

359 Fiche d'évaluation *Léo et terre*, p G (cf. annexe)

IV.4.3. Mise en perspective : la responsabilisation des enfants dans la promotion de la nutrition

À bien des égards, les deux dispositifs sur lesquels ont porté nos analyses sont très différents. Tandis que les vidéos *Vinz et Lou* relèguent au second plan les savoirs pour valoriser avant tout les « bons » comportements incarnés par l'héroïne, les livrets *Léo et Léa* permettent d'aborder un vaste panel de thématiques et de notions associées à de nombreuses matières d'enseignement. Mais l'analyse que nous avons menée conduit immédiatement à relever deux points sur lesquels ils se rejoignent.

Tout d'abord, nous constatons que dans l'objectif de promouvoir et d'éduquer les enfants à la « bonne » alimentation, ces dispositifs info-pédagogiques relèvent d'un même ensemble de stratégies :

- Les instances publiques ont associé des professionnels de l'éducation et de la société civile à leur production, témoignant d'une volonté de s'appuyer sur leurs expériences en matière de techniques de communication pédagogique
- Ces comités ont co-produits des dispositifs visant à être conformes au cadre scolaire et pour cela se sont appuyés sur les modalités de la communication pédagogique scolaire : la méthode didactique, la vulgarisation des savoirs, l'usage du format ludo-éducatif, l'inscription à des matières d'enseignements, l'évaluation des connaissances, le format court ou séquencé
- Ils ont également cherché à s'adapter à l'âge des enfants en élaborant des personnages auxquels ils peuvent s'identifier, en construisant des récits qui ont lieu dans des espaces identifiés (l'école, la cantine, la maison et en famille) et dans des situations du quotidien (lors des repas, des récréations et des sorties scolaires) ; ainsi qu'en abordant des thématiques supposées s'accorder avec leur quotidien (se faire de nouveaux amis, partager son déjeuner, jouer dans la cour ou encore réviser une leçon).
- Les prescriptions et les modèles relatifs à la « bonne » alimentation y sont réécrits pour correspondre au format pédagogique : ils sont mis en image et en bandes dessinées, ils apparaissent sous forme de dialogues dans les récits, sont figurés dans les conduites des

héros, apparaissent en morale de l'histoire ou encore sont traduits en exercice, en jeux et en activités

- Les enseignants et les animateurs y sont mobilisés pour compléter ces dispositifs et prendre part à l'éducation des principes de santé tels que la nutrition. Pour cela, ils ont à leur disposition des outils directement issus du programme national PNNS 3 dont ils peuvent se servir dans leur argumentation.

Ensuite, chacun de ces dispositifs répond selon nous au même objectif : actualiser les prescriptions nationales pour qu'elles soient connues, adoptées et même relayées par les élèves. Au-delà de rechercher à inculquer les normes alimentaires aux enfants, les dispositifs info-pédagogiques leur attribuent une responsabilité dans le projet général de promotion de la santé.

En effet, les dispositifs cherchent à associer les enfants à la diffusion du modèle alimentaire en leur distribuant des rôles pré-définis et en les chargeant de missions au sein de leur famille et de leurs groupes de pairs. Ils se retrouvent ainsi mêlés à une affaire publique et politique.

Cette opération a été relevée et dénoncée il y a déjà presque soixante ans par Hannah Arendt (1961, 1989). À cette époque, cette philosophe critiquait la façon dont les politiques « charge[ent] les enfants (...) de résoudre les problèmes » de la société (1989 : 240). Sa critique s'orientait vers la manière dont les politiques publiques imposent aux enfants des comportements à suivre tout en les chargeant du devoir de résoudre les problèmes contemporains. À l'origine, cette idée d'Hannah Arendt lui vient d'une photographie mettant en scène « une petite fille noire accompagnée par un ami blanc de son père, quittant l'école, suivie de près par une meute de gosses railleurs et grimaçants qui la persécutait » (Ibid : 239). Pour l'auteure, cette image s'inscrit en pleine période de lutte contre la ségrégation raciale et met en scène l'enfant comme un « héros » qui doit porter les « batailles politiques » du monde (Ibid : 240).

Force est de constater qu'ici l'opération est la même que dans les années 1960 : inviter les enfants à se charger des problèmes de santé en participant à l'éducation de la « bonne » alimentation.

Conclusion de la quatrième partie

Nous proposons de revenir sur certains éléments saillants de notre analyse.

L'alimentation scolaire, une affaire d'État

S'il est étonnant de constater à quel point l'alimentation scolaire est devenue un enjeu crucial pour les instances publiques, il nous semble que cela s'explique par le fait qu'elles l'associent à un ensemble de risques dont les enfants seraient les premières victimes. L'analyse des programmes internationaux et nationaux montre que ce phénomène s'inscrit aujourd'hui dans un contexte où l'alimentation scolaire est définie comme une affaire de santé publique et associée à des risques sanitaires nombreux. Tous ces programmes ont en effet en commun le projet de la relier à des maladies et des dangers sanitaires, qu'il s'agisse de sous-nutrition ou de malnutrition, de carences ou d'obésité et de pathologies diverses. En s'appuyant sur des études scientifiques, souvent sur le mode de la rhétorique, ces programmes internationaux et nationaux établissent un lien évident entre alimentation scolaire et risques et entre alimentation scolaire et santé. Dans ces programmes, les enfants sont désignés comme les sujets fragiles, ce qui nécessite la mise en place d'actions gouvernementales spécifiques. Nos analyses montrent toutefois que la façon dont sont appréhendés ces risques et la manière dont sont construits les problèmes font l'objet d'une réécriture entre instances internationales et nationales. Si les risques sont associés à des phénomènes sociaux et économiques dans les programmes internationaux, l'échelle nationale met l'accent sur des facteurs associés aux pratiques et aux choix alimentaires individuels. Partant d'un problème collectif, défini comme la conséquence des inégalités sociales liées au contexte socio-économique, un processus d'individualisation s'opère, définissant le risque comme relevant de comportements privés. C'est un de ces glissements que nous avons précédemment relevé.

L'alimentation scolaire et les programmes officiels

Si les risques ne sont pas nommés identiquement par les instances internationales et nationales, l'éducation alimentaire est elle aussi envisagée différemment. Pour les programmes internationaux, il s'agit de mettre les enfants à l'abri des problèmes, crises et chocs, qu'il s'agisse de crises économiques, politiques et environnementales ou des inégalités sociales et des problèmes familiaux. Pour cela, l'école est particulièrement choisie comme lieu sécurisé qui permet d'éduquer les enfants de façon stable indépendamment des bouleversements de la société ou de leur vie personnelle. Pour les programmes nationaux, les risques sont définis comme relevant du comportement de chacun.

Les actions défendues par les programmes cherchent à valoriser la santé. Pour cela, elles établissent un modèle alimentaire « sain », à défendre, à promouvoir et à faire adopter. Il est essentiellement centré autour de valeurs et de normes nutritionnelles. Pour le PNA, il est abordé par procuration : le modèle français est désigné comme ce qu'il y a de meilleur. Il fait pourtant largement référence au PNNS 3, qui pour sa part, instaure des normes nutritionnelles très précises.

Pour défendre, promouvoir et transmettre ce modèle, les programmes nationaux cherchent les moyens de le diffuser selon des modalités audibles et compréhensibles. Plusieurs stratégies émergent : le modèle est reformulé en prescriptions, établissant le discours sous la forme de condensés discursifs ; les politiques de santé publique cherchent des relais, les médias, les collectivités locales, les familles et les écoles sont appelés à prendre part à la promotion et à l'éducation du modèle nutritionnel ; les programmes nationaux produisent des dispositifs hybrides, voués à s'adapter aux différentes institutions, en adoptant ainsi des stratégies à la fois médiatiques, didactiques, marchandes et pédagogiques.

L'alimentation scolaire et les acteurs

S'agissant de saisir plus particulièrement le rôle attribué à l'école, nous disons que dans tous les programmes que nous avons étudiés, elle est positionnée comme un « relais » pour éduquer les enfants à un modèle alimentaire pré-défini par les instances publiques. L'institution scolaire est un espace géré et contrôlé par l'État. Elle est aussi un lieu qui sait diffuser les modèles alimentaires établis par les instances publiques de santé. L'école est convoquée dans sa dimension pragmatique

qui permet de « faire-faire » par les enfants suivant le modèle de la « bonne » alimentation. Dès lors, enseignants et animateurs sont appelés à relayer les prescriptions et à les énoncer, mais également à mettre les enfants en situation pour qu'ils les traduisent en actes.

Pour répondre à une de nos questions de départ : « quel est le rôle attribué à la famille ? », il apparaît ici que les programmes nationaux divergent des programmes internationaux. Ces derniers semblent n'accorder qu'une place très réduite aux familles. Cela s'explique notamment par le fait qu'elles y sont associées à des facteurs de risques. Les divorces, les séparations ou les conditions financières des familles y sont avancés comme des « événements » qui peuvent déstabiliser l'alimentation des enfants. À l'inverse, les programmes nationaux semblent chercher à mobiliser les familles, quelle que soit leur situation, en tant que « relais » transmettant les modèles alimentaires. Pour cela, les instances publiques de santé nationales ont produit des dispositifs info-communicationnels à destination des parents.

Pour ce qui concerne le rôle attribué aux enfants, il apparaît que les programmes internationaux et nationaux mettent tous l'accent sur la notion de « responsabilité ». En effet, les éduquer à être responsables est un des objectifs avancés par le PAM et l'OMS, aussi bien que par le PNNS et le PNA. En revanche, cette responsabilisation n'est pas associée aux mêmes enjeux. Pour les programmes internationaux, elle est articulée à la question de la capacité à faire les « bons choix » en matière d'alimentation. Pour les programmes nationaux, s'ajoute l'ambition de faire des enfants les promoteurs de ces choix auprès de leur entourage. L'étude des dispositifs info-communicationnels et info-pédagogiques montre qu'ils sont invités à être les « relais » des modèles alimentaires en incarnant les bons choix, en les promouvant autour d'eux et en prenant part à l'initiation de leurs pairs. Dès lors, la responsabilité n'est plus uniquement associée à une « bonne » manière de choisir individuellement, mais aussi comme le fait de relayer les discours officiels. Les enfants sont appelés à agir, non seulement dans leur propre intérêt, mais aussi auprès des autres.

L'analyse détaillée des documents info-pédagogiques, *Vinz et Lou* et *Léo et Léa*, nous a permis de retrouver les deux versants défendus par les instances publiques : d'une part, éduquer pour habituer, d'autre part, responsabiliser pour prescrire et relayer. Les enfants apparaissent bien comme les vecteurs de transmission des discours officiels concernant la nutrition. Cette instrumentation présente un caractère quelque peu dérangent, ce qui peut expliquer l'embarras que nous avons éprouvé lors de leur décryptage.

L'enjeu de notre prochaine partie consistera alors à interroger la manière dont tous les acteurs, et surtout les enfants, se réapproprient les rôles et les prescriptions dans le cadre scolaire.

Cinquième partie : Des cadres nationaux aux pratiques situées

Tous les programmes et les dispositifs info-communicationnels et pédagogiques proposés par des institutions nationales que nous avons étudiés précédemment partagent l'objectif de viser les pratiques alimentaires des enfants dans les écoles. Les prescriptions officielles n'ont pas seulement l'ambition d'être entendues, mais elles ont vocation à être inculquées, à pénétrer les corps et à être transformées en conduites habituelles. Dans ce but, les instances publiques cherchent à investir les écoles, à y intégrer des dispositifs ou à s'appuyer sur ceux qui existaient préalablement.

Ce sont ces opérations que nous proposons d'analyser dans cette cinquième partie. Comment, par quels biais et par quels relais les prescriptions officielles parviennent-elles à s'insinuer jusque dans les pratiques des enfants en milieu scolaire ? Comment les écoles sont-elles devenues le « théâtre », au sens goffmanien du terme (Goffman, [1959], 1973), de la « bonne » alimentation ?

Pour trouver des réponses à ces questions, nous nous sommes rendue dans des écoles primaires de la ville de Lille, lors des « pauses méridiennes », au moment où précisément les enfants prennent leur repas. Avant cela, nous avons cherché à comprendre comment ce terrain est balisé et organisé par les acteurs qui en sont responsables : les agents municipaux et les animateurs des pauses méridiennes.

C'est à partir de l'analyse de « chartes » municipales — documents officiels dédiés à la présentation du déroulement des pauses méridiennes — que nous avons tenté de saisir la façon dont les responsables locaux reprennent les recommandations officielles pour les appliquer au cadre scolaire. Afin de mettre en évidence les opérations de réappropriation des messages nationaux à l'échelle locale, nous avons fait le choix de mener une analyse comparative des *Chartes des pauses méridiennes* de cinq villes de France. Cette comparaison permettait d'envisager les opérations de réécritures des prescriptions nationales comme un phénomène commun aux collectivités locales et non pas comme un choix exclusif d'une ville ou d'un élu. Par cette analyse comparative, nous avons également cherché à dégager certaines disparités entre les collectivités locales en matière de choix d'organisation des déjeuners à l'école. Nous avons nous-mêmes enquêté en 2015, lors d'un travail préparatoire, sur les cantines scolaires en tant que sujets de controverses entre élus locaux qui, pour confronter leurs idées, s'appuient sur les médias comme arène publique.

Nous avons ensuite rencontré les professionnels responsables des pauses méridiennes, c'est-à-dire les animateurs recrutés et formés par la municipalité de Lille pour prendre en charge les enfants lors de la pause méridienne. L'objectif de ces rencontres a été de comprendre leurs rôles, leurs missions ainsi que la manière dont ils en rendent compte et mettent en pratique leurs visées éducatives.

Nous avons enfin mené des observations participantes pendant les repas ainsi que lors des pauses méridiennes dans cinq écoles de la ville de Lille. Les deux derniers chapitres seront consacrés à la présentation des résultats de ce travail d'observation : les cantines scolaires comme lieux d'éducation alimentaire et les pauses méridiennes comme temps d'apprentissage.

Le terrain sur lequel nous avons travaillé est extrêmement composite et il a impliqué à la fois des analyses de documents écrits — chartes — ainsi que des observations et des entretiens semi-directifs auprès d'agents municipaux, de cuisiniers, d'animateurs et d'enfants.

En cherchant à comprendre la façon dont les prescriptions officielles s'adressent aux enfants, il nous a fallu décrypter comment elles circulent et sont réappropriées d'instance en instance et d'acteur en acteur avant de parvenir jusqu'aux élèves. C'est ce processus de « trivialisation » que nous avons cherché à approfondir en observant la « dynamique » sociale qui s'instaure entre les discours, les acteurs et les pratiques. Dans ce but, nous avons porté notre attention sur un terrain hétérogène.

« La problématisation des processus de mise en trivialité des êtres culturels demande de relâcher la discipline du circonscrit. Il n'est pas possible de rendre compte de façon exhaustive de toutes les médiations qui participent à l'institution du trivial. Il est donc nécessaire d'opérer des découpages dans le flux des composites d'objets, de pratiques et de représentations et d'aborder ces fragments de pratiques avec un certain éclectisme méthodologique, rendu indispensable par l'hétérogénéité des processus et la diversité des enjeux. En d'autres termes, l'une des conditions épistémologiques majeures d'une analyse du trivial est de comprendre que cette dimension de la culture n'est jamais saisie que de façon lacunaire. Mais le fait de viser des processus de circulation, d'appropriation, d'interprétation et de transformation exige qu'une certaine dynamique d'altération sociale soit observable. Pour cette raison, la constitution de "corpus" homogènes, circonscrits et exhaustifs, qui peut être occasionnellement utilisée, ne constitue pas la méthode de référence pour ces analyses de la médiation » (Jeanneret, 2008 : 234)

V.1. Les chartes municipales : pour une réécriture des lignes guides nationales

Des années 2000 à aujourd'hui, un nombre considérable de lois, textes, programmes et circulaires concernant l'alimentation scolaire a été édicté. Face à la grande production de dispositifs de la part des instances publiques nationales, comment les municipalités opèrent-elles et mettent-elles en œuvre les actions préconisées au niveau central ? L'on pourrait supposer que les divers dispositifs info-communicationnels fassent l'objet d'une commande de la part des municipalités, qui, après les avoir reçus, les distribueraient dans les écoles. Or, le rôle des municipalités est bien de mettre en place les actions que les instances publiques nationales préconisent, mais elles ne le font qu'après les avoir elles-mêmes réécrites. C'est ce processus de ré-élaboration et de réappropriation que nous souhaitons explorer dans les pages suivantes.

V.1.1. Les chartes : une suite locale des programmes nationaux

Nous nous sommes tout d'abord intéressée à des documents officiels produits par les équipes municipales responsables des cantines scolaires : les chartes des pauses méridiennes. Nous avons repéré les chartes de cinq villes différentes, éditées entre 2009 et 2013 : Saint Thibault-des-Vignes (2009), Bissac (2010), Cholet (2011), Breuillet (2012) et Lille (2013). Ce choix est lié avant tout à l'accessibilité de ces documents. En effet, très peu de chartes de pauses méridiennes étaient disponibles sur internet au moment où nous avons commencé notre étude. Par exemple, en 2013 celle de Lille n'était pas encore en ligne et c'est un responsable de mairie qui nous a fourni la première version papier. De plus, nous avons choisi de mener nos analyses sur des chartes qui ont été édictées avant la réforme des rythmes scolaires de 2014. En effet, nos observations, ainsi que nos entretiens, ont été menés avant l'application de cette réforme gouvernementale qui pourtant n'a pas modifié de manière significative l'organisation des pauses méridiennes. Enfin, toutes les villes ayant édité ces chartes sont situées dans des départements classés « départements actifs du PNNS »³⁶⁰ (Maine-et-Loire, Essonne, Nord et Seine-et-Marne) et dans des régions labellisées par le PNA en 2013 : Pays de la Loire, Nord Pas de Calais (aujourd'hui Haut de France) et Île-de-France³⁶¹. Ainsi, cet échantillon, loin d'être exhaustif, nous paraît néanmoins s'inscrire dans la

360 Accès : <http://reseauvillesactivespnns.fr/la-charte-departement-actif>

361 Accès : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000562.pdf>

filiation de notre étude des programmes nationaux et être pertinent pour illustrer comment les lignes-guides nationales sont réélaborées et appliquées par les collectivités territoriales.

Les chartes des pauses méridiennes sont des documents officiels, numérisés et accessibles sur internet, produits par les responsables municipaux (maire, élu en charge des « services enfants et scolarité », responsables des pôles animation et restauration) à destination du personnel des pauses méridiennes (animation et restauration), mais également des parents et familles des élèves. Bien qu'elles soient accessibles aux familles et à tous les citoyens, elles sont définies avant tout comme des « outils »³⁶² et des « cadres de référence »³⁶³ pour les professionnels.

Malgré les spécificités liées aux situations particulières de chaque ville, ces chartes sont toutes organisées autour de sept volets principaux :

1. État des missions et des objectifs des pauses méridiennes dont trois sont particulièrement explicitées : distribuer des repas de qualité, mener des activités avec les enfants et les responsabiliser.
2. Compte-rendu des moyens humains déployés : composition des équipes et taux d'encadrement, rôles des agents (animateurs et personnel de restauration), formation du personnel et compétences professionnelles.
3. Description des moyens matériels : les locaux, les aménagements extérieurs, les jeux à disposition des élèves.
4. Présentation détaillée du déroulement des pauses en trois « temps » : le temps du repas, celui du passage aux toilettes et du lavage des mains et celui de l'animation. Dans la charte de Brissac³⁶⁴, un temps est ajouté pour la mise en place des couverts. À Cholet et à Saint-Thibault-des-Vignes, un autre est consacré à l'appel et au contrôle des présences³⁶⁵.
5. Préconisation des rencontres et contacts avec les parents (horaires des rencontres avec le personnel, contacts téléphoniques) ainsi que l'importance de communiquer avec les familles.

362 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 2

363 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 4 ; Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 3 ; Charte de la ville de Lille, 2013, p 2

364 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 12

365 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 15 ; Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 6

6. Exposition du règlement de la cantine et les critères de sanctions en cas d'infraction de la part des élèves.
7. Informations spécifiques : tarifs, types de suivi en cas de handicap ou de régimes particuliers, encadrement en cas d'accidents.

Avant d'entrer dans le détail, il nous semble nécessaire d'aborder les liens qui existent entre les programmes nationaux et ces documents municipaux. Car les chartes des pauses méridiennes s'appuient largement sur les recommandations du PNNS 3 sans toutefois évoquer systématiquement ce programme de façon explicite. En effet, elles se réfèrent plutôt aux normes et aux objectifs du Groupement d'Étude des Marchés en Restauration Collective et de Nutrition (GEMRCN) sur lesquels elles déclarent s'appuyer pour la composition et l'organisation des repas scolaires. En 2013, le service des achats de l'État a en effet édité un « Guide pratique » à destination des professionnels de la restauration qui s'inspire ouvertement aux objectifs du PNNS 3 et du PNA. Ainsi, malgré le fait que dans les chartes des pauses méridiennes les références directes aux programmes nationaux soient plutôt rares, les liens entre ces cadres nationaux et les cadres locaux en matière d'alimentation scolaire s'établissent de manière indirecte à travers la référence aux documents produits par le GEMRCN.

De plus, les chartes avancent le fait que les menus scolaires sont tous élaborés par une « diététicienne » et un « comité » d'experts formés et habilités par le GEMRCN³⁶⁶. Ces professionnels sont ainsi désignés comme des porte-parole du PNNS 3 et du PNA³⁶⁷ chargés d'en appliquer les recommandations de façon concrète à l'échelle locale. Enfin, les animateurs sont recrutés pour « participer aux actions d'éducation nutritionnelle en direction des enfants »³⁶⁸ ainsi que pour les « sensibiliser » et les « orienter » aux repères nutritionnels³⁶⁹. Les agents de la mairie soulignent que, dans ce but, les professionnels sont « formés » aux recommandations du GEMRCN et, par ce biais, à celles du PNNS³⁷⁰.

366 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 19 ; Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 4 ; Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 9 ; Charte de la ville de Lille, 2013, p 3

367 Charte de la ville de Lille, 2013, p 3

368 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 10

369 Charte de la ville de Lille, 2013, p 4 ; Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 6 ; Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 2 ; Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 9

370 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 2 ; Charte de la ville de Cholet, 2011, p 5 ; Charte de la ville de Lille, 2013, p 5

V.1.2. Réécrire pour appliquer

Les chartes des pauses méridiennes témoignent d'une volonté de la part des acteurs municipaux de fonder leurs choix sur les directives fournies par les programmes nationaux et d'établir des modalités d'action pour les mettre en œuvre concrètement dans le cadre scolaire. À cette fin, comme nous le montrerons dans ce sous-chapitre, ces chartes apparaissent issues d'une réécriture des prescriptions nationales qui se retrouvent déclinées en « missions ».

La première mission attribuée aux pauses méridiennes consiste à « distribuer un repas de qualité aux enfants »³⁷¹. À l'objectif de « bien » nourrir les élèves s'ajoute celui d'utiliser les temps du repas pour les « sensibiliser » et les « éduquer » à l'« équilibre nutritionnel »³⁷². Les pauses méridiennes sont donc décrites non seulement comme des « temps pour manger »,³⁷³ mais aussi comme des « temps éducatifs »³⁷⁴ dont l'un des enjeux est de sensibiliser les enfants à la nutrition. Selon les chartes examinées, cette éducation passe par le fait d'illustrer aux enfants les repères nutritionnels et de leur faire acquérir les « bonnes pratiques alimentaires »³⁷⁵. En cela, elles rappellent les objectifs du PNNS 3 et du PNA visant à faire des cantines scolaires des espaces d'éducation et des « cadres de mise en pratique » des « bons comportements nutritionnels »³⁷⁶. Pour les mairies, la mise en œuvre concrète de cette éducation se réalise à travers une double action résumée par la charte de la ville de Cholet : « l'action consiste (...) à travailler très en amont la composition des repas [et] à former le personnel sur l'équilibre nutritionnel »³⁷⁷. Le personnel responsable de l'élaboration des menus est appelé à appliquer de façon stricte les recommandations du PNNS 3 et du GEMRCN pour que les enfants « expérimente[ent] »³⁷⁸ et « découvre[nt] en mangeant »³⁷⁹ les normes nutritionnelles. Il s'agit également de confier aux animateurs le soin d'« inciter »³⁸⁰, d'« accompagner »³⁸¹ et d'« éduquer »³⁸² les enfants aux bonnes pratiques

371 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 3 ; Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 6 ; Charte de la ville de Lille, 2013, p 3

372 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 5 ; Charte de la ville de Lille, 2013, p 9 ; Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 4 ; Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 6

373 Charte de la ville de Lille, 2013, p 3

374 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 3

375 Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 4 ; Charte de la ville de Cholet, 2011, p 5

376 Programme National de Nutrition et de Santé 2011-2015, p 15 : (cf. IV.2.2.2.)

377 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 5

378 Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 4

379 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 6

380 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 3

381 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 8

382 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 9

alimentaires. À la lecture de ces documents, il apparaît évident que la tâche des animateurs ne se limite pas à opérer en tant que relais les normes nutritionnelles, car ils sont surtout invités à devenir des « référents »³⁸³ et des « exemples » en adoptant eux-mêmes les « bonnes pratiques »³⁸⁴. Dans certaines villes comme à Saint-Thibault-des-Vignes, les animateurs doivent, par exemple, manger à table avec les enfants. Si cette « mission » qui leur est confiée vise à permettre une surveillance et un accompagnement des élèves, elle est également présentée comme un moyen de montrer aux enfants comment « bien se comporter à table »³⁸⁵.

La deuxième mission des pauses méridiennes consisterait à « permettre à l'enfant la découverte d'activités culturelles et sportives »³⁸⁶. Ces différentes activités sont définies comme des gages de bonne santé³⁸⁷, de bon développement des enfants et de leur motricité³⁸⁸ d'épanouissement³⁸⁹, d'éveil³⁹⁰ et de « sérénité physique »³⁹¹. Comme nous l'avons vu (cf. IV. 2.2.1. Éduquer à la nutrition), ces arguments rappellent particulièrement les recommandations du PNNS 3 selon lequel « la composante "bouger" de la nutrition est essentielle pour l'équilibre énergétique »³⁹². Pour cela, les responsables des pauses méridiennes mettent en place des « ateliers sport »³⁹³ comme le basket ou le foot³⁹⁴ ainsi que des « animations ludiques et récréatives »³⁹⁵. Les emplois du temps établis par les responsables municipaux prévoient des moments importants à consacrer à ces « activités ». Elles représentent, avec le repas à la cantine, le temps le plus important : entre 45 et 50 minutes des pauses du midi sont destinées aux « activités » encadrées par les animateurs. Parmi les cinq chartes de notre corpus, celles de Breuillet, Brissac, Cholet et Saint-Thibault-des-Vignes affichent ces emplois du temps par des schémas. Ces derniers illustrent les différents temps de la pause par des couleurs distinctes, un découpage net et précis des segments correspondant à une succession d'activités.

383 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 6

384 Charte de la ville de Lille, 2013, p 8

385 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 3

386 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 2

387 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 8

388 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 12

389 Charte de la ville de Lille, 2013, p 8

390 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 1

391 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 6

392 Programme National de Nutrition Santé 2011-2015, p 26

393 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 2 ; Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 16

394 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 5

395 Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 12

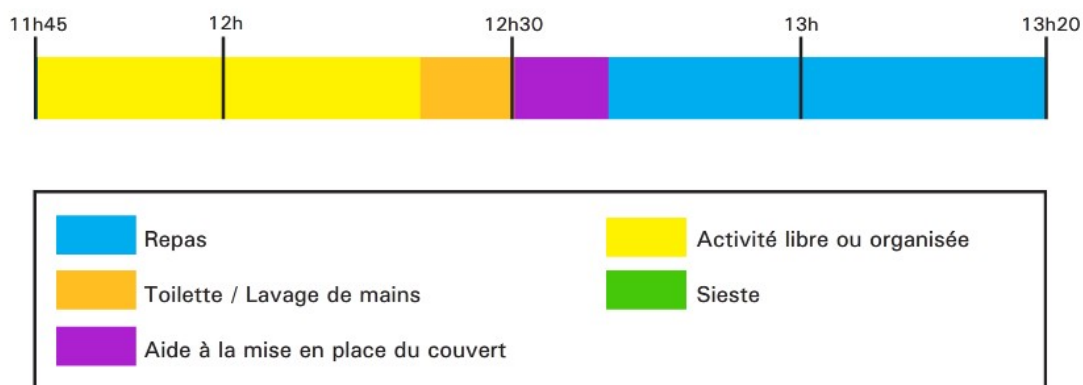


Illustration 9 : Emploi du temps de la pause méridienne de la ville de Cholet, Charte de la ville, p 15

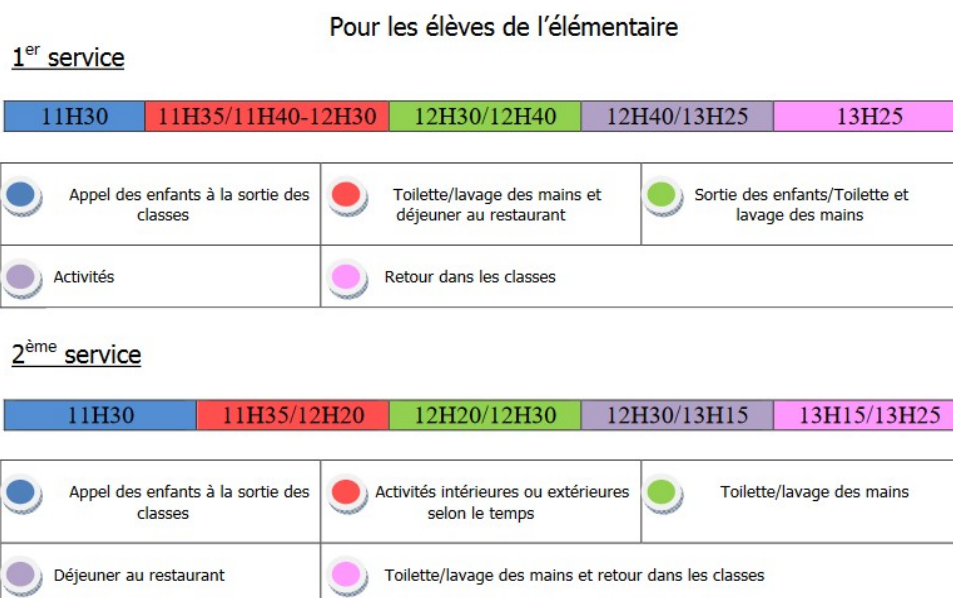


Illustration 10 : Emploi du temps de la pause méridienne de la ville de Saint-Thibault des Vignes, Chartes de la ville, p 7

Certes, ces emplois du temps sont conçus selon une logique managériale qui impose de gérer efficacement l'organisation des pauses méridiennes. Mais il est indéniable qu'ils soient aussi guidés par une volonté d'orienter les activités des élèves dans des buts éducatifs : l'intention d'occuper les enfants avec des activités éducatives est largement mise en avant dans les chartes municipales qui

emphatisent les intérêts médicaux (la motricité), sociaux (apprendre à faire avec les autres) et didactiques (apprendre en faisant, se faire récompenser de ses « bonnes actions »).

La troisième mission des pauses méridiennes annoncée dans les chartes concerne la « responsabilisation » et l'« autonomisation » des enfants³⁹⁶. Cette mission renvoie aux programmes nationaux qui, comme nous l'avons vu précédemment (cf. IV.4.1.2. Éduquer à des pratiques pour responsabiliser l'enfant standard) insistent largement sur ces objectifs³⁹⁷. Dans la charte de Brissac, responsabiliser signifie éduquer « à la vie collective » et au « respect des règles lors des repas »³⁹⁸. Ce document fait état, par exemple, d'une « charte de vie au moment des repas » construite autour d'une liste de règles à respecter dans les cantines. Il s'agit notamment de se « tenir correctement », de « parler sans élever la voix », de « goûter à tout » ou encore de « manger proprement »³⁹⁹. Un « enfant responsabilisé » serait donc un enfant qui a intégré les « bons » comportements. La charte des pauses méridiennes de Cholet reprend exactement les mêmes termes que celle de Brissac et insiste elle aussi sur « l'indépendance future de l'enfant » qui doit être « éduqué à la vie collective » et « responsabilisé »⁴⁰⁰. Mais, pour la municipalité de Cholet, responsabiliser signifie surtout apprendre aux enfants à choisir par exemple, « l'assortiment des entrées, fromages et desserts (pour les restaurants self-service), la quantité d'aliments dans l'assiette, la place à table ». Responsabiliser voudrait dire également encourager l'implication et la motivation des élèves au service du groupe (être chef de table) à travers, par exemple, la prise en charge de la distribution de l'eau et du pain.⁴⁰¹ La responsabilisation est ici envisagée comme un apprentissage de charges et de missions pour les enfants qui sont encouragés à choisir et à gérer de manière autonome leur alimentation. La charte de la ville de Lille affirme, quant à elle, que « l'enfant doit être associé et responsabilisé sur l'organisation de son repas et tout au long de la pause méridienne ». Cette responsabilisation passe par des actions très concrètes. Les enfants autonomes seraient notamment ceux qui ont « le contrôle et [la] précision des gestes de service : se servir et servir les autres proprement et équitablement », qui parviennent à « désoperculer les portions individuelles », à « maîtriser les coques en plastique » et « l'aluthermo soudé » des fromages et qui « goûte[nt] et mange[nt] de tout »⁴⁰². Ici la responsabilisation est plutôt considérée comme l'acquisition de la maîtrise d'un ensemble de gestes

396 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 2 ; Charte de la ville de Cholet, 2011, p 8 ; Charte de la ville de Lille, 2013, p 7 ; Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 10

397 (cf. : IV.2.3.)

398 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 9

399 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 22

400 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 5

401 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 5

402 Charte de la ville de Lille, 2013, p 3

techniques que les enfants doivent parvenir à accomplir sans l'aide de l'adulte. Les cantines scolaires sont ainsi définies comme des lieux où les enfants apprennent à adopter les bons comportements, à faire les bons choix en matière d'alimentation, à prendre part à l'organisation collective ou encore à maîtriser des techniques spécifiques.

Dans les chartes municipales que nous avons examinées, une quatrième mission est assignée aux pauses méridiennes : le respect de la sécurité. La notion de sécurité est associée à de multiples enjeux : les diverses chartes évoquent à la fois la « sécurité alimentaire », la « sécurité physique »⁴⁰³, la « sécurité de l'hygiène », la « sécurité affective »⁴⁰⁴ ou encore la « sécurité morale » des enfants⁴⁰⁵. L'accent est mis sur le fait qu'elle doit être « assurée » et « garantie »⁴⁰⁶. Les chartes précisent que les pauses méridiennes obéissent à un ensemble de règles d'hygiène strictes telles que le respect de la « chaîne du froid »⁴⁰⁷ et l'interdiction d'accès aux lieux de préparation des repas. Mais elles mettent également en avant le fait que les pauses méridiennes sont « sous la surveillance »⁴⁰⁸ et sous « l'encadrement »⁴⁰⁹ de professionnels « formés »⁴¹⁰ aux « protocoles »⁴¹¹ ainsi qu'à des « règles »⁴¹². En particulier, les « animateurs » sont désignés comme les « garants » de la sécurité⁴¹³, « vigilants »⁴¹⁴, prêts à « anticiper » les risques⁴¹⁵ et aptes à les maîtriser. Les chartes insistent également sur l'importance de la « cohésion » et de la « cohérence » entre les équipes et les professionnels⁴¹⁶. En effet, si les animateurs sont supposés être formés pour prévenir et maîtriser les risques, ils sont également exhortés à travailler en équipe, à appliquer les « mêmes principes »⁴¹⁷ et à se coordonner les uns les autres pour assurer la « sécurité morale, physique et affective »⁴¹⁸ des enfants.

403 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 5-6

404 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 9

405 Charte de la ville de Lille, 2013, p 3

406 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 7 ; Charte de la ville de Lille, 2013, p 9

407 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 7

408 Charte de la ville de Lille, 2013, p 6

409 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 6

410 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 2

411 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 9

412 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 6

413 Charte de la ville de Lille, 2013, p 9

414 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 5

415 Charte de la ville de Lille, 2013, p 10

416 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 7 ; Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 4 ; Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 3

417 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 7

418 Charte de la ville de Lille, 2013, p 6

Les chartes actualisent ainsi les prescriptions des programmes nationaux autour des questions de l'éducation nutritionnelle (y compris de l'activité physique), de la responsabilisation ainsi que de la sécurité alimentaire. Le lecteur y retrouve les consignes des instances nationales déclinées en « missions » des pauses méridiennes adaptées aux institutions scolaires locales, à leurs temps (horaire de la pause), lieux (la cantine, la cour de récréation) et acteurs (les animateurs, les élèves) et traduites en tâches précises et en protocoles ordonnés.

V.1.3. Une réécriture complexe

Les acteurs locaux s'appuient donc sur les lignes-guides nationales du PNNS 3 et du PNA tout en les réécrivant. Mais, parallèlement, ils font aussi émerger de nouveaux enjeux autour de la question de l'alimentation scolaire.

Dans les chartes des pauses méridiennes, l'alimentation est pensée dans l'optique normative de la nutrition. Le but à atteindre est représenté par le « manger équilibré »⁴¹⁹ et « varié »⁴²⁰ des produits « sains » et énergétiques tels que les « fruits et les légumes »⁴²¹ en « quantité adaptée »⁴²², selon des « repères de consommation »⁴²³ qui garantissent « la croissance et la santé » des enfants⁴²⁴ ainsi que leur « bien-être physique »⁴²⁵ et leur « hygiène »⁴²⁶. Les chartes soulignent que les menus des cantines respectent les normes diététiques et sont élaborés par des nutritionnistes pour correspondre aux « repères de santé » et aux « recommandations » officielles relatives à la « qualité nutritionnelle »⁴²⁷. Cette conception de l'alimentation évoque de façon évidente les lignes-guides du PNNS 3 et du PNA.

À la dimension nutritionnelle s'ajoute également une dimension institutionnalisée de l'alimentation. Un indice de cette « institutionnalisation » de l'alimentation est représenté, par exemple, par le fait

419 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 4

420 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 4

421 Charte de la ville de Lille, 2013, p 4

422 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 6

423 Charte de la ville de Lille, 2013, p 4

424 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 2

425 Charte de la ville de Lille, 2013, p 8

426 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 6

427 Charte de la ville de Lille, 2013, p 4

de désigner les repas par une expression bien particulière : la « prise alimentaire »⁴²⁸. À la lumière de notre analyse, ce syntagme n'est utilisé qu'une seule fois dans le PNNS 3, dans un sous-chapitre dédié justement à l'alimentation scolaire⁴²⁹. Cette expression évoque l'idée que le repas soit appréhendé comme une procédure formalisée. Elle suggère en effet que l'alimentation s'inscrit dans un ensemble de lieux et de temps réglementés et consiste en une série d'opérations normées et organisées selon des méthodes et des consignes. Au-delà de cette formulation, c'est l'ensemble du discours municipal qui institutionnalise l'alimentation. Elle est planifiée, ritualisée et gérée selon un temps (un segment de la pause méridienne), un lieu (la cantine scolaire), un ensemble de règles (chartes de bonnes conduites), de protocoles (élaboration des menus, chaîne du froid, liaison froide), de contraintes (se nourrir en trente minutes, porter son plateau) d'opérations (aller à la cantine, se servir au self) et de relations (les animateurs-référents et les élèves). L'alimentation n'est plus seulement considérée dans sa dimension nutritionnelle, mais dans le cadre d'une institution qui l'organise et la planifie.

Dans le sillage des programmes nationaux, les chartes associent en outre l'alimentation à un ensemble de risques. Les dangers ne sont pourtant qu'évoqués : « l'obésité », la « suralimentation génératrice de surpoids »⁴³⁰, les « allergies »⁴³¹ à certains aliments, les « intoxications alimentaires »⁴³² ou encore le fait que les enfants ne « mangent pas assez »⁴³³. Aucune autre précision concernant ces périls n'est fournie, mais les chartes laissent entendre au lecteur que les responsables locaux cherchent à organiser les pauses méridiennes afin qu'elles n'exposent pas les enfants à ces dangers. Ces documents reprennent donc le thème des risques sanitaires liés à l'alimentation qui traverse le PNNS 3. Cependant, à l'origine des risques il y aurait des raisons différentes. En effet, là où le PNNS 3 et le PNA qualifient les pratiques et les choix individuels comme des sources de danger, dans les discours municipaux, c'est le manque de respect des protocoles établis par les responsables des mairies qui engendrerait des risques pour la santé. Des dangers pourraient surgir du fait de ne pas être assez vigilants quant aux allergies, de ne pas faire goûter à tous lors du repas, de ne pas se coordonner avec les autres équipes, de ne pas suivre les protocoles de sécurité, de ne pas respecter l'emploi du temps, de ne pas faire l'appel des enfants, de ne pas les emmener aux toilettes pour se laver les mains, de ne pas les soigner en cas d'incidents ou

428 Charte de la ville de Lille, 2013, p 5 ; Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 3

429 Programme National de Nutrition Santé 2011-2015, Axe 1, Mesure 3, Action 10.4, p 22

430 Charte de la ville de Lille, 2013, p 5

431 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 4

432 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 6

433 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 3

de blessure ou encore de ne pas faire respecter les règles. Ce serait donc le comportement des animateurs qui garantirait ou au contraire compromettrait la sécurité lors des pauses méridiennes. Pour pallier ces risques, les chartes exposent de façon précise les rôles, les missions, les protocoles et les règles qui doivent être observés et tenus. Les risques peuvent ainsi être maîtrisés par le truchement de pratiques professionnelles et non plus seulement à travers des pratiques de consommation.

Nous avons examiné précédemment (cf. IV.3.1 La brochure du PNNS : un guide pour déléguer aux parents) comment les dispositifs nationaux cherchent à mobiliser les familles et à les associer aux professionnels dans l'éducation nutritionnelle des enfants⁴³⁴. Les chartes témoignent de cette même volonté de la part des acteurs locaux. Les animateurs sont exhortés à éduquer et à « sensibiliser les enfants à la nutrition »⁴³⁵, à organiser des « animations »⁴³⁶ sur ce thème ainsi qu'à leur faire pratiquer une « activité physique » et à les inscrire dans une « animation sportive »⁴³⁷. Les familles sont également sollicitées, car si « la ville met tout en œuvre pour participer à l'éducation nutritionnelle des enfants, les parents restent, aussi dans ce domaine, les éducateurs privilégiés »⁴³⁸ ou les « premiers éducateurs »⁴³⁹. D'après notre analyse, l'enjeu principal pour les responsables municipaux est de faire en sorte que les adultes participent et s'engagent au sein de l'institution scolaire dans l'éducation à l'alimentation. Mais l'engagement relève ici d'une double acception : il signifie à la fois que les adultes s'impliquent et qu'ils reconnaissent formellement l'autorité institutionnelle. En effet, s'il leur est demandé de prendre part à l'éducation nutritionnelle des enfants, c'est à la condition d'« adhérer »⁴⁴⁰ aux règles et aux normes des pauses méridiennes, de se « coordonner avec les responsables officiels »⁴⁴¹ et d'être « en accord »⁴⁴² avec le fonctionnement de l'école. Pour les responsables de la ville de Lille, « la charte de la pause méridienne doit susciter l'adhésion de tous, à la fois les personnels municipaux qui participent à l'accueil de l'enfant sur ce temps, mais également les familles et l'équipe enseignante »⁴⁴³. Ces documents prennent alors la forme de contrats auxquels les adultes doivent souscrire, attestant de leur approbation à en suivre les règles. Il est demandé aux animateurs de « s'engager par écrit lors de chaque début d'année

434 cf. IV.3.4.

435 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 5

436 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 4

437 Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 13

438 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 17

439 Charte de la ville de Lille, 2013, p 11

440 Charte de la ville de Lille, 2013, p 11

441 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 18

442 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 21

443 Charte de la ville de Lille, 2013, p 11

scolaire »⁴⁴⁴ à avoir pris connaissance des modalités d'accompagnement lors des repas à la cantine. Les parents sont eux aussi appelés à lire la charte et à la « signer lors de l'inscription des enfants en restaurant scolaire »⁴⁴⁵. Cette signature « signifie leur acceptation des règles (...) et leur engagement à faire comprendre à leur enfant ce règlement »⁴⁴⁶. Les adultes ne sont plus uniquement appelés à être des relais des voix officielles, mais des adhérents de l'institution.

Enfin, pour ce qui concerne les rôles attribués aux enfants, si les chartes municipales actualisent des principes issus des programmes nationaux, elles font également émerger de nouveaux enjeux. La façon dont les enfants y sont désignés rappelle fortement le rôle qui leur est donné dans les programmes nationaux en tant que futurs responsables de leur alimentation et de celle de leur entourage. En effet, les documents municipaux insistent largement sur l'idée qu'ils sont appelés à être « autonomes » et à faire leurs « propres choix »⁴⁴⁷, à « participer à l'organisation de la pause méridienne »⁴⁴⁸ ou encore à « prendre en charge »⁴⁴⁹ leur repas et celui de leurs pairs. La ville de Brissac met en avant, par exemple, la volonté de s'appuyer sur eux lors des repas pour qu'ils se « stimulent mutuellement en se disant que “les autres enfants ont l'air d'aimer cet aliment, je vais donc goûter aussi” »⁴⁵⁰. Cependant, les chartes décrivent le processus de responsabilisation à partir de listes très précises de comportements à adopter qui ne sont pas exposés dans les programmes nationaux. Elles indiquent les techniques spécifiques que les élèves sont censés apprendre (savoir se servir de ses couverts ou désoperculer des portions), les pratiques de consommation qu'il doivent maîtriser (choisir l'entrée, se servir en pain et débarrasser son plateau), ainsi que des manières d'être à acquérir (respecter les règles, ne pas courir ou encore être un « chef de table »). Le processus de responsabilisation se concrétise ainsi dans la mise en œuvre d'une série d'opérations que les enfants sont appelés à accomplir avec habileté.

Le processus de standardisation que nous avons repéré dans les programmes nationaux, c'est-à-dire le fait d'écarter les déterminants sociaux et économiques des enfants et de leur famille pour ne s'adresser qu'à des individus génériques, semble être réactualisé, mais de façon complexe, par les acteurs locaux. En témoigne notamment la façon dont les chartes utilisent fréquemment le terme

444 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 9

445 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 21

446 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 21

447 Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 2

448 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 9

449 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 5

450 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 4

« enfant » au singulier. Cette forme suggère à la fois une catégorie universelle — l'Enfant — mais introduit également l'idée d'une attention portée à un individu singulier. Cette apparente contradiction se retrouve dans l'ensemble des discours municipaux, valorisant à la fois le fait que « l'enfant est considéré dans ses besoins individuels »⁴⁵¹ tout en l'inscrivant dans une « catégorie »⁴⁵². Cela s'explique par le fait que les chartes réitèrent le processus de standardisation tout en étant obligées de prendre en compte des cas particuliers. En effet, en tant qu'outil de travail à destination des professionnels, elles sont appelées à mettre en place des protocoles généraux qui se doivent de considérer l'hétérogénéité des enfants à laquelle les animateurs sont confrontés. Ce nœud semble être résolu par l'utilisation d'une nouvelle catégorie générique : « l'enfant différent »⁴⁵³. Citée plusieurs fois dans les documents, elle désigne ceux qui sont « atteints de troubles de la santé »⁴⁵⁴, d'une « maladie » ou d'un « handicap »⁴⁵⁵ ou qui ont une « autre culture »⁴⁵⁶. En plus de la réglementation standard, les chartes présentent alors un protocole spécialement dédié à ces enfants : le « Projet d'Accueil Individualisé » (PAI)⁴⁵⁷. Il est défini comme réponse « à la multiplicité des situations individuelles rencontrées »⁴⁵⁸ par les professionnels. Nous voyons ainsi que les rôles attribués aux enfants, s'ils s'inspirent des lignes-guides nationales, sont aussi adaptés au contexte de l'école et aux situations particulières.

V.1.4. Des contextes et des choix politiques particuliers

Les chartes ne se limitent pas à appliquer les repères fournis par les programmes ministériels et à s'inscrire de manière cohérente dans les lignes-guide des politiques publiques nationales. Elles témoignent également de choix spécifiques en fonction des municipalités et des contextes locaux.

C'est notamment le cas des régimes particuliers qui proscrivent, par exemple, la viande ou d'autres aliments. À ce propos, les villes de Lille et de Breuillet précisent que des menus végétariens et/ou

451 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 6

452 Charte de la ville de Lille, 2013, p 5

453 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 6 ; Charte de la ville de Lille, 2013, p 7 ; Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 7

454 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 22 ; Charte de la ville de Lille, 2013, p 6 ; Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 9

455 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 7

456 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 7 ; Charte de la ville de Cholet, 2011, p 6

457 Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 10 ; Charte de la ville de Saint Thibault-des-Vignes, 2009, p 2 ; Charte de la ville de Cholet, 2011, p 17 ; Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 25 ; Charte de la ville de Lille, 2013, p 6

458 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 25

de « substitution »⁴⁵⁹ sont proposés aux enfants qui ne mangent pas de viande tout court ou de viande de porc. Il s'agit de choix faits au niveau local par certaines municipalités, car celles de Cholet et Saint-Thibault des Vignes n'offrent pas d'alternatives.

Les particularités locales concernent également le type de service adopté. Les municipalités de Lille, Cholet et Saint-Thibault des Vignes mettent en avant le fait qu'elles ont privilégié le « service public pour [leurs] restaurants scolaires »⁴⁶⁰. Dans ce cas, les repas sont produits par des agents municipaux au sein même des cantines scolaires comme à Saint-Thibault des Vignes ou dans une cuisine centrale de la ville comme à Cholet et à Lille. S'il s'agit de ce dernier mode de préparation, le service est désigné comme « liaison froide »⁴⁶¹ et consiste à préparer les repas puis « à en abaisser rapidement la température immédiatement après sa fabrication [pour être] ensuite conservé au froid puis remis en température chaude juste avant sa consommation »⁴⁶². En revanche, d'autres villes font appel à « un prestataire extérieur »⁴⁶³. La ville de Breuillet s'adresse, par exemple, à l'entreprise SOGERES. Dans ce cas, les acteurs locaux expliquent que les menus sont tout d'abord « élaborés par une diététicienne puis validés en commission restauration chaque trimestre par des délégués de parents d'élèves, des membres de l'équipe de restauration et des représentants du service Éducation. Ils sont ensuite transmis avec la facturation »⁴⁶⁴ à l'entreprise de restauration collective.

Ce sont aussi les grilles des tarifs qui varient d'une ville à une autre et qui sont établies en fonction de facteurs différents. Par exemple, la ville de Brissac détermine les prix en fonction de la régularité des repas pris à la cantine tandis que la ville de Breuillet les calcule en fonction des ressources financières de la famille.

Enfin, si toutes les chartes présentent le même type d'organisation des pauses méridiennes, elles font également état de particularités locales telles que la variation des effectifs d'enfants inscrits, l'agencement et la proximité entre les locaux pour certaines écoles ou encore le taux des équipes d'encadrement qui implique alors des différences entre les emplois du temps ou les types d'activités proposées. Par exemple, la ville de Cholet précise que « compte tenu de la distance séparant l'école

459 Charte de la ville de Lille, 2013, p 4 ; Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 10

460 Charte de la ville de Lille, 2013, p 4

461 Charte de la ville de Lille, 2013, p 5 ; Charte de la ville de Cholet, 2011, p 9

462 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 17

463 Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 4

464 Charte de la ville de Breuillet, 2012, p 9

du restaurant municipal, le déroulement de la pause méridienne [de deux écoles] est légèrement différent »⁴⁶⁵.

À travers la lecture des chartes des pauses méridiennes, il est donc possible de saisir la manière dont les principes des programmes nationaux sont adaptés au déroulement des pauses méridiennes avec des choix faits ad hoc selon les contextes particuliers. Les facteurs qui guident ces choix sont souvent multiples : le nombre d'enfants scolarisés dans la ville, leurs conditions sociales et économiques, la position géographique des écoles par rapport aux locaux de restauration ainsi que le budget de la ville. Malgré des lignes directrices nationales, l'organisation et la gestion des cantines scolaires restent à la charge des municipalités ainsi que de leurs représentants et sont dès lors liées à des contextes économiques, sociaux et culturels locaux.

Ainsi, si l'État cherche à homogénéiser l'organisation des pauses méridiennes à l'échelle nationale, on constate que les choix municipaux sont parfois hétéroclites. Cela ne va pas sans entraîner des polémiques. Nous avons eu l'occasion de le vérifier dans nos travaux préparatoires en étudiant les débats relayés par la presse à propos de certains choix d'élus. L'analyse d'un corpus d'articles parus dans la presse locale et nationale entre 2011 et 2015 nous avait alors permis de repérer que les pauses méridiennes sont l'objet de débats parfois conflictuels et que l'assimilation des lignes-guides nationales au niveau local reste un processus complexe, dépendant, aussi, des contextes politiques.

En 2011, malgré une loi nationale qui stipule l'égalité d'accès aux enfants à la cantine, le maire de Bordeaux, Alain Juppé, a restreint l'accès des cantines aux enfants de parents chômeurs, assurant les repas à l'école uniquement aux enfants dont les deux parents travaillent⁴⁶⁶. Cette décision a déclenché de vifs débats dans les arènes médiatiques, allant jusqu'à entraîner l'intervention de l'État. En effet, à la suite de cette affaire différents partis politiques ont pris position via la presse. Des représentants de l'Union pour un Mouvement Populaire (UMP), parti auquel le maire de Bordeaux appartient, ont soutenu le principe selon lequel : « La cantine scolaire est réservée en priorité aux enfants de la commune dont les deux parents travaillent. »⁴⁶⁷. C'est le cas par exemple du maire de la ville de Thonon qui expliquait au journal *Le point* en 2011 :

465 Charte de la ville de Cholet, 2011, p 15

466 Article du Monde du 16/09/2011, accès : http://www.lemonde.fr/politique/article/2011/09/16/cantines-scolaires-une-deputee-ps-depose-une-proposition-de-loi_1573614_823448.html consulté le 09/11/2015

467 Accès : http://www.lemonde.fr/politique/article/2011/09/13/ces-villes-qui-restreignent-l-acces-a-la-cantine-pour-les-enfants-de-chomeur_1570958_823448.html#KQYbcoqjOX5D3VcD.99, consulté le 09/11/15

« On n'a jamais voulu stigmatiser les chômeurs ! Face à des problèmes de place, nous avons dû établir un critère, qui nous semble juste, celui de la disponibilité des parents (...). D'autres municipalités règlent le problème en fermant des classes. Nous avons ouvert cinq classes cette année, nous en ouvrirons deux autres à la rentrée »⁴⁶⁸.

Cela a entraîné des réactions de la part de maires qui ont pointé l'aspect « discriminatoire » de cette application. Un maire du Parti de Gauche (PG), par exemple, a invoqué les termes de « justice sociale pour l'égalité dans l'assiette des cantines scolaires »⁴⁶⁹ tandis que des maires du Parti Socialiste (PS) ont mis en avant le « droit à la restauration scolaire »⁴⁷⁰ et dénoncé la mesure du maire de Bordeaux comme discriminatoire. Parallèlement, et face aux coûts réels de la cantine pour les municipalités, certaines maires ont décidé, la même année, d'augmenter le prix des cantines. C'est le cas notamment du maire PS de la ville de Villeurbanne qui a été dénoncé immédiatement via un journal local par des membres de l'UMP pour qui la mesure est « aberrante »⁴⁷¹ et « discriminatoire ». Pour finir, ces débats ont poussé l'État et l'Assemblée Nationale à intervenir législativement. Une loi a été votée en 2013 :

« Art. L. 131-13. – L'inscription à la cantine, lorsque ce service existe, est un droit pour tous les enfants scolarisés. Il ne peut être établie aucune discrimination selon la situation familiale, les revenus ou la situation géographique »⁴⁷².

Les pauses méridiennes deviennent l'objet de débats politiques notamment lors des élections municipales. Le contexte électoral de 2014 a été l'occasion pour certains candidats de replacer sur la scène publique un débat relatif à la question des repas à l'école et plus particulièrement ceux « de substitution » lorsque les plats sont à base de viande de porc. Lors des élections municipales, les candidats qui ont abordé cette question ont avancé de façon plus ou moins claire leur position vis-à-vis des repas de substitution. Les partis de l'UMP et du Front National (FN) faisaient très nettement

468 Accès : http://www.lepoint.fr/societe/a-thonon-les-enfants-de-chomeurs-privés-de-cantine-11-07-2011-1351691_23.php, consulté le 09/11/15

469 Accès : <https://lepartidegauche.fr/search?utf8=%E2%9C%93&search=cantines&commit=Rechercher>, consulté le 09/11/15

470 Accès : http://www.lemonde.fr/politique/article/2011/09/16/cantines-scolaires-une-deputee-ps-depose-une-proposition-de-loi_1573614_823448.html, consulté le 9/11/15

471 Article Lyon Capitale 2014, accès : <http://www.lyoncapitale.fr/Journal/Lyon/Politique/Villeurbanne/Hausse-polemique-du-prix-des-cantines-a-Villeurbanne>, consulté le 06/11/15

472 Loi, 2012, accès : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/propositions/pion4305.asp>, consulté le 06/11/15

référence aux problèmes des repas à base de viande de porc servis dans les écoles. Utilisant le principe de la « laïcité » dans les écoles, certains candidats municipaux ont défendu l'idée de refuser les menus de substitution. C'est le cas du maire et candidat UMP de la ville de Chalon-sur-Saône Gilles Platret, pour qui :

« l'offre de restauration ne peut pas prendre en compte des considérations religieuses. Proposer un menu de substitution dès lors que du porc est servi, c'est opérer une discrimination entre les enfants, ce qui ne peut être accepté dans le cadre d'une République laïque »⁴⁷³.

Laurent Wauquiez, maire UMP de Chambon-sur-Lignon a revendiqué quant à lui la mise en place d'un « pacte de laïcité » national visant à supprimer les repas de substitution dans les écoles afin de « lutter contre les communautarismes »⁴⁷⁴. Des candidats du FN ont mis en avant les principes « républicains » et « laïcs » de la « République française » et déclaré défendre « les valeurs culturelles de la France » : « en France on mange de tout »⁴⁷⁵. D'autres candidats ont abordé la question des plats à base de viande de porc dans les repas à l'école, non pas sous le prisme laïque, mais comme valeur chrétienne et nationale. C'est le cas Gilles Bourdouleix, porte-parole du Centre National des Indépendants et Paysans (CNIP) qui en 2014 était maire et candidat à la ville de Cholet :

« Il faut bien se souvenir aussi que notre société s'est construite à partir d'un certain nombre de principes religieux issus de la religion chrétienne, qui est, je le rappelle, la religion dominante de l'Europe occidentale. Or, ces valeurs qui sont issues aussi de cette religion comme de plein d'autres choses d'ailleurs, ce sont les valeurs de notre Nation. Donc elles doivent être respectées »⁴⁷⁶.

D'autres partis politiques, lors de ces élections municipales, ont proposé l'alternative des menus végétariens. Présentée par les écologistes (EELV) comme une mesure innovante, elle est également

473 Accès : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/03/16/01016-20150316ARTFIG00451-religion-pas-de-menu-de-substitution-dans-les-cantines-de-chalon.php>, consulté le 12/10/15

474 Accès : <http://www.vousnousils.fr/2013/08/20/cantines-scolaires-wauquiez-veut-supprimer-les-repas-adaptes-aux-obligations-religieuses-549832>, consulté le 09/11/15

475 Accès : <http://www.gillesbourdouleix.fr/tag/cantines-scolaires/>, consulté le 12/10/15

476 Accès : op.cit

conçue comme un moyen d'offrir un repas aux enfants qui ne souhaiteraient pas manger de viande, et parmi eux, ceux qui ne mangent pas de porc. C'est le cas par exemple du maire et candidat de la ville de Pau en 2014, également président du Mouvement Démocrate (MoDem) François Bayrou qui expliquait :

« Je ne mets pas la laïcité dans l'assiette des enfants dans les cantines scolaires, pour ceux qui considèrent comme une atteinte à la laïcité d'offrir des menus... J'ai dit qu'à Pau nous allons offrir des menus végétariens, tous les jours à ceux qui le veulent pour quelques raisons que ce soit ». ⁴⁷⁷

Dans un contexte électoral, la cantine devient donc un enjeu politique autour duquel les partis politiques s'affrontent dans des controverses. Plus exactement, elle est un espace dont les partis se servent pour se confronter à des problèmes qu'ils articulent à des enjeux culturels, religieux, économiques.

Ainsi, l'organisation des pauses méridiennes et des repas scolaires, tout en étant l'objet d'une recherche d'homogénéité de la part des instances nationales, entraîne souvent des divergences de choix de la part des acteurs municipaux en fonction de facteurs non seulement économiques, sociaux et géographiques, mais aussi politiques et électoraux.

V.1.5. Instituer et matérialiser les prescriptions nationales

Les chartes des pauses méridiennes témoignent du travail de réajustement et d'adaptation qui a lieu du passage des programmes nationaux aux cadres municipaux. En effet, les chartes révèlent que les mairies actualisent les lignes-guides du PNNS 3 et du PNA en matière d'alimentation à l'école tout en les réinterprétant en clé locale.

⁴⁷⁷ Accès : <http://www.mouvementdemocrate.fr/article/la-promesse-de-leducation-nationale-cest-de-donner-a-chaque-francais-un-passeport-pour-une-chance-et-pour-legalite-des-chances>, consulté le 09/11/15

Ce travail de ré-élaboration et d'adaptation semble être une véritable nécessité pour les municipalités au regard des différentes missions dont elles ont la charge. Car elles sont tenues d'organiser les pauses méridiennes de façon efficace afin de nourrir au mieux tous les enfants qui y sont inscrits. En effet, pour les municipalités, le but primaire consiste à distribuer suffisamment de repas aux élèves dans des locaux adaptés et sous la surveillance de professionnels. Les responsables locaux des pauses méridiennes doivent faire face à des problèmes logistiques d'ordre divers : la variabilité du nombre d'enfants présents ; la localisation des cantines qui peuvent ne pas être situées dans l'établissement scolaire ; la correspondance des tarifs à l'offre et la demande ; l'attention particulière dont nécessitent certains enfants. Les chartes des pauses méridiennes indiquent alors les choix opérés par les responsables en matière de gestion : le fonctionnement du service à la cantine (en self-service ou par répartition en groupe de passage), le mode de distribution (liaison froide ou préparation sur place), le taux d'encadrement choisi pour accompagner les enfants, les modalités tarifaires ou encore la préparation de menus complémentaires. Elles font ainsi état des moyens « matériels » et « humains » mis en place par les mairies pour gérer l'accueil des enfants.

Les mairies se doivent également d'intégrer les prescriptions nationales et de les mettre en œuvre dans le contexte institutionnel des écoles. Les prescriptions formulées par les instances nationales se retrouvent donc réécrites, dans le sens où elles sont appropriées par les instances locales et où « toute appropriation est en quelque sorte une "réécriture" de l'objet (...) en fonction d'un contexte déterminé » (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003 : 19).

Dans une autre perspective, le sociologue Olivier Borraz affirme que l'intervention des instances locales opère sous la forme d'une production d'un ensemble de connaissances qui demeurent « situées » (2008 : 99). D'abord, parce qu'elle ne « reprend pas les étapes de l'analyse du risque, mais englobe l'évaluation et la gestion, la production de connaissance et l'invention de normes et de règles » (2008 : 99). Il s'agit pour les municipalités de gérer et d'organiser les pauses méridiennes tout en y intégrant les lignes-guides nationales. Pour Borraz, la production locale serait alors « source de connaissances et de données, ainsi que de dispositifs et de règles, qui viennent compléter, suppléer ou anticiper ceux produits par l'État » (2008 : 99). Ensuite selon lui, la production locale « contribue à rendre les dispositifs et règles conçus par l'État applicables » (2008 : 99).

Les chartes n'ont donc pas pour objectif de recopier les lignes-guides nationales, mais de les réécrire et de les adapter aux contextes des pauses méridiennes. Cela signifie que les discours locaux ne s'appuient pas sur le même registre argumentatif : plutôt que de reprendre les étapes de l'argumentation générale, les mairies les condensent pour produire un outil d'application efficace. Cela explique aussi qu'elles élaborent de nouveaux dispositifs et de nouvelles règles qui permettent de rendre opérationnelles ces prescriptions dans des contextes qui leur préexistent, soit les écoles et les cantines.

Le processus de réécriture entraîne l'institutionnalisation, la matérialisation et l'opérationnalisation des lignes-guides nationales. Selon Robert Bouré, l'institutionnalisation est :

« un processus complexe et à certains égards conflictuel de transformations sociales par lequel une activité sociale est érigée en institution, et plus précisément en activité organisée contraignante et relativement autonome par rapport à sa sphère d'origine et à d'autres sphères, ce qui suppose *a minima* :

- l'émergence, puis le développement de formes organisationnelles, de normes spécifiques et d'un imaginaire fonctionnant à la reconnaissance et à la légitimation ;
- l'adhésion et la participation croissante des acteurs individuels et collectifs concernés, ce qui n'exclut pas les conflits » (Bouré, 2005 : 9).

En nous appuyant sur cette définition, il apparaît que les prescriptions élaborées par des instances nationales sont transformées en un ensemble d'activités organisées et contraignantes : l'alimentation devient la « prise alimentaire », astreinte à des rythmes, des lieux et une planification de son déroulement ; l'éducation nutritionnelle est traduite en « missions » pour les animateurs (expliquer, sensibiliser, incarner le modèle) ; la sécurité est reformulée comme un ensemble de conduites à tenir selon des réglementations et la responsabilisation est redéfinie comme la maîtrise d'un ensemble d'attitudes et de gestes précis à adopter par les enfants. Dans ce processus émergent également des rôles spécifiques et des relations entre les acteurs (enfants, parent, professionnels de la restauration et de l'éducation, responsables locaux) qui sont supposés adhérer et prendre part à l'organisation collective et pour cela sont appelés à être cohérents, à se coordonner et coopérer les uns avec les

autres. Cependant, comme l'affirme Robert Boure, cette institutionnalisation des relations « n'exclut pas les conflits » (Ibid). Comme nous l'avons vu, les maires eux-mêmes, ainsi que les membres des municipalités, se détachent parfois de cette adhésion collective pour manifester des choix individuels qui engendrent des débats et des désaccords.

Ce processus d'institutionnalisation suppose également que les prescriptions nationales soient « érigées », c'est à dire établies au sein de l'institution scolaire. Elles sont matérialisées dans la mesure où des lieux et des temps sont organisés à la fois pour gérer le plus efficacement possible la présence des enfants et pour mettre en pratique les prescriptions nationales. Le self-service, les menus et les emplois du temps constituent des exemples particulièrement significatifs de ce processus de matérialisation. En effet, d'après les chartes des pauses méridiennes, le self-service ne se limite pas à faciliter et à accélérer la distribution des repas, car il se révèle aussi être un dispositif efficace dans le processus de responsabilisation des enfants et est valorisé comme un moyen de leur « laisser le choix »⁴⁷⁸ et de « devenir autonome »⁴⁷⁹. Le principe de responsabilité formulé de manière abstraite par les programmes nationaux se trouve alors concrétisé en des gestes techniques précis par l'usage du self. De la même manière, l'élaboration des menus illustre bien la façon dont les préconisations formulées à l'échelle nationale sont matérialisées au niveau local : les principes d'une alimentation équilibrée promus par les PNNS se retrouvent concrétisés dans la composition des repas proposés dans les cantines. La conception d'emploi du temps où l'on alterne des moments dédiés au repas convivial à des moments dédiés à des activités physiques vise également à mettre en pratique les recommandations officielles concernant l'activité physique et sportive.

Pour reprendre les termes du sociologue Franck Cochoy, les prescriptions nationales se retrouvent ainsi « déléguées à des artefacts matériels » (Cochoy, 2010 : 81) par les discours municipaux. C'est-à-dire qu'elles sont organisées pour permettre d'expérimenter et éprouver par la pratique les prescriptions nationales. En ce sens, les pauses méridiennes sont construites comme des « dispositifs agissants », c'est-à-dire des « dispositifs techniques » dotés d'une « agentivité », contribuant à l'action et visant à « capter » les personnes (2011:6).

478 Charte de la ville de Bissac-Quincé, 2010, p 5

479 Charte de la ville de Lille, 2013, p 6

Bien plus qu'un travail préliminaire d'accès au terrain, l'analyse des chartes des pauses méridiennes nous a permis de répondre à l'une des questions centrales de notre problématique : où se fait le lien entre d'une part les prescriptions des instances publiques en matière d'alimentation scolaire et, d'autre part, les actions éducatives dans les cantines scolaires ? Les pauses méridiennes apparaissent comme des dispositifs au sein desquels l'objectif d'éduquer les enfants à des normes en matière d'alimentation n'opère pas à travers la médiation de supports techniques et donc par le biais de discours médiatiques, verbaux, visuels, en format papier ou numérique, mais par la contextualisation, institutionnalisation et mise en pratique de ces normes.

Ce qui se rend visible n'est plus, comme pour les programmes internationaux et nationaux ce que nous avons appelé un *glissement*, mais un processus de réinterprétation et d'application des prescriptions. En effet, il ne s'agit pas de dire ici que les chartes relèvent d'un abandon progressif de certains principes, mais plutôt d'une réécriture pour les mettre en application dans un cadre institutionnel. Le processus n'est plus le même, car il correspond à une position particulière des mairies en tant qu'instances politiques locales qui doivent à la fois déduire les lignes-guides des programmes nationaux et dans le même temps induire de l'institution scolaire les moyens de les appliquer.

V.2. Les animateurs des pauses méridiennes : entre rôles prescrits et rôles joués

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. IV.4.2.2. Un outils du PNNS), les animateurs sont ciblés par les programmes nationaux en tant que « relais » des prescriptions officielles en matière de nutrition. Ils sont chargés par les municipalités d'adhérer au cadre institutionnel et de réaliser des missions précises. Dans les chartes des pauses méridiennes, ils sont aussi désignés comme les « repères », les « garants » et les « modèles » des bons comportements alimentaires et de la sécurité.

Nous avons cherché à saisir comment ces animateurs composent avec les rôles qui leur sont attribués, comment ils les adoptent, les jouent et se les approprient lors des pauses méridiennes et

notamment lors des repas. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur les observations que nous avons menées dans des écoles de la ville de Lille ainsi que lors d'une demi-journée de formation qu'ils ont l'obligation de suivre après avoir été recrutés par la mairie. Mais nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs afin de rendre compte de la façon dont ils parlent eux-mêmes de leurs pratiques et de leurs expériences. Le lecteur trouvera dans ce chapitre des traces de ces témoignages.

Les animateurs ont été notre premier contact avec le terrain. Ils nous ont accueillie, montré les lieux, expliqué le fonctionnement de la pause méridienne et ont en cela ouvert les portes d'un « monde » que nous ne connaissions que très peu. À chaque fois, les discours qui accompagnaient ces premières visites nous aidaient à découvrir les pauses méridiennes, avec leurs règles et leur vocabulaire spécifique. Leurs paroles rendent compte de la manière dont les pauses méridiennes sont le théâtre, au sens goffmanien du terme⁴⁸⁰, d'un ensemble de pratiques qui se jouent dans la limite de la pause méridienne. De plus, nous cherchions à saisir comment les professionnels des pauses méridiennes « assimilent, dans le double sens du terme indiqué par De Certeau, les prescriptions officielles et il nous semblait important pour cela d'écouter ce qu'ils en disent. Nous n'avons pas manqué de constater une évolution dans les discours des animateurs qui, au fur et à mesure de nos rencontres et de nos échanges, se livraient plus facilement. À la différence des discours presque conventionnels des premières rencontres, certains ont, au fur et à mesure, fait état de leurs avis et ont témoigné d'une certaine prise de distance vis-à-vis de leur rôle officiel.

V.2.1. Des professionnels formés

Les animateurs jouent un rôle important lors des pauses méridiennes en ce qu'ils accompagnent les enfants, par leurs discours et leurs pratiques professionnelles, pour que ces derniers expérimentent les normes nutritionnelles. À partir de nos observations et entretiens, il apparaît que ces professionnels sont recrutés et formés par la mairie de la ville précisément dans ce but. En effet, tous les animateurs, qu'ils soient vacataires ou titulaires, doivent obligatoirement suivre une

480 Étudier la mise en scène de la vie quotidienne implique, selon Goffman, de s'attacher aussi à entendre ce que les acteurs en disent. Dans son ouvrage de 1959, *La Mise en scène de la vie quotidienne — La Présentation de soi* — il rend compte de l'intérêt d'étudier la façon dont les acteurs discutent eux-mêmes. Pour lui, leurs paroles rendent lisible « l'appareillage symbolique » de la scène (1973a : 168). Plus tard, dans son œuvre *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, il souligne encore l'importance d'entendre l'acteur sur « le sentiment subjectif de sa situation et de la continuité de son personnage » (1975 [1963] : 23).

formation au début de leur contrat. Elle est organisée en une demi-journée et est animée par les responsables de la mairie de la ville. Pour l'un de ces responsables, l'objectif serait d'y exposer les « *informations de base* » concernant les missions des animateurs.

Marie de Lille extrait n° 1, entretien avec le responsable du pôle animation de la mairie, 17 février 2014⁴⁸¹

R : « C'est pas grand-chose c'est une demi-journée, mais c'est au moins pour qu'ils entendent le discours sur ce qu'on attend d'un animateur des pauses méridiennes, à la fois en termes d'activités, de restauration et sur l'aspect nutritionnel pour leur donner quand même quelques repères là-dessus ».

Cette demi-journée se répartit en « quatre ateliers thématiques » suivis tour à tour par petits groupes d'une quinzaine de personnes. Nous avons été invitée par le responsable de la mairie à suivre l'une de ces formations et à participer à l'ensemble des modules⁴⁸².

Ce tableau suivant résume de manière schématique les objectifs et les thématiques des divers ateliers.

481 Entretien mené avec Élodie Sevin, Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, Département *Infocom*, Lille 3 dans le cadre du projet BQR/LMCU 2014

482 Comme nous l'avons précisé précédemment (cf. III.4.2. Le problème quand on veut nous faire dire) nous n'avons pas été présentée aux animateurs en tant que chercheur lors de cette observation participante. Nous avons été intégrée à un groupe, comme si nous étions nous-mêmes en formation. Si nous avons pu expliquer la situation à certains, l'ensemble des participants ignorait notre rôle. Aussi, notre place n'était-elle pas claire pour tous.

Nom de l'atelier ⁴⁸³	Responsable (s) de l'atelier	Type d'atelier	Objectif principal ⁴⁸⁴	Thématiques principales abordées ⁴⁸⁵
<i>L'animation en restauration scolaire</i>	Un animateur principal d'une école de la ville	Présentation Power-point Questions/Réponses	Présenter les principales missions de l'animateur	- proposer des activités ludiques et pédagogiques - sensibiliser à la nutrition - responsabiliser et rendre autonomes les enfants
<i>La restauration scolaire et l'équilibre des repas</i>	La nutritionniste de la ville	Présentation Power-point Questions/Réponses	Présenter les recommandations du GEMRCN et du PNNS	- équilibre alimentaire - diététique - grammages-hygiène - composition des menus - autonomie
<i>Mise en situation</i>	Deux animateurs principaux de la ville	Discussions en groupe à partir de situations imaginaires à la cantine Débat collectif	Réfléchir aux comportements à adopter face à des situations diverses	- expliquer les règles nutritionnelles - inciter/proposer de goûter à tout - surveiller les plateaux - être des modèles/référents à table
<i>Ressources humaines... contrat de travail</i>	Le responsable du pôle animation de la mairie	Présentation Power-point Questions/Réponses	Connaître les pôles mairies et les équipes Connaître les modalités de recrutement et de contrat	- pôles animation/pôle Restauration - droits/devoirs - engagement

Tableau 1 : Présentation des quatre ateliers suivis par les animateurs lors de la demi-journée de formation à Lille

483 Informations recueillies à partir du « Support de formation » distribué à l'issue de la demi-journée.

484 Informations recueillies à partir des diapositives diffusées lors des ateliers et de nos prises de notes.

485 Ibid.

Comme nous le constatons, trois des quatre ateliers sont consacrés à la question de la restauration scolaire et abordent plus spécifiquement les notions de « *diététique* », « *équilibre alimentaire* », « *normes* » et « *règles nutritionnelles* », « *grammages* » et « *composition des menus* ». D'après nos observations, l'objectif de ces modules était à la fois de faire connaître aux animateurs les normes nutritionnelles et de leur donner les moyens de les appliquer.

Les ateliers présentent les recommandations nationales relatives à la nutrition sous forme de cours théoriques. Régulièrement, les responsables de la formation citent le GEMRCN et le PNNS qu'ils désignent comme les « *références* ». À partir d'un plan détaillé diffusé par diapositives, les différentes recommandations officielles telles que « privilégier les légumes et les fruits » ou « évitez les aliments gras, salés et sucrés »⁴⁸⁶ sont exposées aux animateurs.

Lors des échanges et des mises en situation, les animateurs apprennent à appliquer ces prescriptions. Ainsi, dans l'atelier *Mise en situation*, ils sont répartis en petites équipes et ont quelques minutes pour réfléchir à la meilleure façon de se comporter dans des circonstances qui leur sont proposées.

Nous avons été intégrée à l'un de ces groupes dont le thème de discussion avait pour problématique de départ : « Un ou plusieurs enfants refusent de manger leur plat, que faire ? ». Les participants ont proposé plusieurs possibilités telles que : « lui proposer de n'en manger qu'une petite partie » ou encore « goûter soi-même pour lui donner envie »⁴⁸⁷. Après avoir exposé ces idées au reste du groupe et aux responsables de la formation, ces derniers ont précisé que face à cette situation il convient de « *présenter les menus* » et « *expliquer la composition des plats* ». Il s'agit également de trouver des « *astuces* » pour « *donner envie aux enfants de découvrir des aliments nouveaux* » par exemple « *séparer en deux son assiette et lui proposer d'en manger seulement une part* », « *lui lancer un défi* » ou encore s'appuyer sur les autres enfants pour lui « *montrer que les autres mangent* ».

Dans ce module, un autre groupe devait traiter de la question suivante : « Le plat qui vous a été proposé ne vous plaît pas alors que vous mangez à table avec les enfants, que faire ? ». Quatre

486 Power-point atelier 2 « La restauration scolaire et l'équilibre des repas » animé par la nutritionniste de la ville

487 Ces informations ont été recueillies à partir de nos prises de notes. Lors de cet exercice, nous n'avions pas eu l'occasion de nous présenter en tant qu'observatrice à tous les participants. Jugeant qu'il serait délicat de faire état de cette posture après plusieurs heures au cours desquelles nous avons participé avec eux aux modules, nous avons décidé de taire cette information à cette occasion. Le groupe nous a donné comme tâche de prendre en note les propositions, ce que nous avons accepté de faire. À l'issue de cet exercice, nous avons pu nous expliquer avec deux de ces animateurs, mais deux autres étaient déjà partis. Le lendemain, nous recroisons l'une des participantes à la mairie de Lille, en sortant du bureau du responsable. Cette expérience a été relatée dans la partie III.

réponses ont été proposées par les responsables : « *Je le prends quand même sur mon plateau* », « *Je goûte au moins une fois pour montrer l'exemple* », « *Je n'influence pas les enfants* » et « *Je justifie mon choix auprès de l'enfant* ».

Cette formation de courte durée témoigne d'une volonté de la part des responsables municipaux d'homogénéiser les pratiques professionnelles des animateurs à partir d'orientations communes. Tels des protocoles d'application, ces ateliers ont pour but de répertorier les diverses actions que les animateurs doivent accomplir et de les « normaliser » selon les indications et le credo nutritionnel qui est au fondement des plans nationaux.

V.2.2. Les discours des animateurs sur leurs missions

À partir d'entretiens et d'observations que nous avons menés dans les différentes écoles et lors de journées de formation, il apparaît que les animateurs se considèrent avant tout comme des « *éducateurs* » qui doivent apprendre et transmettre aux enfants un ensemble de « *principes* » à adopter dans leur vie. Parmi eux, l'éducation à l'alimentation est considérée comme l'une de leurs missions principales.

Selon eux, cette mission passe tout d'abord par le fait d'organiser et de construire des « *projets* » qui ont une finalité éducative. À cela, ils opposent souvent le rôle de « *surveillant* », de « *pion* » ou de « *gardien* » qu'ils occupaient « *avant* ».

Anatole France extrait n° 1, entretien avec un animateur, 13 janvier 2014

A : Ça fait 28 ans que je suis animateur (...) Donc j'ai vu l'évolution de l'animation. On est passé de la garderie entre guillemets, de la surveillance à l'éducation. Avant on surveillait les enfants, tandis que maintenant il y a quelque chose de construit avec des projets.

Michelet extrait n° 1, entretien avec un animateur, 8 novembre 2013

A : Nous on doit gérer les enfants, gérer les flux, les mouvements et les déplacements. Mais surtout on doit mettre en place des projets et des temps construits. Ça, c'est notre mission. On est pas juste des pions, on doit plus seulement surveiller les enfants, mais il faut mettre en place des projets éducatifs.

Leur mission d'éduquer les enfants passerait ainsi par le fait de programmer des projets éducatifs sur l'année. C'est d'ailleurs comme cela qu'ils se présentent aux parents d'élèves qui, selon eux, ont cependant du mal à leur reconnaître une fonction autre que celle de surveillant.

Viala extrait n° 1, entretien avec un animateur, 8 novembre 2013

A : Pour les parents, l'animateur est vu comme un encadrant... parce que dans leur souvenir il n'y avait pas d'animateur. C'est quand même quelque chose d'assez nouveau et ça fait un petit 20 ans que ça existe vraiment le profil d'animateur. Tu vois les parents, ils comprennent pas bien qui on est, ce qu'on fait, pourquoi on est là, qu'est-ce qu'on leur apporte aux enfants. C'est quoi ? On est des grands frères ? On est des nounous ? Qu'est-ce qu'on est ? On est comme les enseignants ou on ressemble à des pions ? Tu vois pour beaucoup de parents c'est pas clair... Ça s'améliore vraiment, et ça s'améliore pour les enfants qui fréquentent l'ensemble des temps périscolaires, parce que les parents nous rencontrent, nous voient, voient à quel point c'est cadré, dans la structure tu vois... qu'il y a des plannings d'activités, qu'on propose, de manière professionnelle aux enfants... Pour les parents dont l'enfant ne va qu'en pause méridienne, on est juste des pions, on est des gens qui surveillent des gamins, mais pas plus tu vois...

Dans cet extrait, l'animateur témoigne d'une recherche de reconnaissance en tant que professionnel qui établit des « cadres », des « plannings » et des « activités ». Autrement dit, il cherche à être reconnu comme un expert qui ne se contente pas d'accompagner les enfants, mais qui les oriente et les guide à travers un cheminement balisé et vers un objectif précis.

La visée et la finalité de ces actes seraient que les enfants acquièrent les « bons » comportements par l'expérience et la pratique. Dans les discours des animateurs, l'éducation alimentaire est articulée à une méthode, à partir de laquelle il s'agit de mettre en place des étapes dans le but de faire adopter par les enfants les conduites adéquates.

Michelet extrait n° 2, entretien avec un animateur, 8 novembre 2013

A : Au début de l'année, on laisse l'enfant découvrir le fonctionnement de la cantine, on l'accompagne, on lui explique comment ça fonctionne. Et puis, petit à petit, on lui dit qu'il faut quand même goûter à tout, essayer au moins une fois un aliment. Il apprend aussi à se servir lui-même, à porter son plateau, à aller chercher de l'eau, à trier ses déchets. Au fur et à mesure, on lui explique pourquoi c'est important et on le pousse à en faire un peu plus. Par exemple, "ben c'est bien t'as goûté une fois maintenant essayes encore"... Et puis on lui raconte les groupes d'aliments, pourquoi c'est bon pour la santé, on propose des ateliers là-dessus. À la fin de l'année, l'objectif c'est que l'enfant il sache lui-même ce qu'il doit faire.

Lors des entretiens, nous comprenons que les « principes » et les « valeurs » associés à l'alimentation s'articulent nettement aux prescriptions nationales. En effet, l'objectif de bien manger est défini par les animateurs comme le fait de « manger équilibré », d'être « autonome » et de favoriser les produits « sains ». Par exemple, pour une animatrice de l'école Berthelot à Fives, l'éducation à l'alimentation renvoie au fait d'enseigner les normes nutritionnelles.

Berthelot Extrait n° 1, entretien avec une animatrice, 13 janvier 2014

A : On a organisé des ateliers-débats avec les enfants sur le bien-être. On parlait de l'alimentation, du sport, de leur santé tout ça... C'était intéressant parce que comme ils venaient de manger à la cantine, on pouvait s'appuyer sur ce qu'ils venaient de voir pour leur expliquer par exemple comment les menus sont composés, c'est quoi la nutrition, l'équilibre alimentaire, etc. Par exemple ils voyaient du coup que les fruits c'est pas seulement parce que c'est bon ou joli, mais aussi parce que c'est sain.

À cette construction d'étapes et de jalons en vue de favoriser l'adoption par les enfants des bons comportements, les animateurs mettent également en avant le fait qu'ils sont des « références » et des « modèles » qui doivent incarner et illustrer les conduites pour que les enfants les imitent.

Lalo-Clément extrait n° 1, entretien avec un animateur, 7 janvier 2014

A : L'animateur reste la principale référence pour l'enfant. Donc par exemple nous aussi on doit goûter à tout quand on mange avec eux à table.

Viala extrait n° 2, entretien avec un animateur, 16 janvier 2014

A : Les enfants quand ils connaissent pas un truc ils disent toujours "oh non je connais pas donc c'est dégueulasse !" sans avoir goûté ! Alors moi je le mange et je dis "Mmmm ben non mange c'est super bon". Donc du coup les enfants goûtent plus volontiers comme ça.

Lors d'un entretien, une animatrice témoignait elle aussi de cette volonté de montrer aux élèves ce qu'il convient de faire pour qu'ils puissent, à leur tour, incarner le modèle :

Berthelot Extrait n° 2, entretien avec une animatrice, 13 janvier 2014

A : L'idée c'est que les enfants après ils sachent faire sans nous. Je me souviens l'année dernière, il y avait un garçon il mangeait n'importe comment, il prenait son dessert avant l'entrée, il crachait dans son assiette quand il n'aimait pas ou alors il se gavait juste de pain. Petit à petit on lui a montré comment faire et puis il a pris exemple sur nous. C'était marrant parce qu'à la fin de l'année, c'est lui qui disait aux autres comment faire.

Comme nous le voyons dans cet extrait, à l'objectif de faire « bien » manger les enfants s'ajoute également celui de leur attribuer les rôles de témoins et de relais des prescriptions.

V.2.3. Surveiller et instruire

À l'objectif éducatif affiché et revendiqué dans les discours des animateurs, nous notons que ces derniers font régulièrement référence à la question de la surveillance.

Bien que se défendant d'être des « surveillants » et des « pions », ils ont pour mission d'accompagner les enfants tout au long de la pause méridienne et de veiller à son bon déroulement.

Lors de nos observations, nous avons pu mesurer que les enfants sont presque toujours sous le regard des animateurs. Lors des temps libres, ces derniers se regroupent par deux et arpentent la cour de long en large. Lorsque les enfants se déplacent en file indienne, dans la rue ou au self du réfectoire, ils se placent à chaque extrémité et au milieu, contrôlant les plateaux et sont prêts à intervenir. À la cantine, lorsque les animateurs déjeunent à table avec les enfants, ils s'installent à « *des points stratégiques* » pour avoir une vision panoramique de l'espace.

Lalo-Clément extrait n° 2, entretien avec un animateur, 7 janvier 2014

Si on déjeune avec eux il faut faire attention de pas se mettre dans un coin pour pouvoir garder un œil sur tout le monde. C'est des endroits stratégiques comme en bout de table par exemple au milieu de la salle...

Dans le cas où ils ne déjeunent pas en même temps que les élèves, ils circulent de table en table et observent le réfectoire. Enfin, lorsqu'ils déjeunent à une table qui leur est réservée, s'abritant ainsi du regard des enfants, ils adoptent une vision « panoptique »⁴⁸⁸ de la situation.

Les ateliers sont également un moyen de « garder un œil » sur tous et de répartir les enfants en petits ce qui facilite le contrôle des situations.

Viala extrait n° 3, entretien avec un animateur, 16 janvier 2014

A : C'est pratique parce que si j'en cherche un, hop je sais où il est. J'ai qu'à regarder le planning des ateliers, voir là où il est inscrit et aller le chercher.

Q : C'est déjà arrivé ?

A : Heu... oui une fois je devais trouver un gamin pour lui parler... Il avait été un peu perturbateur à la cantine, une animatrice me l'a dit donc je l'ai fait venir dans mon bureau.

⁴⁸⁸ Sans vouloir comparer les animateurs à des gardiens de prisons objet des analyses foucaaldiennes, leur regard sur les pratiques des enfants est un regard de surveillance à la fois panoramique et volontaire.

Cet extrait montre combien les animateurs se transmettent les informations à propos des enfants et se relaient pour une surveillance constante (sécurité, observance de la discipline, présence en cas de problème).

V.2.4. Un modèle de confiance

Pour les animateurs que nous avons rencontrés, l'objectif d'être un « modèle » ne veut pas seulement dire chercher à ce que les enfants imitent leurs gestes, mais surtout qu'ils puissent établir un lien de confiance avec eux.

Viala extrait n° 4, entretien avec un animateur, 16 janvier 2014

A : Ce qui compte, je crois, avec les enfants c'est que tu aies un lien avec eux. On n'est pas leur pote non plus c'est pas ce que je veux dire... C'est plutôt qu'il faut qu'ils sachent qu'on est là pour eux, tout le temps et dès qu'ils en ont besoin. C'est qu'ils nous fassent confiance et qu'ils voient que notre métier c'est de les aider et de les éduquer au mieux.

Être présent et disponible semble compter beaucoup pour les animateurs qui apprécient les moments qu'ils partagent avec les enfants. Lors de nos entretiens, certains ont souligné des moments forts de leur expérience professionnelle : lorsqu'ils retrouvent un enfant après plusieurs années, qu'ils ont pu avoir l'impression d'aider un autre d'une certaine façon ou quand ils « passe[ent] des bons moments » comme en témoigne une animatrice de l'école Berthelot à Fives.

Dans le discours de ces professionnels, la confiance est également une nécessité pour leur travail en ce qu'elle est la garantie d'avoir une autorité sur les enfants.

Michelet extrait n° 3, entretien avec un animateur, 8 novembre 2013

A : Avec les enfants, tu dois faire en sorte qu'ils aient confiance en toi et qu'ils voient que tu as confiance en eux. C'est un peu la base parce que sans ça, tu peux essayer tout ce que tu veux, les

enfants ils t'écouteront jamais... C'est du bon sens en fait... Nous on est pas des enseignants, mais on participe aussi à éduquer l'enfant, mais dans un lien particulier...

Cet extrait montre que l'objectif des animateurs est de pouvoir éduquer et transmettre un ensemble de connaissances et de savoir-faire aux enfants en s'appuyant sur les liens qu'ils ont avec eux. Leur présence quotidienne et l'accompagnement régulier leur permettent d'instaurer une relation à partir de laquelle il sera possible d'instruire les élèves. Les animateurs soulignent l'importance de créer ce lien avec les nouveaux qui, ne les connaissant pas encore, ont tendance à ne pas suivre leurs conseils.

Michelet extrait n° 4, entretien avec un animateur, 8 novembre 2013

A : Avec les nouveaux faut qu'ils voient que t'es pas leur père ou le prof tout en comprenant qu'on n'est pas non plus leur copain. En fait c'est petit à petit que ça se fait, ils voient qu'on est plus cool que les enseignants, mais qu'on a aussi un rôle d'autorité. Du coup au début de l'année c'est souvent un peu difficile parce qu'ils nous écoutent pas trop et puis ça va de mieux en mieux dans l'année.

Q : Qu'est-ce qui se passe par exemple en début d'année ?

A : Ohhh pfff c'est le bordel... à la cantine par exemple t'apprends à courir après les uns et les autres (rires).

La confiance relèverait, pour les animateurs, d'un lien nécessaire afin d'être reconnus par les enfants et de pouvoir alors intervenir sur leurs pratiques.

De manière générale, il est frappant de constater à quel point les discours des animateurs font écho aux prescriptions nationales et municipales lorsqu'ils définissent leurs propres pratiques professionnelles. En effet, la façon dont ils désignent leurs missions renvoie a priori au fait de mettre en place des protocoles pour éduquer les enfants aux bons comportements nutritionnels ainsi que les responsabiliser afin qu'ils en deviennent eux-mêmes les prescripteurs. Plus encore, ils cherchent à être reconnus auprès des parents et des enfants comme précisément ceux qui appliquent les prescriptions.

Si nous en restions là, nous pourrions dire que les animateurs se présentent comme les parfaits relais institutionnels des prescriptions nationales dans la mesure où qu'ils cherchent à les mettre en œuvre concrètement auprès des enfants. Pourtant, être des éducateurs, des modèles incarnant le « bon » comportement et des prescripteurs des normes officielles reste pour eux difficile. Certains problèmes se sont révélés lors des observations et des entretiens qui témoignent d'un embarras pour jouer et à assumer ces rôles.

V.2.5. La difficulté d'incarner les rôles

Face aux missions qui leur sont confiées et pour lesquels ils sont formés, les animateurs manifestent parfois des difficultés à interpréter et à incarner ces rôles.

C'est notamment le cas en ce qui concerne celui de « référent » et de « repère ». Pour eux, il s'agit d'une fonction délicate devant laquelle ils manifestent de nombreuses interrogations.

Berthelot Extrait n° 3, entretien avec un animateur, 13 janvier 2014

A : Manger à table avec les enfants ça veut dire qu'on sait qu'on va devoir faire attention à tout ce qu'on fait, parce que c'est nous qu'ils regardent à ce moment-là... Et tu te demandes toujours quelle est la bonne attitude à avoir. Moi par exemple je mange toujours beaucoup de pain pendant les repas. Je suis comme ça j'aime bien le pain, chez moi il y a toujours une baguette entière à table... Mais nous on a choisi de rationner ici parce que les enfants sinon ils mangent que ça. Ils peuvent prendre que deux tranches de pain. Moi de temps en temps j'en prends plus. Il faut dire qu'elles sont fines hein ! (rires). Bon, mais du coup je montre pas le bon exemple...

Les animateurs font état d'une sorte de tiraillement entre leur mission officielle et leurs propres préférences ou habitudes. Ils s'inscrivent dans un « nous » collectif renvoyant à une équipe professionnelle, ils manifestent aussi leurs propres goûts personnels par un « je » et montrent qu'il est parfois complexe de combiner les deux. Certains cherchent des solutions dans le règlement lui-même comme c'est le cas d'un animateur de l'école Viala.

Viala extrait n° 5, entretien avec un animateur, 16 janvier 2014

A : À table, il y a des fois où je dois me forcer à manger un peu de tout comme les enfants, parce qu'on leur dit qu'il faut goûter à tout... En même temps je me dis qu'on ne doit pas forcer les enfants quand ils n'aiment pas... du coup pourquoi est-ce que je me forcerais ?

Cet animateur rend compte ici d'une contradiction du règlement et d'une interrogation pour sa propre pratique.

Un autre exemple illustre la difficulté à tenir ce rôle de modèle, mais aussi la complexité du lien de confiance qu'ils cherchent à établir avec les enfants. Lors d'un entretien à l'école Viala de Wazemmes, un animateur nous retrace une scène qui s'est déroulée quelques mois auparavant à la cantine. Ce récit intervient dans une discussion que nous avons par rapport à la viande de porc et à la façon dont les animateurs gèrent les régimes alimentaires de certains enfants.

Viala extrait n° 6, entretien avec un animateur, 16 janvier 2014

A : Les enfants, ils voient bien par rapport au physique de l'animateur... ils savent très bien que cet animateur il est à fond dans la religion. Donc ils se disent qu'il est spécialiste et du coup qu'il va pouvoir mieux leur répondre. Par exemple, le souci qu'il y a eu il y a pas longtemps, c'est que sur les yaourts c'était écrit "gélatine non porcine". On sait pas trop ce que ça veut dire... Donc du coup ils se sont adressés à cet animateur. Et là, l'animateur a commencé à dire "ça veut dire qu'il n'y a pas de porc dedans, mais on est pas sûrs qu'il n'y ait pas de la gélatine de viande". Et donc du coup on est parti dans un délire où une autre animatrice a dit "mais non il y a pas de porc ils peuvent manger !". Et du coup ça a été une prise de bec problématique devant les enfants.

Il est intéressant de constater ici que le rôle de l'animateur en tant que « repère » pose problème parce qu'il est précisément repéré par certains enfants en tant qu'individu faisant des choix personnels et en qui ils ont confiance. La complexité de cette situation provient aussi du fait que les animateurs ont manifesté devant les enfants une désunion de l'équipe alors même qu'ils ont pour mission d'être « cohérents » et « homogènes »⁴⁸⁹.

489 Charte de la ville de Lille, p 9

L'autre rôle qui pose problème est celui d'« éducateurs » aux normes nutritionnelles. Exhortés par les chartes municipales et lors des formations à « sensibiliser » et à apprendre aux enfants les repères de consommation officiels⁴⁹⁰, certains témoignent de limites pour l'appliquer. Il s'agit parfois de limites personnelles comme le soutient un éducateur de l'école Michelet.

Michelet extrait n° 5, entretien avec un animateur, 8 novembre 2013

A : Je sais comme tout le monde qu'il faut manger 5 fruits et légumes par jour par exemple. Mais bon je suis pas super au courant de tout... La diététique tout ça il y a des règles que je connais pas. (...) Par exemple c'est compliqué parce qu'en fonction du poids et de la taille de l'enfant, les besoins ne sont pas les mêmes. Je sais pas vraiment comment on calcule ça et du coup ça pose problème des fois.

Q : Quand est-ce que ça te pose problème par exemple ?

A : Heu... au moment du rab par exemple... Quand il y a un enfant qui veut du rab à la cantine je sais pas s'il a déjà assez mangé ou pas... Bon c'est pas un gros gros problème parce qu'on nous dit qu'ils ont le droit d'avoir du rab... Non par exemple c'est des trucs, je vois bien que je sais pas trop l'expliquer aux enfants.

Ce sont également des limites institutionnelles que les animateurs mettent en avant. Les cadres, les contraintes et les protocoles de sécurité les empêchent parfois de mettre en place des activités et ateliers qu'ils auraient volontiers menés. C'est par exemple ce que fait apparaître un éducateur de l'école Viala.

Viala extrait n° 7, entretien avec un animateur, 16 janvier 2014

A : Faire de l'éducation alimentaire c'est compliqué quand même parce qu'il y a plein de barrières. Ce qu'il faut savoir c'est qu'il y a une lourdeur administrative énorme ! Surtout sur les procédures où l'aliment rentre en ligne de compte. Parce que c'est très très protégé. On est tellement dans les règles d'hygiène (...) À un moment on faisait des petits déjeuners anglais le samedi matin. On avait un collègue qui faisait une recette anglaise, donc des pancakes tout ça. C'était vraiment bien, et c'était l'occasion d'apprendre plein de choses sur les aliments, mais

⁴⁹⁰ Charte de la ville de Lille, p 9

aussi la culture tout ça... Mais c'était super super encadré ! Les œufs devaient être en bouteille, on n'a pas le droit d'avoir des œufs frais... on peut pas faire du jus d'orange pressé... Fallait demander des autorisations officielles, faire signer des papiers aux parents... Du coup maintenant on a arrêté, c'est dommage, mais franchement ça prenait trop la tête et le temps...

Ambiguïtés des missions, contradictions entre les charges prescrites, goûts et choix individuels, limites personnelles ou institutionnelles sont autant d'éléments évoqués par les animateurs qui montrent combien incarner les rôles relève pour eux d'une pratique complexe.

V.2.6. Des tactiques pour déjouer les rôles prescrits

Si les animateurs sont parfois embarrassés dans l'application des tâches qui leur sont attribuées, ils montrent aussi une habileté à contourner les difficultés en adoptant de tactiques multiples.

Par exemple, à l'école Michelet du Centre, nous avons noté lors de nos observations que les animateurs ne mangent pas à table avec les enfants à la cantine. Lorsque nous leur avons demandé pourquoi, l'un d'eux nous a expliqué qu'il s'agit, entre autres choses, d'une démarche collective pour se soustraire aux regards des enfants.

Michelet extrait n° 6, entretien avec un animateur, 15 novembre 2013

A : C'est un choix que l'équipe a fait collectivement.

Q : Pourquoi ?

A : Déjà c'est pour pouvoir mieux surveiller les enfants à la cantine et avoir la possibilité de passer parmi les tables. Mais j'avoue c'est aussi parce que manger avec eux ça veut dire qu'on doit faire attention à tout ce qu'on fait. Si on leur dit qu'il faut goûter à tout, nous aussi on doit le faire. Dans l'équipe, il y a en a qui sont végétariens ou qui n'aiment pas la nourriture de la cantine. Du coup c'était toujours compliqué avec les enfants, fallait leur expliquer tout ça... Au moins, quand on mange avant les enfants et qu'on est entre nous, on est à l'abri ! (rires)

La tactique est ici de se soustraire au regard des enfants ainsi que de se démettre de la responsabilité d'incarner le modèle des « bons » comportements alimentaires.

Dans d'autres cas, les animateurs ne cherchent pas à éviter la présence des enfants ou ne peuvent pas le faire, mais évoquent différentes raisons pour justifier aux enfants leurs goûts particuliers. C'est le cas par exemple à l'école Berthelot où le prétexte de l'allergie alimentaire est mis en avant.

Berthelot Extrait n° 4, entretien avec un animateur, 13 janvier 2014

A : Il y a une collègue, elle ne mange pas de viande, jamais... Elle est végétarienne. Sauf que les enfants ils voient du coup à table qu'elle mange jamais sa viande. Elle leur a expliqué qu'elle a une allergie. Du coup ça passe mieux.

L'argument médical a ainsi valeur d'excuse et évite à l'animateur de faire état de ses goûts personnels. D'autres se justifient par l'expérience qu'ils ont déjà faite et par leur position d'adulte.

Viala extrait n° 8, entretien avec un animateur, 16 janvier 2014

Q : Tu fais quoi du coup quand tu n'aimes pas le plat ?

A : Moi je le dis, je dis "j'aime pas". Ce qui ne m'empêche pas de dire aux enfants de goûter au moins une fois. Je leur dis que si j'aime pas c'est parce que j'ai déjà goûté avant.

Berthelot Extrait n° 5, entretien avec un animateur, 13 janvier 2014

Q : Et du coup comment tu expliques aux enfants que tu manges plus de pain qu'eux à table ?

A : Je dis "moi je suis plus grand, j'ai besoin de plus manger". Ils comprennent c'est normal.

Enfin, face aux limites personnelles ou institutionnelles auxquelles les animateurs sont confrontés pour éduquer à la nutrition, ils trouvent parfois des solutions alternatives par exemple de s'appuyer

sur une association de quartier qui peut intervenir au sein de l'école (Berthelot, Fives), ou sur la nutritionniste de la ville qu'ils invitent lors des ateliers (Lalo-Cléments, Centre). Ils délèguent ainsi à d'autres personnes la responsabilité d'expliquer aux enfants les normes nutritionnelles.

V.2.7. Le refus d'adhérer

Lors de nos entretiens et de nos observations dans les écoles, nous avons croisé des professionnels qui non seulement rencontrent des difficultés à appliquer les missions qui leur sont attribuées, mais qui sont aussi critiques face aux recommandations et prescriptions nationales en matière d'alimentation en ce qu'elles s'adressent, selon eux, à une catégorie standard d'enfants.

L'une des critiques les plus récurrentes concerne la question des revenus et des inégalités sociales. C'est le cas d'un animateur de l'école Viala qui reproche aux programmes officiels de ne pas prendre en compte les déterminants sociaux et économiques des familles et des enfants.

Viala extrait n° 9, entretien avec un animateur, 16 janvier 2014

Q : Tu connais les directives sur la nutrition ?

A : Comme faut manger « 5 fruits et légumes par jour » tout ça ?

Q : Oui par exemple...

A : Ben tu vois je vais te dire, moi ça me fait rire les trucs de ce genre. Parce qu'aujourd'hui on est beaucoup là dedans, à dire aux enfants il faut manger « 5 légumes » machin... Les enfants on leur rabâche ça à longueur de journée donc ils savent ! Mais ils savent sans être conscients du pourquoi... Pourquoi c'est bien de manger des légumes ! (...) Et puis nous on sait que dans plein de famille, ils n'ont pas les moyens ! Nous on le voit dans ce quartier ! C'est comme dire qu'il faut préparer soi-même les repas, il y a plein de parents qui travaillent, ils rentrent, ils n'ont pas le temps de le faire ! Et puis il y a une question financière aussi ! Plus on est pauvre, plus on bouffe mal ! Ils n'ont pas les sous pour acheter un truc Bio ou des légumes eux... Donc on peut leur dire ce qu'on veut...

Par leur présence dans les quartiers et leurs expériences professionnelles avec les familles, les animateurs font ressurgir la question des inégalités de façon parfois très vive, témoignant d'un certain mécontentement. Effacées dans les discours des instances publiques, ces questions

reviennent lorsqu'il s'agit de travailler tous les jours avec des enfants dans des quartiers classés « pauvreté extrême » par l'agence d'urbanisme comme c'est le cas des écoles à Fives ou à Wazemmes.

Berthelot Extrait n° 6, entretien avec un animateur, 13 janvier 2014

A : Moi avant j'étais dans une école du Vieux Lille. Les enfants là-bas c'est différent ils viennent de familles riches. C'est vraiment l'élite.

Q : Et ici ?

A : Ici ? C'est un des quartiers les plus pauvres de Lille. On a des enfants de parents chômeurs de longue durée, des parents qui travaillent presque jour et nuit, des familles qui ne parlent pas français ou qui ne savent pas lire, qui habitent dans les logements sociaux ou dans des caravanes comme les enfants roms. Du coup le travail c'est complètement différent.

Q : Par rapport à quoi par exemple ?

A : Heu... Ben par exemple tout à l'heure je te disais que j'avais mis en place un atelier « bien-être » où on parlait de la santé, du sommeil, de l'alimentation tout ça tu vois ?

Q : Oui je me souviens...

A : Ben ici c'est plus compliqué... Les enfants ils adorent apprendre des trucs hein !!! Sauf que tu peux toujours leur dire qu'il faut manger 5 fruits et légumes par jour, quand certains ont à peine les moyens d'acheter à manger... Non c'est compliqué.

Les animateurs qui travaillent dans les quartiers où vit une population plus aisée financièrement ont eux aussi conscience de cette complexité. C'est le cas de l'animateur de l'école Anatole France, dans le quartier Saint-Maurice Pellevoisin.

Anatole France extrait n° 2, entretien avec un animateur, 13 janvier 2014

A : Ici c'est un quartier plus plus... Des juges, des avocats, des ambassadeurs... Ou alors des médecins, des ingénieurs... Du coup les enfants on sait qu'ils sont favorisés par rapport à

d'autres. (...) Les parents ici ils sont plus exigeants qu'ailleurs. Ils veulent qu'on fasse plus d'activités culturelles comme les musées par exemple. Ils voudraient bien qu'on fasse des sorties à la ferme ou qu'on fasse venir des cuisiniers pour faire des ateliers. Et sur les repas ils font souvent remonter que c'est pas assez ou pas bon.

Selon les animateurs, les déterminants sociaux et économiques impliquent de pouvoir s'adapter aux situations et aux enfants et dès lors de prendre une certaine distance avec les prescriptions officielles.

Berthelot Extrait n° 7, entretien avec un animateur, 13 janvier 2014

A : Les enfants roms qui mangent à la cantine, nous on se dit que c'est déjà bien qu'ils aient un repas chaud dans le ventre pour la journée. Parce que faut pas croire, mais pour certains, c'est le seul repas complet qu'ils auront. Du coup on laisse parfois passer des choses... Je veux dire, s'ils préfèrent tel plat plutôt qu'un autre, on les autorise à en prendre un peu plus... La cuisinière elle sait tout ça et elle fait attention elle aussi.

Par ailleurs, les animateurs insistent sur le fait que dans certaines écoles, ce qui est appelé les « cas particuliers » lors de la demi-journée de formation ou les « régimes spéciaux » constituent en réalité la majorité. Par exemple, à l'école Viala de Wazemmes, l'animateur, après un rapide calcul, précise qu'environ 70 % des élèves ne mangent pas de porc. Pour lui, cette majorité n'est pas reconnue dans les discours officiels qui écartent cette question.

Viala extrait n° 10, entretien avec un animateur, 16 janvier 2014

A : Pour ces enfants il y a rien qui est vraiment dit... C'est comme si ça n'existait pas en fait. À la mairie ils se contentent de nous dire qu'on a un menu de substitution, mais moi je trouve que ça suffit pas.

Ce sont également les problèmes relatifs aux troubles alimentaires qui sont parfois l'objet d'une critique de la part des animateurs.

Michelet extrait n° 6, entretien avec un animateur, 15 novembre 2013

A : Pour l'alimentation, on a des formations. C'est important parce que tout le monde ne connaît pas. (...) Par exemple, moi j'ai appris ce que c'est que la « néophobie ». Les enfants en fait ils ont un réflexe de ne pas goûter les aliments nouveaux, et ça ça dure jusqu'à l'âge de 10-11 ans. Moi avant je croyais que c'était le caractère de certains enfants. Du coup maintenant je comprends mieux. Le problème, c'est que parfois c'est vraiment une maladie qui dure toute la vie. Et on a ici, au moins... 4 ou 5 qui ont des troubles alimentaires. Faut savoir faire la différence et c'est vraiment vraiment pas facile.

Les inégalités sociales, les différences culturelles ou économiques ainsi que les particularités des enfants sont une réalité pour les animateurs qui soulignent à quel point elle détermine leur travail. Ils exposent alors les limites des cadres officiels qui ont tendance, selon eux, à diffuser un discours standard en dehors de la réalité. Par ces critiques, une distance s'instaure avec les rôles qui leur sont attribués, mais également une rupture avec l'injonction d'adhérer au protocole.

V.2.8. Faire avec ou sans les dispositifs info-pédagogiques

Il apparaît que les dispositifs info-pédagogiques mis en place par les instances publiques nationales sont rarement utilisés par les animateurs. Certains d'entre eux ne connaissent pas leur existence. D'autres expliquent qu'ils préfèrent créer eux-mêmes les outils sur lesquels ils s'appuieront pour aborder la nutrition comme c'est le cas d'un animateur à l'école Lalo-Clément.

Lalo-Clément extrait n° 3, entretien avec un animateur, 7 janvier 2014

Q : Tu connais des kits ou des malles qui sont faits spécialement sur l'alimentation ?

A : Oui oui ben on reçoit des mails pour nous en proposer... Il en y a qui viennent du Ministère par exemple.

Q : Et vous les utilisez ici ?

A : Non pas vraiment...

Q : Pourquoi ?

A : Je sais pas... Je crois que c'est parce que nous on fait des trucs parfois un peu spontanés avec les enfants. Et puis on adapte aussi par rapport à eux... Un truc tout préparé je me dis que... C'est peut-être bien, mais ça veut dire que tu suis le truc, comme un exercice. (...) Je préfère limite faire moi-même parce que je connais les enfants et je sais ce qu'on peut aborder avec eux.

D'autres témoignent que s'ils s'appuient sur les recommandations officielles, ils n'utilisent pas les kits ou mallettes parce qu'ils les trouvent trop contraignants. C'est le cas de l'animatrice à l'école Berthelot ayant mis en place un atelier « bien-être ».

Berthelot Extrait n° 8, entretien avec un animateur, 13 janvier 2014

Q : Tu t'es appuyé sur des supports officiels pour faire ça ?

A : Oui chez moi j'ai cherché sur internet des trucs qui pourraient m'aider, des fiches ou des jeux à faire avec les enfants.

Q : Par exemple ? Tu peux m'en citer quelques-uns ?

A : Je me souviens qu'il y avait des livrets tout préparés. Ça s'appelle Léo et la terre. C'était intéressant, mais je les ai pas utilisés... Mais ils m'ont donné des idées par contre.

Q : Pourquoi tu ne les as pas utilisés directement ?

A : J'avais une idée un peu précise et je trouvais... je ne sais pas il y avait un peu un côté... Il y a des trucs je comprenais même pas comment les mener en ateliers (rires). C'était compliqué tu avais des textes, des jeux, des fiches... Et puis ça avait l'air de prendre beaucoup de temps. Moi j'avais que quelques heures par-ci par-là.

Enfin, il arrive aussi que ces dispositifs fassent l'objet de critiques de la part des animateurs. C'est le cas par exemple d'un animateur de l'école Michelet.

Michelet extrait n° 7, entretien avec un animateur, 15 novembre 2013

A : J'ai essayé par exemple de faire un atelier sur l'alimentation en utilisant des affiches et des

posters qu'on trouve sur internet. (...) Le problème c'est que c'était beaucoup sur "voilà ce qu'il faut manger", "voilà comment il faut manger". Ça faisait un peu trop médecin (rires). Moi je voulais faire un truc sur les goûts et les cultures alimentaires dans le monde... Du coup je me suis débrouillé, j'ai pris une carte du monde, des photos de plats tout ça et on a fait comme ça plutôt.

Contraignants ou inappropriés à la situation, les dispositifs sont envisagés par les animateurs, quand ils le sont, comme des outils à partir desquels il est possible de s'inspirer et de bricoler, mais qui imposent certains protocoles que les animateurs n'ont pas envie, pas la possibilité ou pas le temps de mobiliser.

V.2.9. Des professionnels du « bricolage »

Ce que nous entrevoyons ici c'est qu'entre les rôles prescrits, les missions qui leur sont attribuées et leurs pratiques professionnelles et leurs discours, les animateurs mettent en actes des réappropriations, détournements et adaptations. Dit autrement, aux protocoles nationaux, aux prescriptions normatives et aux dispositifs génériques, les animateurs répondent par des pratiques situées et des discours analytiques en fonction des expériences qu'ils vivent dans les écoles. Loin d'être les simples relais et adhérents passifs des recommandations nationales, ils s'approprient, s'engagent, voire refusent et critiquent les canevas qui leur sont donnés.

Les animateurs fondent ainsi leurs pratiques sur des tactiques (cf. De Certeau, 1990 : XLVI) et des « bricolages » (cf. Levi-Strauss, 1962 : 27) par lesquelles ils s'accommodent et/ou s'affranchissent des cadres officiels et des dispositifs, inventant individuellement ou collectivement des manières de faire au sein de l'institution. Ainsi, ils assimilent, au sens de De Certeau (1980 : 240), les rôles et missions qui leur sont attribués, c'est-à-dire qu'ils se les réapproprient.

Cela apparaît comme une nécessité pour eux, car ils sont quotidiennement confrontés à des situations et à des enfants qui échappent en partie ou complètement aux protocoles dictés à l'échelle nationale. En effet, aux enfants « standard » dont les déterminants sociaux et économiques sont gommés et aux situations génériques que les programmes officiels sous-entendent, les animateurs ont face à eux des personnalités ou des groupes hétérogènes avec lesquels ils doivent pouvoir

composer, s'adapter et s'arranger. Les cadres officiels qui leur sont donnés, s'ils offrent des orientations, les inspirent et les guident, limitent parfois leurs capacités de réagir. Pour cela, les animateurs réajustent régulièrement leurs rôles, bricolent ou même refusent les dispositifs info-pédagogiques qui leur sont proposés.

À cela s'ajoute également le fait qu'aux rôles de modèles cohérents qu'ils doivent pouvoir jouer, s'en superposent d'autres qui leur sont plus personnels et qui entrent parfois en contradiction avec les normes officielles. En effet, s'ils sont convoqués en tant que modèles du bon comportement alimentaire, ils sont aussi des consommateurs et des mangeurs qui ont leurs propres goûts et préférences. S'ils doivent être cohérents, ils ont aussi des vies et des parcours singuliers qui déterminent leurs conduites. Si des missions officielles leur sont confiées, ils sont aussi des citoyens et des habitants de quartiers qui s'associent, prennent part et position dans le monde qui les entoure.

Ainsi, de la même manière que Michel De Certeau le note, les témoignages et les discours des animateurs rendent visible « la disparité entre les spectacles de stratégies globales et l'opaque réalité de tactiques locales » (1980 : LII).

V.3. L'alimentation scolaire : des lieux et des pratiques

Nous souhaitons désormais rendre compte des observations que nous avons menées au sein des cantines scolaires. Comme nous l'avons noté précédemment, elles sont désignées comme des temps éducatifs permettant d'inculquer aux enfants les normes nutritionnelles et de les habituer à des « bonnes pratiques » alimentaires. Par quelles opérations les prescriptions nationales sont-elles alors diffusées et matérialisées dans ces espaces ? Comment l'objectif d'habituer les élèves à de « bons » comportements est-il mis en œuvre ? Les cantines ne sont pas destinées à être uniquement des endroits aménagés, mais aussi des espaces vécus et des lieux de pratiques qui contribuent à rendre visible et à activer le dispositif. Pour cette raison, nous proposons de décrire non seulement la « mise en scène » des lieux et leurs agencements, mais également les pratiques qui s'y jouent⁴⁹¹.

⁴⁹¹ Nous faisons encore une fois ici référence à Erving Goffman pour qui étudier la mise en scène ne peut être un travail mené sans prendre en compte les acteurs, leurs gestes et leurs jeux. Cela implique de se pencher à la fois sur

V.3.1. Le fonctionnement des cantines lilloises

D'après la mairie de Lille, il existe trente-neuf écoles primaires publiques dans la ville qui accueillent 6 580 enfants de six à dix ans⁴⁹². Toutes proposent l'accueil des enfants et le service d'un déjeuner. Certaines ne possèdent pas de restaurant au sein de leurs locaux. Par conséquent, les enfants doivent rejoindre à pied des bâtiments extérieurs qu'ils partagent parfois avec d'autres écoles publiques (maternelles ou primaires) du quartier. Au total, la ville compte quarante-sept cantines scolaires dont, en 2014, vingt-deux fonctionnent en « liaison froide » (la préparation des repas a lieu dans la cuisine centrale) et vingt-cinq en restauration dite « traditionnelle » (la préparation des repas a lieu sur place). Elles servent toutefois les mêmes menus qui sont élaborés par une diététicienne de la ville.

La proportion des enfants mangeant à l'école varie en fonction des quartiers et des semaines. Ils sont toutefois une majorité, car ils représentent entre 70 et 85 % des élèves selon le responsable de la mairie. D'après la charte officielle et le site de mairie de la ville, le prix est calculé en fonction du revenu des familles et varie ainsi entre 0,50 centime et 5,11 euros. L'inscription par les parents est obligatoire en début d'année scolaire et correspond à toute la durée de la pause méridienne (l'enfant ne peut se joindre uniquement au repas). Lors de cette inscription, les parents doivent remplir une fiche d'information et avertir l'animateur responsable des pauses méridiennes en cas d'allergie, de maladie ou de régime particulier de leur enfant.

Nous avons mené des observations participantes dans les cantines de cinq écoles différentes situées dans quatre quartiers de la ville. Le tableau suivant présente de façon schématique les principales caractéristiques de ces cantines.

l'aménagement des lieux, mais aussi sur « la vie sociale qui s'organise dans les limites physiques (...) d'un établissement » ([1959], 1973 : 32). Nous articulons cette idée avec les travaux en SIC dont nous avons fait état dans la partie II qui soulignent combien les dispositifs dépendent des pratiques qui les activent.

492 Accès : <http://www.lille.fr/Vivre-a-Lille/Mes-enfants/Education-et-ecoles/Ecoles-elementaires/Les-ecoles-elementaires-lilloises>

Nom de l'école	Quartier et classement ⁴⁹³	Nombre d'élèves inscrits en primaire ⁴⁹⁴	Dont inscrits à la cantine (%) ⁴⁹⁵	Cantine située dans les locaux de l'école	Type de restauration	Self-service
<i>Anatole-France</i>	Saint-Maurice Pellevoisin Résidentiel	276	75	OUI	Liaison froide	OUI
<i>Michelet</i>	Centre Étudiants-Jeunes actifs	263	80	NON	Liaison froide	OUI
<i>Lalo-Clément</i>	Centre Étudiants-Jeunes actifs	297	70	NON	Liaison froide	OUI
<i>Viala</i>	Wazemmes Pauvreté extrême	135	85	OUI	Liaison froide	OUI
<i>Berthelot</i>	Fives Pauvreté extrême	248	75	OUI	Liaison froide	OUI

Tableau 2 : récapitulatif du fonctionnement des cinq cantines scolaires observées à Lille

Toutes les cantines dans lesquels nous avons mené nos observations fonctionnent en liaison froide. C'est-à-dire que les repas qui ont été confectionnés et refroidis dans la cuisine centrale de la ville sont livrés le matin même. Les personnels de restauration passent commande la veille pour informer du nombre d'inscrits au déjeuner.

493 Classement effectué par l'agence d'urbanisme de la ville de Lille en 2015, Accès : <http://www.adu-lille-metropole.org/index.aspx?iditem=86&iddoc=0&idlangue=1>, consulté le 12/03/2015

494 Informations recueillies auprès des animateurs principaux (AP) de chaque école à partir des listes d'élèves

495 Informations recueillies auprès des animateurs principaux (AP) de chaque école à partir des listes d'élèves

Toutes sont également organisées en « self-service », pratique généralisée à l'ensemble des écoles primaires de la ville. Les enfants prennent le plateau et se servent eux-mêmes de leur entrée et de leur dessert. Les plats principaux sont servis par le personnel de restauration.

V.3.2. Des lieux pour « bien manger » : la rencontre entre la cuisine et la nutrition

Comme en témoignent nos analyses des chartes municipales, il existe une volonté de la part des responsables locaux de faire des cantines scolaires des lieux qui offrent aux enfants des repas de « qualité » pour qu'ils puissent « bien manger ». Or, cette expression de « bien manger » peut être entendue de diverses manières : il peut s'agir de manger en quantité suffisante, de se nourrir de bons produits ou encore de partager un moment agréable.

D'après les observations et entretiens que nous avons menés, il apparaît que, quoique le fait de bien manger à l'école puisse être entendu en plusieurs acceptions (esthétique, sociales ou éthiques), le « principe organisateur » fondamental et déterminant reste la nutrition.

Un indice évident de cette tendance a émergé à l'occasion d'une observation que nous avons conduite au sein de la cuisine centrale lors de laquelle nous avons rencontré les chefs cuisiniers ainsi que la nutritionniste de la ville de Lille. Dans cette circonstance, nous avons découvert les « coulisses » de la production des repas. Cette observation nous a semblé pertinente en ce qu'elle témoigne des différents enjeux qui traversent l'alimentation scolaire.

Tout d'abord, lors de cet échange avec les cuisiniers, il apparaît que « bien manger » à la cantine est renvoyé à une dimension esthétique et gustative. En témoigne, par exemple, le fait que les professionnels insistent sur le fait que les lieux doivent aujourd'hui être appelés des « restaurants scolaires » et non plus des « cantines »⁴⁹⁶. À l'occasion de l'entretien avec les cuisiniers, ces derniers nous ont repris sur l'appellation des lieux et ont tenu à en souligner l'importance.

496 Par souci de clarté et d'homogénéité dans l'ensemble de ce travail nous nous permettrons de privilégier le terme de « cantine » dans nos propos.

Cuisine centrale extrait n° 1, entretien avec un chef cuisinier, 4 octobre 2013

Q : C'est vous qui concevez les repas pour toutes les cantines en liaison froide ?

C : Alors déjà pardon, mais on ne dit plus "cantine" aujourd'hui, on dit "restaurants scolaires".

Q : Ah d'accord. Et pourquoi ?

C : La "cantine" ça fait péjoratif... ça fait réfectoire avec des bouillies qu'on sert à la louche dans des gamelles... (rires). Non nous on préfère dire "restaurant" parce que ça fait plus convivial et ça montre aussi que c'est un vrai service de professionnels. On remplit pas seulement les ventres, on offre aux enfants des repas bons et beaux.

Q : Tout le monde dit "restaurants scolaires" alors aujourd'hui ?

C : Non je pense pas malheureusement, tout le monde dit encore "cantine", mais nous on essaye de l'utiliser à chaque fois.

Comme nous le voyons dans cet extrait, le terme utilisé pour désigner l'espace cristallise des enjeux multiples : la recherche d'une reconnaissance pour les cuisiniers, la volonté de se distinguer des représentations négatives associées au réfectoire qui « remplit » uniquement les assiettes et les « ventres » et le désir d'articuler le repas scolaire à une dimension esthétique et conviviale. Le syntagme « restaurant scolaire » est employé, car il connote l'idée de « bien manger à la l'école ». Il suggère l'idée de prendre du plaisir : de manger avec les autres, d'être servis par des professionnels, d'avoir des choses agréables à goûter.

Pour les cuisiniers que nous avons rencontrés, l'enjeu n'est pas uniquement de nourrir les enfants, mais de leur cuisiner des repas savoureux.

Cuisine centrale extrait n° 2, entretien avec un chef cuisinier, 4 octobre 2013

C : Il faut que ça soit bon à manger bien sûr. Par exemple là on fait un filet de colin avec du basilic et une petite sauce légère au beurre. Ça donne envie non ? (rires)

Le bon goût s'accompagne aussi pour ces cuisiniers d'une recherche esthétique par le dressage des assiettes. Lors de cette rencontre à la cuisine centrale, les chefs étaient en plein atelier photographie. Cela consistait à découper des pommes, des oranges ou des bananes de différentes façons, de prendre en photo ces découpes et de décider de la plus « *belle* » manière de présenter les assiettes dans les écoles. D'après eux, le décorum est aussi important que le goût. Pour la même raison, les plats qu'ils cuisinent sont nommés de façon à donner envie de goûter aux enfants.

Cuisine centrale extrait n° 3, entretien avec un chef cuisinier, 4 octobre 2013

C : Par exemple, nous on dit pas "pâtes à la sauce tomate", mais "pennes à la provençale".

À cette recherche esthétique des plats à travers la présentation des assiettes et leur dénomination, s'ajoute également une dimension pratique. En effet, les cuisiniers cherchent à trouver un moyen pour que les enfants puissent manger facilement les aliments qui leur sont proposés. Selon un cuisinier, « *c'est plus facile de manger une orange prédécoupée* » que de « *s'en mettre plein les doigts* ». Ceux qui confectionnent les repas expliquent avoir pour objectifs que les « *petites mains des enfants* » ne soient pas une barrière pour manger.

Enfin, les cuisiniers insistent largement sur la sécurité comme principe essentiel de leur travail. La production dans la cuisine centrale est vue comme une garantie de sûreté : elle suit minutieusement les règles de la chaîne du froid, les professionnels sont formés aux règles d'hygiène, ils doivent travailler en tenue réglementaire, les produits sont immédiatement répartis dans différentes salles de conditionnement spécifiques et la règle de la « *marche en avant* » est appliquée à la lettre. Bien manger est ainsi renvoyé au fait d'être en sûreté.

Selon le point de vue des cuisiniers, plaisir, saveur, convivialité, esthétique, praticité et sécurité sont autant d'aspects dont il faut tenir compte afin d'assurer une bonne alimentation dans le cadre scolaire.

Cependant, lors de cette rencontre, il nous est apparu évident que l'objectif de faire « *bien* » manger les enfants selon les normes nutritionnelles en vigueur domine l'ensemble du processus de confection des repas. Par exemple, la recherche esthétique des plats est en réalité aussi un moyen de

faire manger des fruits et des légumes aux enfants qui sont réputés pour les avoir en aversion. Lors de l'atelier photo auquel nous avons participé, la nutritionniste de la ville était à côté des chefs et prenait elle-même en photo les fruits découpés. L'enjeu n'était pas seulement de choisir la plus belle découpe, mais de trouver des « astuces » pour faire manger aux enfants ces aliments.

Cuisine centrale extrait n° 4, entretien avec la nutritionniste, 4 octobre 2013

N : C'est plus simple de faire manger des fruits quand ils sont découpés et mis en valeur. Par exemple, plutôt que de donner une pomme comme ça, on va la découper, faire des petites dentelles, la mettre dans un ramequin et ça lui donnera envie de goûter ! C'est des petites astuces comme ça qui permettent aux enfants de bien se nourrir.

Si les cuisiniers disent confectionner des plats en cherchant à ce qu'ils soient source de plaisirs, ils sont contraints par les normes nutritionnelles. En effet, tous les plats et les menus ainsi que chaque produit qui les compose sont élaborés et décidés par la nutritionniste de la ville. Tels des livres de recettes, les cuisiniers ont une feuille de route très précise à suivre sur laquelle sont inscrits les aliments, leurs grammages et les propositions à suivre scrupuleusement lors de la cuisine. S'ils agrémentent parfois un plat avec des aromates, ils ont néanmoins le devoir d'en référer à la nutritionniste.

Comme nous le constatons, la cantine s'envisage comme un espace qui non seulement offre de beaux plats aux enfants, mais qui leur permet aussi, et surtout, de manger sainement, en quantité adaptée et selon des normes nutritionnelles précises.

V.3.3. Le parcours du repas à l'école : l'exemple de l'école Anatole France

Après avoir découvert les « coulisses »⁴⁹⁷ de la fabrication des repas, nous avons mené des observations dans des cantines scolaires. L'enjeu était de saisir comment ces lieux sont organisés et à partir de quels principes les repas à l'école se déroulent.

Dès nos premières observations, il est apparu que les cantines sont des lieux agencés selon de véritables parcours, balisant les déplacements et les pratiques des enfants qui doivent alors, pour se nourrir, intégrer une série de gestes suivant des étapes précises. Le déroulement du déjeuner à l'école Anatole France, située dans le quartier de Saint-Maurice Pellevoisin, représente à ce propos un cas exemplaire. Cette école fonctionne en liaison froide et en self-service. La cantine est située au sein de l'établissement, au rez-de-chaussée, à côté de la cour de récréation. Nous avons pu observer que trois étapes se succèdent lors du repas : le service, le déjeuner et le débarrassage.

Lorsque les enfants arrivent en groupe, ils doivent tout d'abord passer par une porte réservée à cet effet. Assez étroite, elle les oblige à s'organiser en file indienne pour pouvoir passer ensuite individuellement à un stand de libre-service. Sur cette porte sont accrochées deux affiches. La première est visible sur la partie extérieure de la porte et a pour titre « Pas d'alimentation équilibrée sans fruits et légumes frais ! ». Elle représente six groupes d'aliments illustrés par des produits spécifiques qui sont reliés à un plateau. Ce dernier, bien organisé et pourvu de chaque groupe d'aliment incarne l'équilibre et la « santé » (cf. illustration 4 III.4.4.). D'après nos recherches, il s'agit d'une ancienne version d'une affiche du PNNS qui n'est aujourd'hui plus disponible. La seconde affiche est une « Charte de la cantine » réalisée à la main. Il s'agit d'une liste qui présente huit règles à suivre :

497 La notion de « coulisse » renvoie aux travaux d'Erving Goffman pour qui elles sont les « régions postérieures » de la représentation ([1959], 1973 : 82). Cependant, nous n'entendons pas ici parler de la cuisine centrale comme d'un espace dans lequel l'acteur se relâche, étant à l'abri du regard des spectateurs, mais plutôt comme le lieu dans lequel « se prépare la prestation » (Ibid : 83).

« 1. On dit "BONJOUR, MERCI, AU REVOIR"

2. On enlève Chapeaux, Casquettes

3. Déposer soigneusement les manteaux, écharpes et bonnets

4. Ne pas crier, bousculer dans les couloirs et en cantine

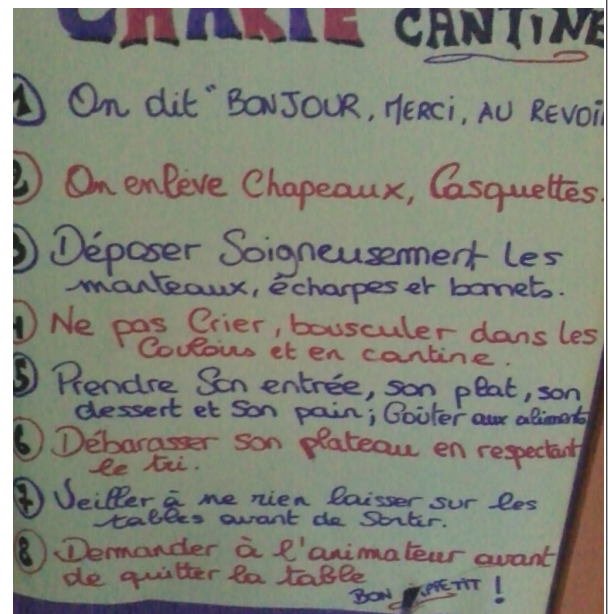
5. Prendre son entrée, son plat, son dessert et son pain ;

Goûter aux aliments

6. Débarrasser son plateau en respectant le tri

7. Veiller à ne rien laisser sur les tables avant de sortir

8. Demander à l'animateur avant de quitter la table ».



Charte de la cantine, École Anatole France, Quartier Saint Maurice Pellevoisin, Lille

Après être entrés dans la salle, les enfants doivent défiler un à un au self. Chacun prend tout d'abord un plateau vide sur une pile qu'il pose sur un rail métallique qui permet de le faire glisser le long du stand. Des bacs sont ensuite disposés à hauteur d'enfant les uns à côté des autres dans lesquels se trouvent successivement des fourchettes, des couteaux, des petites cuillères et des tranches de pain de mie prédécoupées. Des verres sont également mis à disposition sur un dressoir. Puis, sur une desserte à deux étages sont placées des petits ramequins individuels pré-remplis contenant l'entrée du jour et, à côté, le dessert. Par la suite, les enfants font glisser leur plateau pour se mettre devant l'espace réservé au service des mets principaux. Ce sont deux membres du personnel de restauration qui s'en chargent : l'un remplit l'assiette de viande ou de poisson à l'aide d'un ustensile, la tend à un autre qui y ajoute l'accompagnement et la donne aux enfants.

Une fois servi l'ensemble du menu, les enfants vont se placer à table. Dans cette école, le placement est « libre » et leur laisse le choix de s'asseoir à côté de qui ils le souhaitent⁴⁹⁸. Quatre longues tables rectangulaires de douze personnes sont disposées au centre de la pièce et six, plus petites et rondes pour cinq personnes au fond de la salle. Sur les murs peints en mauve sont accrochés des tableaux représentant des personnages du jeu vidéo *Mario*. Lors du déjeuner, si les enfants veulent

⁴⁹⁸ Certaines cantines scolaires dans lesquelles nous avons mené nos observations ont des zones réservées pour les enfants d'écoles différentes ou selon les âges dans le cas où la cantine est partagée entre des classes de maternelles et de primaires.

boire, ils doivent aller chercher eux-mêmes de l'eau à une fontaine située le long d'un mur, munis d'une carafe accessible près de la fontaine ou laissée à table par le groupe précédent. Les enfants n'ont pas accès à des salières, des poivrières ou des sauces.

À la fin du repas, les enfants doivent prendre leur vaisselle et sortir de la salle par une porte prévue à cet effet. Sur celle-ci est accrochée une affiche « Sortie autorisée » représentant un plateau en train d'être vidé par une main. À droite de la sortie, dans le couloir et le long d'un mur est placé un stand de « tri sélectif ». Les enfants doivent de nouveau s'organiser en file indienne pour passer individuellement à ce stand. D'abord ils jettent leurs « déchets emballages » dans une poubelle, ensuite déposent leur verre sur une desserte, puis jettent de nouveau dans une poubelle leurs « déchets alimentaires » et enfin laissent leur assiette et trient leurs couverts dans des bacs.

Tout au long de cet itinéraire, les enfants sont surveillés, accompagnés et aidés par des animateurs qui, dans cette école, ne prennent pas leur repas avec les enfants. À la fin du repas, après avoir trié leurs déchets, ils sont invités à aller en ateliers et à suivre les animateurs qui les organisent.

V.3.4. Inculquer une discipline

Cet enchaînement en trois étapes de l'école Anatole France n'est pas un cas isolé. En effet, à Lille, toutes les cantines réservées aux élèves d'école primaire sont organisées en self-service et se déroulent identiquement. Au-delà de certaines spécificités (service en liaison froide, restaurant au sein de l'école, nombre de repas servis, agencement du matériel et du mobilier), le cas de l'école Anatole France illustre bien une organisation du repas commune à toutes les écoles de la ville.

D'après nos observations, la cantine scolaire peut être appréhendée comme un lieu instaurant des pratiques que les enfants doivent apprendre à maîtriser et à intérioriser. Leur organisation nécessite pour les enfants d'acquiescer une méthode dans leurs gestes, leurs conduites et leurs corps. Par exemple, pour pouvoir être servis ou débarrasser, ils doivent se mettre en rang et défiler les uns à la suite des autres. Loin d'être simple, cela exige la maîtrise de leurs déplacements et de leurs mouvements selon un rythme bien particulier. Ils doivent en effet apprendre à se servir rapidement pour laisser la place aux autres tout en faisant en sorte de ne pas renverser ou de ne rien faire tomber, de ne rien oublier et de garder une distance pour ne pas se bousculer. Les animateurs qui accompagnent les enfants sont également présents pour maintenir cette discipline en énonçant ou rappelant les règles : « *mettez-vous en rang* », « *deux tranches de pain par personne maximum* »,

« arrêtes de pousser », « plus vite ! », « fais attention à ce que tu fais », « restes assis », « ne cours pas », « vas ramasser ». Un autre exemple illustre également cet ordonnancement des pratiques. À l'issue du repas, les enfants doivent demander la permission de sortir à un animateur qui vérifie si l'enfant a « bien » mangé. Bien manger signifie, selon l'animateur principal que nous avons interviewé « au moins avoir goûté de tout ». L'autorisation verbale est accordée si l'animateur juge que l'enfant s'est suffisamment nourri. L'enfant doit attendre cette permission.

Ces gestes et cheminements sont répétés à chaque fois que les enfants mangent à l'école. Chaque jour, ils ont la même partition à jouer : se mettre en rang, prendre ses plats, s'asseoir et manger, sortir et trier leurs déchets. Lors de nos observations, nous avons été frappée de voir à quel point certains ont véritablement intériorisé ces gestes et parviennent à les maîtriser totalement tout en discutant avec leurs amis. Au premier regard, nous pourrions croire que rien de spécial ne se passe vraiment. En effet, les enfants se servent, mangent et sortent. Sauf que pour que rien de spécial ne se passe, il s'agit en fait pour les enfants d'être habitués et de savoir maîtriser l'ensemble des procédures techniques que le site leur impose. Lors d'une observation dans une école du Centre de Lille, nous avons été invitée à déjeuner avec les élèves. Bien que connaissant nous-mêmes le principe du self-service, nos actions étaient loin d'être réglées aussi bien que celles des enfants qui d'ailleurs n'ont pas manqué de nous le faire remarquer : « Ben t'as oublié le pain ! Tu manges pas de pain ? »⁴⁹⁹ ou encore « Faut avancer plus vite »⁵⁰⁰. Les fois suivantes, nous avons appris à gérer les étapes de façon plus efficace.

L'apprentissage des modes d'agir se manifeste également par l'affichage sur la porte d'entrée du réfectoire de la « Charte » qui prescrit les comportements à adopter. Lors d'un entretien avec l'animateur principal de l'école Viala dans le Centre, celui-ci m'explique que les règles ont été apprises par les enfants et que, si les animateurs doivent parfois les leur rappeler, elles sont « acquises ».

Extrait n° 11 de l'entretien un animateur de Viala, 16 janvier 2014

A : Donc les règles c'est... on doit débarrasser son plateau, faire le tri des déchets, on doit manger dans l'ordre entrée, plat, dessert...

499 Extrait d'une observation à la cantine de l'école Michelet le 15 novembre 2013, propos recueillis après l'observation. À l'occasion de ce déjeuner, nous n'avions pas d'appareil d'enregistrement et nous avons fait le choix de ne pas prendre de note pendant le repas. Les propos cités le sont de mémoire.

500 Ibid.

Q : Tout ça est inscrit ?

A : Oui à l'entrée du réfectoire il y a une charte. Après je vais te dire franchement, il y a plus aucun enfant qui la lit. Ils connaissent les règles. C'est acquis.

Les sanctions témoignent également de la discipline à intégrer. Lors des entretiens que nous avons menés avec les animateurs de cette école, il apparaît que la conduite à sanctionner n'apparaît pas établie une fois pour toutes, mais dépend de cas concrets. En effet, la charte, si elle relève du règlement, ne pose pas d'interdits, mais énonce plutôt des instructions. Dès lors, la conduite répréhensible n'est pas clairement énoncée, comme elle peut l'être dans certains cas (interdit de fumer ; interdit de stationner, etc.). Si l'enfant peut « dépasser les bornes » comme l'explique l'animateur, les bornes précisément sont difficiles à définir pour lui et relèveraient plus de cas particuliers. Par exemple, lors d'une observation, un animateur a sanctionné un enfant qui courait dans la salle. Mais un peu plus tard et au même endroit, il laisse un autre enfant courir parce qu'il lui faut se dépêcher pour rejoindre les autres. En revanche, il apparaît que le processus de sanction procède selon des étapes bien définies. L'enfant, s'il dépasse les limites, a souvent d'abord affaire au discours de l'animateur, à une sorte de première sommation qui (le) rappelle (à) l'ordre. C'est le cas par exemple d'un enfant qui fait trop de bruit auquel on dit « arrête de crier... ! », un autre qui ne mange pas auquel on dit « goûte à ça... ». Parfois, l'injonction devient une prescription pédagogique : « arrête de crier par respect pour tes voisins », « goûte à ça parce que c'est bon pour ta santé ». L'injonction devient pédagogique quand il s'agit de sanctionner pour apprendre et comme le dit un animateur « il faut expliquer à l'enfant pourquoi on lui dit que ça ou ça c'est pas bien, il faut qu'il comprenne ». Les punitions quant à elles s'adressent au corps de l'enfant. Le châtime corporel est bien sûr interdit, mais la sanction demeure dirigée vers le corps de l'enfant. Il est isolé des autres enfants, va « au coin » ou doit rester à côté de l'animateur. Un animateur nous explique « on tape là où ça fait mal ». Il ne s'agit pas de faire mal au corps, mais faire mal par le corps, c'est-à-dire que l'enfant puni est isolé et privé du « plaisir » de ses amis. Cette mesure de privation du plaisir est renvoyée par les animateurs comme la recherche d'un retour au « calme » pour que l'enfant « retrouve un comportement approprié ».

Les déjeuners à l'école sont institués et contraints par un ensemble d'éléments matériels (les parcours, le libre-service) et discursifs (la parole des animateurs, l'affichage de la charte) qui appellent à une discipline des corps et à une intériorisation des règles.

V.3.5. Les normes nutritionnelles matérialisées

Les menus servis à l'école sont composés par la nutritionniste de la ville suivant les prescriptions officielles du GEMRCN et du PNNS 3 relatives aux grammages, à l'équilibre nutritionnel et aux besoins journaliers. Les enfants sont ainsi habitués à consommer des repas avec des légumes et des fruits, limités en produits gras, salés ou sucrés et en quantité conforme. D'après nos observations, les règles nutritionnelles sont déléguées à des artefacts matériels et à une réglementation qui oblige les enfants à les expérimenter.

Par exemple, si le choix est suggéré par le stand de self, il est en réalité contraint. En effet, les entrées, les desserts et les plats sont uniques, les quantités sont prédéfinies, les enfants ne peuvent pas se servir deux fois d'un même produit et sont obligés d'en prendre chacun des éléments. Dans la file d'attente, les animateurs vérifient que chaque plateau contient bien une entrée, un plat, un dessert et du pain. L'un des points de la charte établit également que les enfants doivent se servir et goûter à tous les aliments.

Le fonctionnement en « liaison froide » dans certaines écoles accentue un peu plus la contrainte. C'est le cas de l'école Anatole France qui se fait livrer les repas déjà cuisinés que le personnel de restauration de l'école n'a plus qu'à réchauffer sur place⁵⁰¹. Produits centralement sous la surveillance d'une équipe composée de chefs cuisiniers, les menus sont standardisés pour correspondre aux normes nationales ainsi que pour assurer une même offre de service partout pour des raisons d'économie d'échelle, car il serait beaucoup plus coûteux de proposer des menus différents selon les écoles. Un nombre précis de portions parvient au personnel de restauration et les quantités sont ainsi limitées. Ce fonctionnement de distribution implique également qu'il n'y ait plus de matériel pour cuisiner au sein des écoles. Les préparations reçues ne peuvent pas être accommodées ni assaisonnées et aucun mets ne peut être cuisiné en supplément. Les cantines scolaires qui fonctionnent en liaison froide ne possèdent pas de sel, de poivre, de sauce ou de sucre. Mais les écoles dans lesquelles les déjeuners sont préparés sur place ne mettent pas non plus ces produits à disposition des enfants.

Les normes nutritionnelles sont également matérialisées par les portions servies selon un grammage précis. Le personnel de restauration reçoit pour cela des directives de la cuisine centrale les informant des mesures prévues : pour un enfant une tranche de viande, deux bâtonnets de poisson pané, une pomme, un yaourt ou encore une part de gâteau. Pour les plats, les ustensiles de service

⁵⁰¹ Nous renvoyons ici aux travaux d'Élodie Sevin dont le travail s'est porté sur cette organisation de la liaison froide dans le cadre du projet BQR/LMCU

dont il dispose sont des moyens de mesures : une louche de purée, une pince de haricots verts, une cuillère à soupe de sauce, un ramequin de carottes râpées, un verre de compote de pomme ou encore un bol de soupe.

Les normes nutritionnelles qui sont matérialisées régulent les pratiques alimentaires et les rendent homogènes : les enfants ont des plateaux similaires, composés des mêmes mets et en quantité égale. Ils doivent suivre le même itinéraire, adopter les mêmes gestes et attitudes.

Cette normalisation entraîne aussi de l'exclusion. En effet, l'uniformisation et la normalisation introduisent la nécessité d'un comportement adéquat dont l'exclusion est parfois le revers. Par exemple, il arrive que les enfants ayant des régimes dits « spéciaux » (allergies, troubles, convictions religieuses et morales) soient mis ensemble dans la file d'attente. Les animateurs justifient ce procédé en expliquant que cela leur permet de mieux les repérer. Mais il est clair que ce regroupement provoque une forme d'exclusion physique. De plus, ces enfants doivent souvent rappeler au personnel qu'ils ont un régime particulier. Lors d'une de nos observations, un enfant dit au cuisinier « moi c'est spécial ». Ce vocabulaire de « spécial » ou « substitution » (dont la définition renvoie aussi au fait de se substituer à la règle et à la norme) entraîne l'obligation pour certains enfants de faire état de leur régime et de se catégoriser eux-mêmes en se situant hors-norme.

V.3.6. Des pratiques professionnelles d'ajustement

Il apparaît que si les actions relèvent d'un certain automatisme guidé par l'organisation des sites et la parole des animateurs, elles doivent néanmoins pouvoir s'adapter à des situations et rompre avec l'uniformisation. En effet, les enfants et le personnel (animateurs et cuisiniers) manifestent des savoir-faire en s'ajustant à des contextes et à des cas particuliers et, pour cela, font preuve de créativité.

Face à l'exclusion que le dispositif entraîne vis-à-vis des enfants qui ont des « régimes spéciaux », certaines équipes d'animateurs ont créé des binômes d'enfants. C'est le cas de l'école Anatole France ainsi que celle de Berthelot à Fives. Chacun de ces duos est composé d'un enfant qui mange le plat de substitution et d'un autre qui prend le menu du jour. Ils sont installés ensemble à table et forment alors une « équipe ». Les enfants se placent alors non plus par âge ou par amitié, comme le règlement le prévoit, mais par souci de ne pas être divisés par leurs habitudes alimentaires. La

segmentation induite par le fonctionnement de la cantine est ainsi reconstruite collectivement à partir de nouvelles valeurs et catégories.

Les normes nutritionnelles sont également l'objet de repositionnements des acteurs quand surviennent les « cas particuliers ». Lors de nos observations à l'école de Saint-Maurice Pellevoisin, nous avons rencontré un enfant qui ne supportait pas le mélange des aliments dans la même assiette. Considérée comme un « *trouble du comportement alimentaire* » (TCA) par les animateurs, cette phobie conduisait le personnel à rechercher des solutions et à déroger à la norme en lui servant sa nourriture dans des plats dissociés. Il arrive parfois que les grammages standards soient accommodés en fonction des enfants. Face à la diversité de leur croissance, le personnel de restauration augmente la part d'un enfant plus grand que la « moyenne » du GEMRCN et du PNNS 3.

Les animateurs doivent également accommoder leurs procédés face à des enfants exclus par le cadre normatif. Lors de notre entretien avec l'animateur responsable de l'école de Saint Maurice Pellevoisin, celui-ci me disait que des petites filles japonaises étaient arrivées récemment en France. Il constatait leurs difficultés de « s'intégrer » et de manger à l'école. Les aliments qui leur étaient proposés, les rythmes qui leur étaient imposés constituaient de réelles difficultés à surmonter, aggravées par le fait qu'elles ne parlaient pas la langue française. Dans ce cas, les animateurs ont fait le choix de laisser les petites filles se servir en priorité des aliments qu'elles appréciaient, dérogeant ainsi à la règle de prendre l'ensemble des composantes du menu et de goûter à tout.

Les cantines sont des espaces qui nécessitent l'ajustement des pratiques et des règles à la situation et aux élèves : les cuisiniers ou les animateurs abaissent d'un étage les ramequins sur les dessertes pour que les enfants y aient plus facilement accès, poussent les chaises pour créer un passage à travers la salle, vont chercher une tranche de pain qu'un enfant a oubliée, tiennent le plateau trop lourd pour l'un ou l'essuient quand un autre y a renversé quelque chose.

Un autre exemple nous semble intéressant en ce qu'il témoigne d'une recherche d'adaptation de la part des animateurs. Dans le réfectoire de l'école Viala située dans le quartier de Wazemmes, une charte écrite à la main était affichée à la porte d'entrée (comme c'était aussi le cas à l'école Anatole France). Au cours d'un entretien avec l'animateur principal, celui-ci a précisé qu'il réécrirait bientôt cette charte afin de l'alléger.

Viala extrait n° 12, entretien avec un animateur, 16 Janvier 2014

A : Moi mon principe c'est de pas trop en mettre et d'en mettre que trois ! C'est respect de l'adulte, que ce soit de l'enfant envers l'adulte et de l'adulte envers l'enfant. Respect des camarades. Et respect du matériel. Avec ces trois règles-là, on balaye tout. Comme ça on n'a pas de règles spécifiques. Parce qu'on peut vite se retrouver avec des lignes de règles et dès qu'il y a un truc nouveau on doit l'inscrire : « je ne dois pas marcher sur la pointe des pieds avec mon plateau ». Ça peut aller dans le respect du matériel vous voyez... Il y a aussi le fait que quand il y a 25 règles, l'enfant est incapable de les mémoriser. Donc à partir du moment où il y a ces trois règles-là « ah est-ce que j'ai le droit de cracher par terre ? Ah ben non ça c'est du respect du matériel », ou par exemple « est-ce que je dois tout goûter ? Oui c'est le respect de l'adulte qui t'a préparé le repas »... Après il faut chercher un peu plus loin, mais on peut tout regrouper.

Cet animateur insiste donc sur l'intérêt d'une charte volontairement ouverte pour permettre de « tout » y regrouper. La charte est pensée pour ne plus invoquer des pratiques précises, des protocoles particuliers, mais des états généraux et une morale, applicable à toute conduite. Cet animateur explique qu'un comportement qui n'est pas convenable pourra ainsi se référer à l'un des trois points. En revanche, s'il manifeste cette capacité d'aménager le règlement dans l'intérêt des professionnels, il a également conscience que les enfants pourront eux aussi en tirer avantage. L'ouverture de la règle, même si elle est saisie et volontairement construite, permet à son énonciateur tout comme à son destinataire de « jouer » avec le règlement et induit de la négociation.

La cantine apparaît ainsi comme un lieu où les conduites sont subordonnées, mais également dans lequel les professionnels ajustent de façon souple des procédés normatifs à des situations spécifiques.

V.3.7. L'espace déjoué par les enfants

Malgré les trajectoires, les normes et la discipline que suggère l'organisation, les cantines restent des espaces que les enfants s'approprient et détournent.

D'abord, ils manifestent une grande habileté à ajuster leurs pratiques quand surgit une situation particulière ou un contexte nouveau. Dans le cadre de nos observations, nous avons été frappée de

voir par exemple que les enfants savent marcher avec leur plateau malgré la foule et contourner avec une grande dextérité les tables et chaises. Lorsqu'un enfant a renversé une assiette par terre, le trajet normalement induit était bloqué par une flaque qu'il s'agissait de contourner tout en continuant de se servir aux dessertes. Les enfants ont trouvé des solutions temporaires : ils se faisaient passer les assiettes si certains ne pouvaient pas les attraper, ils écartaient très fort les jambes pour pouvoir se rapprocher, ils faisaient passer l'information dans la file d'attente pour que les autres fassent attention ou ils demandaient à un adulte aux bras plus longs de prendre pour le plat eux. Un autre jour, un groupe d'enfants souhaitait manger ensemble à table, mais il n'y avait plus assez de chaises autour de la table pour qu'ils puissent tous s'y asseoir. Certains ont alors saisi des chaises à côté qu'ils ont collées aux autres, demandant aux autres enfants de se pousser un peu.

Ils s'approprient également les espaces en y intégrant leurs propres habitudes. Par exemple, à l'école Lalo-Clément du Centre de Lille, des petites filles ont coutume de se placer toujours à la même table, située près d'une fenêtre. Cela est devenu une routine pour elles, mais aussi pour les autres enfants, qui leur laissent cette table. D'après le récit d'un animateur de cette école, un jour d'autres enfants s'y étaient regroupés. Les petites filles leur ont alors demandé de leur laisser la place et l'animateur a également proposé aux autres enfants d'aller s'asseoir ailleurs.

Un autre exemple illustre la façon dont les enfants jouent avec les lieux institués. Dans le cadre de nos observations à l'école du Centre Michelet, nous avons participé à des ateliers « danse » qui se déroulaient à la suite du repas à la cantine dans une salle informatique de l'école. L'espace dédié à la danse n'apparaissait pas approprié à cette activité. Le peu de temps que laisse l'emploi du temps de cette école nécessite en plus de réduire l'activité qui se fait, en général, quinze minutes. Les enfants avaient acquis la compétence collective de (dé) ranger les chaises de cette salle en un temps très rapide afin de pouvoir danser et d'avoir le temps. Plus encore, lors de ces ateliers, les chaises devenaient parfois un décor du spectacle utilisé pour danser autour, dessus, en dessous. Les tables devenaient l'endroit où les enfants laissaient leurs manteaux ou s'asseyaient. La salle informatique se transformait ainsi, pour une quinzaine de minutes, en salle de danse, salle de spectacle ou moyen de mettre en scène la chorégraphie. À la fin de chaque séance, la même dextérité à remettre en place les chaises et tables était visible, la salle, redevenant en quelques minutes la salle informatique habituelle.

Les enfants ont démontré ainsi une capacité à jouer avec les lieux. Lors de nos observations, nous avons vu par exemple les artefacts matériels être détournés. Le stand de tri devenait un panier de basket dans lequel les enfants s'amusaient à jeter leurs déchets. Le plateau se transformait en une locomotive et les rails pour le faire glisser en un chemin de fer. Lors du passage au self, certains

enfants s'amusaient à remplacer les fourchettes par les couteaux dans les bacs ou prenaient la mie de pain en y laissant la croûte. À table, les chaises étaient bougées pour être plus proches, les enfants goûtaient la nourriture du voisin, versaient de l'eau sur les assiettes. Les frontières individuelles matérialisées par les plateaux étaient ainsi transformées. La nourriture devenait elle aussi l'objet de jeux de construction, le verre servait à découper une tranche de pain en rond, les couverts devenaient des instruments de percussion. Ce sont autant de petits gestes qui servaient alors à jouer de nouvelles partitions.

Les enfants ont révélé aussi une capacité à ruser face aux règles. Ils le faisaient de façon individuelle par exemple en cachant un aliment dont ils ne voulaient pas sous leur serviette pour pouvoir sortir, ils ne prenaient pas l'entrée quand un animateur ne les surveillait pas, ils demandaient aux cuisiniers un peu plus que prévu, ils prenaient plus de tranches de pain qu'ils cachaient sous leur assiette. Elles étaient aussi collectives en révélant une solidarité entre les enfants. Un groupe s'organisait et coopérait pour mettre en place des tactiques communes. Par exemple, lors d'une observation à l'école Anatole France, nous avons vu un enfant qui ne voulait pas finir son assiette se faire aider par les autres. Ses amis à table prenaient alors chacun un peu de sa nourriture. Le résultat de cette opération faisait croire à l'animateur que cet enfant avait suffisamment mangé pour pouvoir sortir de table.

Les enfants s'opposent parfois à l'ordre. Ils le font parfois par des protestations, des oppositions nettes, verbales ou non verbales. Ils refusent de finir leur assiette, se disputent avec l'animateur, crient, pleurent ou boude, traînent ou tapent des pieds. Ces oppositions se manifestent parfois de façon ludique et plutôt que de prendre un caractère agressif, elles mettent l'accent sur l'humour. Lors d'une observation à l'école Michelet dans le Centre de Lille, un petit garçon refusait de goûter un morceau d'endive. Face à l'insistance de l'animateur pour en prendre au moins une bouchée, il faisait semblant de porter à sa bouche l'aliment et de le goûter. Riant de ce jeu, les autres à table l'ont imité et le jeu consistait alors à mimer le mieux possible le plaisir gustatif. L'animateur a finalement laissé les enfants entre eux et n'a pas insisté.

Les enfants déploient ainsi une panoplie de tactiques et de jeux pour s'approprier, ruser et déjouer les lieux, les artefacts matériels et les normes.

V.3.8. Les cantines comme espaces habités

À partir de ces observations, il apparaît que les cantines scolaires peuvent être appréhendées comme des « dispositifs agissant » pour reprendre les termes du sociologue Franck Cochoy, qui performent et matérialisent les normes, contraignent les pratiques et disciplinent les corps, mais possèdent également des « lignes de fuite » (Deleuze in Monnoyer-Smith, 2013) par lesquelles les acteurs s'insèrent pour réagir, les détourner et les déjouer.

Selon Daniel Peraya, professeur en communication et spécialisé particulièrement dans le domaine de la communication éducative :

« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif — son fonctionnement — déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets » (1999 : 153)

Selon lui, cette organisation implique une structure normative discursive et/ou matérielle. Mais, d'autre part, les normes et les structures se rendent visibles à partir du moment où celui-ci est l'objet d'expériences, de rencontres, d'échanges et d'interactions. Autrement dit, ce sont les pratiques qui rendent visible le dispositif.

Si ce dernier est activé par les modes d'agir, il l'est à la fois par ceux qui sont normés, mais également par ceux qui le déjouent. Autrement dit, il est rendu visible non pas uniquement parce qu'il implique une stratégie disciplinaire, mais aussi parce qu'il permet de mettre en actes des ruses et des jeux.

D'une part, les cantines sont des dispositifs parce qu'ils cherchent à contraindre les enfants à adopter des pratiques de consommation précises. Ils sont organisés pour orienter les individus par des circuits ; pour soumettre leurs gestes et uniformiser leurs conduites par une organisation matérielle ; inculquer des attitudes par la répétition journalière, le balisage du secteur ainsi que par

l'imposition de rôles et de normes. Autrement dit, ils sont des lieux de « quadrillage, de surveillance » et de « discipline » (De Certeau, 1990 : 40).

Mais ils sont aussi des espaces que les acteurs se réapproprient et dans lesquels ils déjouent les règles : ils contournent les trajets, transforment les fonctions des artefacts matériels, s'adaptent à des situations, jouent avec les normes et créent de nouvelles occasions. Se rend alors visible un ensemble d'actions créatives « possibles, nécessaires, improbables, spontanées, sauvages, solitaires, concertées, rampantes, violentes, irréconciliables, promptes à la transaction, intéressées, ou sacrificielles » (Foucault, ([1976], 2015 : 685). Elles sont ce que Michel De Certeau appelle les « manières de faire », c'est-à-dire « les procédures populaires (elles aussi « minuscules » et quotidiennes) [qui] jouent avec les mécanismes de la discipline ». (De Certeau, 1990 : 40).

Elles apparaissent alors comme des espaces traversés par une dialectique où s'articulent et s'entremêlent des contraintes et des compétences, une discipline et des manières de faire, un assujettissement et une créativité, des techniques de faire selon les normes et des manières de faire avec les artefacts.

Cette dialectique fait écho selon nous à ce que Michel Lussault appelle « l'habitation de l'école ». Selon lui, il faut à la fois :

« réfléchir à ce que l'espace scolaire se donne comme mission instituante, y compris en agissant à travers l'action d'habiter, et de comprendre comment les compétences de spatialité, les logiques d'habitation qui sont celles des élèves, des professeurs, des personnels, des parents viennent traverser cet espace, en y déposant un peu, en y laissant des traces, en semant des doutes » (2015 : 10).

Agir et vivre dans un lieu, aussi contrôlé soit-il, implique ainsi pour l'auteur d'y inscrire ses propres pratiques.

V.4. Les pratiques instituées par le temps de la pause méridienne

L'alimentation scolaire, en tant que pratique normée et instituée dans un lieu, s'inscrit également dans un ensemble d'activités qui se succèdent et qui constituent ce qui est appelé dans les chartes municipales « pause méridienne ». Le repas représenterait l'un des nombreux segments du temps du midi. Les enfants inscrits au déjeuner ont l'obligation de participer à l'ensemble des activités, avant et après le repas. Ainsi, prendre son repas à l'école s'articule à d'autres pratiques.

En analysant les programmes nationaux, nous avons vu que les écoles sont aussi particulièrement ciblées pour permettre la mise en place d'actions éducatives relatives à l'alimentation. Les prescriptions visent, « en plus des cantines »⁵⁰², différents lieux tels la « cour » ou la « classe »⁵⁰³ et d'autres temps que le repas telles que la « récréation » ou les « animations »⁵⁰⁴.

Pour ces raisons, nous avons choisi de ne pas procéder à des observations uniquement dans les cantines scolaires, mais d'analyser l'ensemble du temps lors desquelles elles sont instaurées soit les pauses méridiennes. Nous avons cherché à saisir comment l'ensemble de ce temps est composé et comment les principes du PNNS 3 et du PNA s'y retrouvent appliqués.

V.4.1. Les pauses méridiennes à Lille

Le tableau suivant illustre de manière schématique les horaires et les activités des écoles dans lesquelles nous avons conduit nos observations ainsi que leurs spécificités. Ces informations ont été recueillies lors des différents entretiens que nous avons menés avec les animateurs responsables de chaque école et elles ont été confortées par nos observations.

502 Programme National Nutrition Santé 2011-2015, p 18

503 Programme National pour l'Alimentation, 2010, p 20

504 Programme National Nutrition Santé 2011-2015, p 22

École	Horaires début- fin	Personnel encadrant	Activités obligatoires	Spécificité de l'école	Atelier spécifique à l'alimentation lors des observations
Anatole-France Saint Maurice Pellevoisin	11 h 30 -13 h 30	Animateurs principaux Animateurs	OUI	Les animateurs font l'appel à la sortie des classes	Événement annuel la « Soupe aux cailloux » : préparation d'une soupe avec les enfants et invitation des parents pour la déguster à l'école
Michelet Centre	11 h 40 -13 h 30	Animateurs principaux Animateurs	Été : NON Hiver : OUI	La cantine se trouve dans un autre établissement	NON
Lalo-Clément Centre	11 h 30 -13 h 30	Animateurs principaux Animateurs	NON	La cantine se trouve dans un autre établissement	Réunion mensuelle le « Conseil des petits gourmets » avec des enfants « délégués à la restauration »
Viala Wazemmes	12 h -13 h 30	Animateurs principaux Animateurs	Été : NON Hiver : OUI		Atelier provisoire de découverte des aliments à partir de photographies
Berthelot Fives	11 h 30 -13 h 30	Animateurs principaux Animateurs	OUI	Les animations sont organisées par les animateurs, mais aussi par une association de quartier	NON

Tableau 3 : Déroulement des pauses méridiennes dans les écoles observées à Lille

V.4.2. L'emploi du temps : l'exemple de l'école Michelet

Les finalités des pauses méridiennes sont multiples, car en seulement deux heures il s'agit de faire déjeuner les enfants, de les éduquer à des principes de sécurité, d'hygiène et de nutrition, de leur proposer des activités physiques, de leur permettre de se reposer et de se distraire tout en garantissant leur sécurité physique et morale. Le cas de l'école Michelet apparaît particulièrement pertinent pour illustrer la façon dont les activités de la pause méridienne sont organisées afin d'atteindre ces objectifs. Situé dans le Centre de Lille, cet établissement présente la spécificité de ne pas avoir de cantine au sein de ses locaux. Les enfants sont amenés par les animateurs à celle de l'école primaire Pasteur qui se trouve à 100 mètres environ de l'école Michelet. Ce trajet est ainsi intégré au planning général du midi.

Lors de notre première rencontre, l'animateur principal de cette institution nous a décrit ce programme comme « chargé » :

Michelet extrait n° 8, entretien avec un animateur, 7 novembre 2013

Q : *Ça se passe comment ici la pause méridienne ? Tu peux m'expliquer un peu son déroulement ?*

A : *Donc nous on récupère les enfants à 11 h 40 quand la cloche sonne. Ils ont un peu de temps libre pour jouer dans la cour. Après ils sont séparés en deux groupes de passage. Pendant qu'il y en a un qui part manger à la cantine, les autres font des activités... Par exemple ce mois-ci il y a le foot, la danse et heu... (il regarde une fiche au tableau)... théâtre. Alors ce qu'il faut savoir c'est qu'ici on n'a pas de cantine... Donc il faut que les enfants aillent manger dans une autre école. C'est juste à côté donc ça va. Le temps du repas ici c'est... 20 minutes à peu près. Après on emmène le deuxième groupe manger pendant que l'autre revient et qu'on répartit les enfants dans les ateliers... Et puis à la fin on un temps calme avec tous les enfants. Nous on a décidé de faire le temps calme dans les classes en attendant l'enseignant... C'est mieux comme ça les enfants sont déjà sur place... Bon c'est un peu chargé, mais on y arrive (rires).*

Q : *C'est quoi le temps calme ?*

A : *Là c'est un moment où les enfants ils sont assis à leur place en classe... On met de la musique et puis s'il y en a qui veulent se reposer un peu ils peuvent... Mais c'est bien aussi parce que du*

coup on leur fait écouter des instruments, des musiques, on leur apprend des chansons...

Q : Les animations sont obligatoires ici ?

A : Ben en hiver oui parce qu'il fait froid et qu'on préfère mettre les enfants à l'intérieur. Après l'été ça arrive qu'on laisse les enfants jouer dans la cour ou qu'on organise des animations dehors. On fait des tournois de foot, des concours de ballon...

Q : Et que font les enfants alors pendant le « temps libre » ? :

A : Ils jouent entre eux, ils sont autonomes... Enfin on les surveille quand même hein ! Mais bon ils font rien de spécial, ils s'amuse quoi...

Comme nous le voyons, les animateurs utilisent un vocabulaire spécifique pour désigner les étapes de la pause méridienne : « temps libre », « temps du repas », « temps calme » « ateliers ». À la suite de cet entretien, nous avons mené des observations participantes pendant plusieurs jours en suivant un groupe d'enfants et en prenant notre repas avec eux. Nous avons également été invitée à suivre un atelier de danse en présence d'une animatrice. À partir de cette expérience, nous avons relevé une organisation très précise de la pause méridienne dont nous allons ici présenter le déroulement.

À 11 h 40, la cloche sonne et les enfants sortent dans la cour de récréation. Les animateurs sont présents et surveillent le « temps libre ». Des groupes d'élèves se composent, jouent, discutent ou viennent saluer les animateurs.

À 12 h la cloche sonne de nouveau et les enfants doivent se réunir par classe le long des murs de la cour. Des animateurs répartissent les groupes de passages. Le premier se dirige à la cantine tandis que le second part dans les ateliers.

Entre 12 h et 12 h 10, les enfants du premier groupe marchent en rang par deux dans la rue pour aller au réfectoire de l'autre école.

À 12 h 10 ils arrivent à la cantine et se placent dans la file d'attente pour pouvoir passer au self pendant que les animateurs circulent parmi les groupes. Ces derniers ne mangent pas avec les enfants et prennent leur repas avant la pause méridienne.

Vers 12 h 20 ils passent au self. Ils prennent un plateau, les couverts, le pain. Puis ils se servent de l'entrée et du dessert. Enfin le personnel de restauration leur sert le plat. Les animateurs pendant ce temps vérifient les plateaux des enfants et surveillent le bon déroulement.

Vers 12 h 25 les enfants s'assoient et mangent. Le placement à table est libre, mais dépend aussi des tables qui sont encore libres.

Vers 12 h 40 les animateurs annoncent la fin du repas et demandent aux enfants de se dépêcher. Ils doivent, avant de quitter les lieux, débarrasser leur plateau, trier leurs déchets et poser leur plateau sur un tapis roulant.

Vers 12 h 50 les enfants sont de retour à l'école et se dispersent dans les ateliers qu'ils ont choisis.

À 12 h 55 nous suivons l'atelier danse qui se déroule dans la salle informatique de l'école. Il faut tout d'abord pousser les tables et les chaises pour faire de la place. Ensuite l'animatrice met de la musique grâce à un appareil portatif qu'elle a ramené et une dizaine de petites filles apprennent une chorégraphie.

Vers 13 h 10 l'atelier se termine et les enfants doivent ranger la salle et remettre en place le mobilier.

À 13 h 15 tous les enfants doivent passer obligatoirement aux toilettes et se laver les mains.

Vers 13 h 20 les enfants vont dans leurs classes respectives et s'assoient à leurs places. C'est le « temps calme ». L'animateur met de la musique et demande aux enfants de décrire les instruments qu'ils entendent.

À 13 h 30 la cloche sonne, l'institutrice rentre dans la classe l'animateur s'en va.

Le tableau suivant résume l'emploi du temps de la pause méridienne de l'école Michelet.

Horaires	Déroulement
11 h 40	Début de la pause méridienne/« <i>Temps libre</i> »
12 h	Formation des groupes/Départ à la cantine
12 h à 12 h 10	Chemin de la cantine
12 h 10	Arrive à la cantine/Fille d'attente
12 h 20	Passage au self-service
Vers 12 h 25	Repas
Vers 12 h 40	Fin du repas/Départ de la cantine
12 h 50	Retour à l'école/Dispersion dans les ateliers
12 h 55	Début de l'atelier
Vers 13 h 10	Fin de l'atelier
13 h 15	Passage aux toilettes
Vers 13 h 20	« <i>Temps calme</i> »
13 h 30	Fin de la pause méridienne

Tableau 4 : Déroulement de la pause méridienne de l'école Michelet, quartier Centre, Lille

Tout au long de ces moments, les animateurs accompagnent les enfants par des paroles « *on y va* », « *on se met en rang* », « *c'est fini* », « *on passe aux toilettes* » et les interpellent « *plus vite* », « *allez on se dépêche* » « *traînez pas derrière* ».

Nous avons eu l'occasion de repérer ces différents moments, car cet emploi du temps est demeuré le même pendant toute la durée de nos observations. Officiellement, selon la charte de la pause méridienne de la ville, « en élémentaire, la durée minimale à table en self est d'environ 20 minutes pour être certain qu'ils aient le temps au moins de goûter à chacun des plats » et « les temps d'animation [sont] compris entre 45 minutes et 1 h [et] doivent être alternés avec des temps plus calmes »⁵⁰⁵. Bien souvent dans cette école, le repas se déroule en 15 minutes et les animations organisées (ateliers et « temps calme ») en 30 minutes ou moins.

V.4.3. Le quadrillage du temps

Le cas de l'école Michelet se distingue par l'absence de cantine dans les locaux, cependant, les autres établissements ont instauré eux aussi un planning strict. Dans l'école Viala de Wazemmes où la cantine se trouve dans les locaux, les enfants ne sortent dans la cour qu'à 12 h, après avoir rangé la classe. Les différents moments sont alors décalés, mais leur durée reste pourtant relativement la même que pour l'école du Centre. Dans certains établissements, le passage aux toilettes se fait à deux reprises : avant le repas et avant de rentrer en classe. À l'école Anatole-France, les enfants ont plus de délais pour manger (environ 30 minutes), mais à la sortie des classes les animateurs font l'appel, ce qui prend au moins 15 minutes.

Les pauses méridiennes sont ainsi découpées en une succession de « *temps* » particuliers et les enfants doivent apprendre à en respecter les marges et les rythmes. Car cela les engage, tout comme les animateurs, à suivre les cadences. Ils doivent notamment intégrer des gestes précis et un emploi de leur corps très technique pour ne pas perdre de (le) temps. Le passage à la cantine est en cela saisissant, car les enfants doivent s'adapter à une allure rapide et coordonner leurs gestes dans un laps de temps très court. Ces techniques doivent être apprises et appliquées rapidement s'ils veulent

505 Charte de la pause méridienne de Lille, p 6

pouvoir manger. Les contraintes temporelles vécues se trouvent ainsi intégrées dans le corps, selon le rythme imposé.

Cette exigence ne provient pas seulement des recommandations des animateurs, mais aussi de l'organisation générale de la pause méridienne. La cloche qui sonne est un signal connu et reconnu par les enfants qui se placent et se déplacent à son rythme soutenu également par la régularité et la répétitivité des actions. Les enfants ont chaque jour ces découpages de temps à respecter : la cloche sonne, ils vont à la cantine, mangent, jouent, se reposent, recommencent les cours. Ils apprennent ainsi à faire selon les normes temporelles. Lorsque nous avons déjeuné la première fois avec des élèves, nous n'avions pas comme eux l'habitude de ces quinze minutes de repas. Tandis que nous prenions le temps de discuter avec nos voisins de table, une petite fille nous a conseillé d'aller plus vite : « tu pourras pas manger ton dessert sinon ».

L'emploi du temps est défini par les animateurs comme un moyen de gérer le nombre d'enfants. Lors des entretiens, nous avons repéré dans leur discours une sorte d'inquiétude par rapport aux périodes non organisées. Le « temps libre », s'il est institué, semble correspondre pour eux à un moment où les enfants ne font « rien », comme s'il était creux et donc inutile. Il est défini également par les professionnels comme un temps à risque où les enfants peuvent poser problème.

Lalo-Clément extrait n° 4, entretien avec un animateur, 7 janvier 2014

A : Les enfants ils ne peuvent pas être seuls dans la cour... Il faut un animateur pour les surveiller... Parce que quand ils sont là à jouer dans la cour, forcément il y a des problèmes...

Q : Quel genre de problèmes ?

A : Ils se bagarrent, ils se chamaillent... Et puis ils sont capables d'embêter les autres... les garçons tirent au ballon sur des filles rien que pour les embêter. Donc il faut les surveiller. Au moins en animation ils sont concentrés sur quelque chose.

L'animation proposée apparaît ici comme une stratégie susceptible d'endiguer les excès possibles et de sécuriser les animateurs eux-mêmes, au regard de leurs responsabilités.

Michelet extrait n° 9, entretien avec un animateur, 7 novembre 2013

A : « On doit, je pense, pour le bien être de tous, occuper l'enfant. Si on a par exemple 150 enfants dans la cour pendant une heure, on a 90 % de chance qu'il y ait au moins deux ou trois accidents sur le temps du midi... des gros accidents même ça arrive. Il y a des écoles où il n'y a pas du tout d'activité le midi et où ça se passe très mal. On essaye nous à Lille de pousser les équipes d'animation à produire ce genre de travail... »

Dans ce témoignage, la préoccupation majeure semble celle d'« occuper » les enfants pour éviter les débordements possibles.

L'organisation de la pause méridienne permet également aux animateurs de surveiller les élèves en rendant leurs attitudes visibles et contrôlables. Lors d'un entretien avec l'animateur responsable de l'école Viala, celui-ci a précisé que ce déroulement lui permet de faire le tour des animations pour vérifier que les enfants se comportent « bien ».

Viala extrait n° 13, entretien animateur, 16 janvier 2014

A : L'année dernière, je passais dans les activités régulièrement et je demandais à chaque animateur de me donner les noms de trois enfants qui s'étaient très bien comportés à qui on mettait un point vert, et les enfants avec qui ça n'avait vraiment pas été on leur mettait un point rouge...

Q : Ça s'était pendant les activités ?

A : Je faisais le tour des activités oui... Je demandais "donne-moi les noms d'enfants qui méritent un point vert aujourd'hui". Donc les points verts c'était bien, les points rouges c'était pas bien. Et au bout d'un certain nombre de points vert, l'enfant avait une récompense. (...) C'était affiché en fait. C'était ça qui était intéressant pour les enfants, c'est qu'il y avait une visibilité par rapport à leur comportement.

Conçu comme un moyen de gérer le nombre d'enfants et de les surveiller, l'emploi du temps permet non seulement d'organiser les pauses méridiennes à partir des objectifs pédagogiques et de répondre

à une exigence éducative, mais apparaît aussi comme le moyen de tranquilliser les professionnels, responsables des effets non maîtrisables engendrés par le nombre d'enfants.

V.4.4. À chaque prescription son temps, à chaque temps sa prescription

D'après les divers documents institutionnels que nous avons étudiés, les enfants doivent être éduqués à un ensemble de principes relatifs à l'hygiène, l'alimentation, la nutrition et l'activité physique. Pour cela, il apparaît que plannings sont organisés pour mettre en œuvre chacun de ces objectifs. Des prescriptions telles que « manger équilibré », « bouger », « s'amuser », « se responsabiliser » sont actualisées dans les divers segments temporels pour que les élèves puissent en faire expérience.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le « *temps du repas* » est aménagé pour faire expérimenter aux enfants les normes liées à l'équilibre, aux besoins et aux grammages. Les moments d'animation peuvent eux aussi être lus comme l'application de la recommandation à « bien bouger »⁵⁰⁶ et le passage aux toilettes obligatoire comme la manifestation de l'objectif d'éduquer les enfants aux « règles d'hygiène »⁵⁰⁷. Le « *temps libre* » est lui-même défini par les animateurs comme favorisant « *l'autonomie* »⁵⁰⁸ et peut alors se penser comme la mise en application de la « responsabilisation »⁵⁰⁹.

De plus, les animateurs semblent avoir en tête l'objectif affiché par la charte de la ville selon laquelle « pendant toute la durée de la pause méridienne, toutes les occasions sont bonnes pour aider l'enfant à grandir »⁵¹⁰. Le repas sert à faire découvrir les aliments, le passage aux toilettes à aborder la question de la propreté, ou encore l'atelier danse à valoriser l'activité physique.

506 Programme National de Nutrition et de Santé 2011-2015, p 27. Accès : http://www.mangerbouger.fr/pro/IMG/pdf/pnns_2011-2015-2.pdf

507 Ibid, p 7

508 cf. Extrait n° 1 de l'entretien avec l'animateur principal de Michelet, 7 novembre 2013

509 Charte de la pause méridienne de la ville de Lille, p 7

510 Charte de la pause méridienne de la ville de Lille, p 7

Berthelot observation n° 1 à la cantine, 16 janvier 2014

Échange à la cantine entre une animatrice et un enfant à table :

Animatrice : Ça, tu aimes bien les pommes de terre ! Mais est-ce que tu sais ce que sais au moins ?

Enfant : La pomme de terre ? Ben c'est un légume... non ?

A : Oui, mais ça a aussi un nom spécial...

E : ... (silence)

A : Tu sais pas ? C'est un tubercule. Ça veut dire que c'est une racine qui pousse... qui pousse où ?

E : Dans la terre !

A : Et tu en connais d'autres des légumes qui poussent dans la terre toi ?

E : ... Les carottes non ?

A : C'est ça... Tu aimes bien les carottes ?

E : Non beurk...

Par ailleurs, certains établissements organisent des ateliers temporaires sur la thématique de l'alimentation. Par exemple, à l'école Viala, un atelier est proposé aux enfants pour qu'ils jouent, à partir de photographies, à associer des aliments à des catégories et à en connaître les propriétés pour le corps humain. À l'école Lalo-Clément, un temps est dédié une fois par mois à un « *Conseil des petits gourmets* ». Il s'agit d'un groupe d'enfants, élus par leurs camarades, qui se réunit une fois par mois avec les animateurs. Pour le responsable d'animation, il s'agit d'une occasion à la fois d'aborder avec eux les règles nutritionnelles, mais aussi de leur apprendre à être « *responsables* » en leur donnant pour mission de relayer les informations et d'expliquer les contraintes nutritionnelles et budgétaires aux autres.

Lalo-Clément extrait n° 5, entretien avec un animateur, 7 janvier 2014

A : En ce moment on a mis en place un conseil des petits gourmets. C'est une élection, les enfants élisent des délégués. C'est des délégués à la restauration. Donc on a mis en place une élection sous forme de scrutin, comme des vraies élections. Des enfants se sont portés candidats, ils ont défendu un programme qui a été affiché pendant deux semaines avec des fois des choses faisables et des choses pas faisables. Ça fait partie aussi des élections ! C'est comme nous nos politiciens (rires). Il y avait des choses c'était pour avoir des voix ! Après faut les défendre sur le terrain ce qui est plus difficile... Parce qu'il y a une contrainte budgétaire derrière et puis une contrainte de santé. À les écouter, on mangerait tous les jours des steaks et des frites ! Et des glaces... Ça ne colle pas toujours à la réalité de leurs envies. Nous on s'est rendu compte que l'enfant il sait pas pourquoi on met en place ces repas, pourquoi des fois ça a du goût... Donc nous on leur explique. C'est plus facile de faire relayer l'information par un enfant élu que par un adulte. Parce qu'on n'a pas le langage... et que les enfants ils s'écoutent entre eux.

Q : Comment ça se passe alors une fois qu'ils sont élus ?

A : Ceux qui ont été élus, ils mangent une fois par mois à table avec les AP (animateurs principaux), où on leur explique leurs missions et ce qu'on attend d'eux.

Q : C'est quoi leurs missions ?

A : C'est déjà de voir... de prendre rendez-vous pour qu'on leur explique le système de la liaison froide, la confection des repas qui sont faits trois jours avant... De leur explique que le cuisinier il se lève pas le matin en se disant "tiens aujourd'hui je vais faire purée-steak"... qu'à l'échelle de la ville on fait manger 9000 enfants et qu'on ne peut pas se permettre de faire cuire 9000 repas du jour au lendemain. Qu'il y a des repas qui sont mis en place avec une diététicienne... Donc que c'est une personne qui est habilitée à faire les repas, qui doit suivre l'équilibre alimentaire avec des féculents, avec des produits laitiers... Donc qu'il faut qu'il y ait cette notion d'équilibre alimentaire. Et qu'il y a aussi ce principe de budget et qu'on peut pas avoir tout le temps des produits issus du Bio. Donc c'est aussi leur faire comprendre tout ça, comme ça l'enfant il prend des notes et il peut relayer.

D'un côté ces élections reconduisent et mettent en scène les procédures en usage sur le plan politique. L'objectif apparaît comme le fait de promouvoir la citoyenneté et sa dimension

démocratique auprès des enfants. De l'autre, ceux qui sont élus sont astreints à être les relais et les médiateurs des messages officiels. En effet, dans ce cas, il n'est pas demandé aux délégués de concevoir collectivement un projet d'aménagement du dispositif, mais de prendre en note les directives inhérentes aux prescriptions lors des repas avec les animateurs, auxquels ils ont droit après avoir été élus, et de les diffuser auprès de leurs pairs. Les pauses méridiennes sont ainsi marquées par un ensemble de « *notions* » et de « *principes* » relatifs à la responsabilité et la citoyenneté qui établissent néanmoins des relations ascendantes entre animateurs et enfants.

V.4.5. Apprendre à se gouverner soi-même

Dans ces lieux et ces temps que sont les cantines et les pauses méridiennes, les enfants sont appelés à maîtriser un ensemble de compétences d'usage et de consommation liées à l'alimentation.

Ils sont exercés à manier et à sélectionner les aliments, les plats et les couverts ainsi qu'à acquérir de l'habileté face aux artefacts et aux temps qui leur sont imposés. C'est ainsi que nous avons vu des enfants comparer des ramequins, les sous-peser ou parfois même les sentir pour évaluer la quantité et la qualité de leur contenu. D'autres enfants choisissaient leurs couverts et remplaçaient une cuillère qui était tordue, un couteau taché ou sur un verre où il restait un dépôt de calcaire. De manière générale, les enfants délaissaient les quignons de pain pour repérer et se servir des tranches les plus fournies en mie. Ils doivent savoir se déplacer dans des lieux collectifs, à marcher en rang, en file indienne, au milieu des tables, des chaises et des gens, à porter un plateau, choisir leur place et leurs voisins de table, trier et jeter les restes. Ils doivent savoir manger rapidement pour pouvoir prendre leur dessert et se dépêcher pour pouvoir profiter d'un atelier. Ils sont entraînés à utiliser un vocabulaire et des expressions langagières (régime spécial, self-service), à adopter des conduites (se servir, choisir, demander une information, sélectionner) ainsi qu'à intégrer des rôles (être responsable d'une table, relayer des informations auprès de leurs pairs) et des valeurs (la bonne alimentation, la responsabilité).

Les enfants sont convoqués pour participer à une activité sociale — l'alimentation et plus largement la consommation — avec ses techniques et ses opérations. C'est ce que Riesman et Habermas affirment lorsqu'ils écrivent que la société demande aujourd'hui à l'enfant de devenir « un consommateur accompli » (Riesman, 1966 : 289 ; Habermas, 1978 : 186). Ce qui est en jeu est

l'apprentissage de la bonne et de la meilleure des manières, selon des règles, des normes et des valeurs. Dans le cadre des pauses méridiennes, ceci renvoie à l'acquisition d'une pratique idéale. Mais il ne s'agit pas pour l'enfant d'être uniquement capable de répéter, telle une machine, les gestes et les paroles du bon consommateur, mais plutôt d'agir selon les normes et de composer avec les situations. Pour Habermas comme pour Riesman, l'apprentissage ne relève pas d'un mécanisme de mimétisme, mais de l'acquisition d'une maîtrise. Les lieux et les temps de la cantine scolaire sont organisés et aménagés de façon précise et minutieuse afin de permettre aux enfants de s'exercer dans ce but.

Dans le cadre scolaire, apprendre à gérer les pratiques de consommation veut dire aussi apprendre à le faire de manière efficace et « responsable » : les élèves doivent pouvoir finir leur repas tout en ayant goûté à tout, s'inscrire aux animations, ne pas être en retard, ne pas manquer à l'appel tout en apprenant à « bien manger », ce qui nécessite un entraînement dans la durée.

Michel Foucault écrit que l'éducation se conçoit comme si, « par un aménagement interne de plus en plus détaillé, on pouvait tendre vers un point idéal où le maximum de rapidité rejoint le maximum d'efficacité ». ([1975], 1993 : 180). Comment peut-on entendre ici les termes « efficacité » et « rapidité » ? L'école n'est pas une usine où chaque minute compte dans la productivité économique et pourtant, c'est bien ces notions que Foucault emploie à propos de l'éducation.

À la lumière de nos observations, le déjeuner à l'école apparaît organisé pour permettre à l'institution d'être opérationnelle, performante et efficiente.

D'abord, les enfants sont initiés à maîtriser rapidement des techniques multiples pour que l'école puisse nourrir, en peu de temps, le maximum d'élèves. Il s'agit ici d'une performance gestionnaire. L'organisation en self, par exemple, est particulièrement révélatrice de cette recherche de vitesse dans le service des repas à la cantine. Pour l'école, être opérationnelle, implique de gérer le mieux possible le flux des élèves inscrits pour le repas du midi.

Ensuite, l'école doit non seulement nourrir les enfants, mais aussi respecter des cadres stricts. Il s'agit d'appliquer des lois, des circulaires et des prescriptions nationales en matière d'alimentation

et de pouvoir en cela les intégrer à son fonctionnement et à son déroulement. Pour cela, elle s'appuie sur les lieux et les temps scolaires, la cantine et la pause méridienne, pour les mettre en œuvre et en assurer le caractère performatif.

Mais s'arrêter là serait nier le fait que les pauses méridiennes sont définies par les instances publiques elles-mêmes comme des « dispositifs éducatifs » et qu'elles visent à inculquer aux élèves des savoirs, des normes et des règles en matière d'alimentation. Être efficiente suppose d'agir de manière déterminante sur les conduites alimentaires, en les orientant et en les modifiant pour installer durablement l'habitude des bonnes pratiques. L'efficacité relève alors de ce que Foucault appelle la gouvernementalité : les enfants sont invités à gouverner leurs propres pratiques et leur propre vie, à partir des normes qui leur ont été présentées dans l'institution scolaire.

À cet effet, les dispositifs permettent de gérer les groupes, de mettre en œuvre les prescriptions et de discipliner les individus dans des espaces, avec des emplois du temps et des artefacts. La pause méridienne, en tant qu'organisation institutionnelle se lit ainsi comme un dispositif hybride, dans lequel se combinent des enjeux de gestion, de santé et de pouvoir.

V.4.6. Faire avec le temps

Malgré un planning précis et des horaires stricts à respecter, des événements imprévus ont lieu. Les enfants et les animateurs aménagent différemment l'emploi du temps, créant dès lors ce que l'on pourrait appeler des « occasions »⁵¹¹.

Ce sont, par exemple, les différents moments qui sont recomposés : le chemin de la cantine est l'occasion pour les animateurs d'apprendre une chanson aux enfants, le passage aux toilettes devient un moment de confidences entre petites filles ou encore la file d'attente sert à discuter et à se raconter sa journée. Lors d'une observation à l'école Michelet, le trajet est aussi devenu le moyen d'initier les élèves à la sécurité routière. Pris par ce jeu, le groupe en avait oublié de marcher rapidement et le déjeuner a dû être décalé.

511 Nous nous appuyons ici sur la notion « d'occasions » développée par Michel De Certeau. Pour lui, « les tactiques misent sur une habile utilisation du temps, des occasions qu'il présente et aussi des jeux qu'il introduit dans les fondations d'un pouvoir » (1990 : 63).

Il arrive que le temps et sa fonction ne soient pas respectés ou acceptés. Dans le cadre d'une observation à l'école Lalo-Clément, un enfant préférait jouer seul, en marge du groupe lors d'une animation.

Lalo-Clément observation n° 1 atelier, 15 janvier 2014

Animateur : Ben T. vient avec nous !

Enfant : Non j'ai pas envie...

A : Bon... c'est dommage on s'amuse bien... Tu pourrais jouer tout seul plus tard et profiter maintenant d'être tous ensemble...

E : Mais j'ai envie d'être tout seul maintenant !

A : Bon... Fait comme tu veux. Si tu veux nous rejoindre...

Dans ce cas, l'enfant qui éprouve l'envie de se retrancher du groupe montre combien ce besoin de solitude lui est nécessaire, mais aussi à quel point il n'est pas reconnu dans l'emploi du temps des pauses méridiennes.

Les temps se juxtaposent parfois, ouvrant ainsi les frontières des quadrillages prévus dans lesquels les temps dédiés sont renommés, réappropriés. Le « *temps calme* » est bruyant, le « *temps du repas* » est un jeu, le temps de l'animation est un « *temps calme* ».

Les enfants manifestent également une certaine habileté à jouer avec les horaires. Par exemple, le moment où l'enseignant récupère ses élèves à la fin de la pause constitue un moment très court où ni les animateurs ni les enseignants ne savent vraiment qui est responsable d'eux. Les enfants l'ont en général bien compris et choisissent ces occasions pour déjouer le règlement lors de cette transition : ils chahutent au fond de la classe, osent se mettre devant le tableau, déambulent dans la salle ou s'amusent à embêter leurs voisins. Ils se glissent dans ces petits interstices temporels pour les investir : entre la fin du repas et le trajet vers l'école ou entre l'issue de l'animation et le passage aux toilettes.

Les enfants ont également appris à jouer avec la contrainte temporelle qui leur est donnée. Par exemple, lors d'une observation à l'école Viala, des enfants qui n'aimaient pas le plat du jour se

sont précipités sur le dessert. Lorsque l'animateur leur en fait la remarque, certains ont évoqué l'excuse de ne pas « *avoir le temps de tout manger* ».

Enfin, il arrive que le planning soit mis à mal par des accidents ou des cas particuliers. Cela arrive par exemple avec les enfants qui ont des troubles alimentaires et pour lesquels il faut un peu plus de délais pour se nourrir. À l'école Anatole France, l'animateur principal nous explique comment il gère ces exceptions.

Anatole France extrait n° 3, entretien avec un animateur, 13 janvier 2014

A : Dans ces cas là on laisse plus de temps à l'enfant pour manger, on le presse pas. Et on lui dit que c'est pas grave s'il fait moins d'activités. Il y a un animateur qui reste avec lui à table. Parfois même on autorise un de ses copains à prendre lui aussi son temps pour pas qu'il se sente puni... Mais c'est dur parce que pour lui il voit tout le monde entrer, manger vite, sortir... Il y a une sorte de pression à aller plus vite. Donc nous on lui dit "t'inquiètes pas", "prends ton temps"...

L'emploi du temps est ainsi réaménagé, recomposé, reformulé ou même remis en question par des acteurs qui créent alors des situations d'exception.

V.4.7. Le temps des prescriptions et le temps de l'école

Les principes de nutrition ou de santé sont parfois relégués au second plan face à la contrainte du temps. C'est particulièrement le cas à propos des déjeuners. Si dans les cantines tout est mis en place pour que les enfants mangent selon des grammages précis et des normes nutritionnelles particulières, le temps les oblige néanmoins à manger rapidement et parfois à ne pas finir leur repas. Évidemment la raison est aussi qu'ils peuvent ne pas apprécier le plat. Mais les délais dans lesquels ils doivent se nourrir semblent jouer un rôle majeur. L'indice qui en fait prendre conscience aux animateurs sont les stands de tri de déchets dans lesquels le personnel mesure à quel point il y a du « *gâchis* ».

Viala extrait n° 14, entretien avec un animateur, 16 janvier 2014

A : Moi tout ce que je peux dire sur les enfants, c'est qu'ils mangent pas beaucoup.

Q : Tu le vois à quoi ?

A : Ben il y a pas regarder tout ce qui est jeté ! Et puis on discute souvent avec la cuisinière aussi ! Elle sait que ça part beaucoup à la poubelle. Et je pense que c'est tous les repas comme ça. Bon quand c'est la langue de bœuf par exemple ça paraît normal. Mais même les frites ! Les steaks ou la purée !

Q : Tu sais pourquoi ?

A : Ben il y a plusieurs raisons, je pense. Déjà c'est le goût, parfois c'est vrai que c'est pas super... Bon moi je suis pas difficile... Mais c'est vrai qu'il y a des jours où c'est pas top. Et puis il y a des enfants qui ne sont pas habitués à manger comme ça. Chez eux on leur laisse le temps, ils sont tranquilles. Ici, il y a du monde, du bruit et puis ils savent qu'ils doivent manger vite. Il y en a qui n'y arrive pas... (...) On est à faire des calculs, des trucs très mathématiques, mais au final... Alors dans le menu ça paraît super puisque c'est mathématique ! Mais dans la réalité, l'enfant ne mange pas tout.

Face aux marges dont ils disposent, les enfants font parfois le choix de ne manger que certains aliments de leur assiette, privilégiant ce qu'ils aiment comme les desserts et laissant le reste de côté. Nous avons vu par exemple un enfant à la cantine de l'école Michelet avaler son dessert juste après son entrée en expliquant qu'à choisir, il préférerait avoir le temps de prendre son yaourt au chocolat.

Les animateurs témoignent de cette contradiction entre d'une part les objectifs nutritionnels à suivre et d'autre part les plannings à respecter.

Berthelot extrait n° 9, entretien avec un animateur, 13 janvier 2014

A : Pour pouvoir faire manger tout son repas à l'enfant, il faudrait qu'on ait une heure au moins... Il y a en c'est juste qu'ils ont peur de goûter quelque chose qu'ils ne connaissent pas... Si on prenait le temps de l'encourager, de manger à côté de lui, je suis sûre qu'il serait motivé à en prendre au moins un peu. Mais pendant ce temps on fait quoi des autres ? On peut pas rester indéfiniment dans la cantine !

Les contraintes institutionnelles du temps organisé ne permettent pas toujours de rendre opérationnelles les prescriptions nationales. En cherchant à investir les écoles d'un ensemble de prescriptions, les politiques publiques se heurtent à une organisation qui doit prendre en compte d'autres « *temps* » que celui de l'éducation nutritionnelle.

V.4.8. Le temps des enfants

Enfin, aux temps institutionnels auxquels se heurtent les prescriptions nationales, s'ajoutent les pratiques des enfants lorsqu'ils manifestent eux-mêmes leur opposition aux dispositifs, aux contraintes, aux règles et même à leurs garants, les animateurs et les adultes.

Nous avons observé que certains enfants ne voulaient pas s'asseoir à côté des animateurs à la cantine, cherchaient à être le plus loin possible de leur regard lors des activités, marchaient derrière le groupe ou encore se cachaient quelques instants aux toilettes. Lors d'une récréation, un « *temps libre* » que nous passions avec une animatrice, tandis que nous nous approchions d'un groupe d'enfants, ces derniers nous ont repérés et sont partis alors jouer plus loin.

Nous considérant sans doute nous-même comme une animatrice, certains ont manifesté le refus de répondre à nos questions ou de manger à notre table. Une petite fille à qui nous posions une question nous a clairement montré qu'elle n'avait pas envie d'y répondre.

Extrait n° 1 observation dans la cour de récréation à Michelet, 14 novembre 2013

Q : Qu'est que tu fais alors toi le midi à l'école ?

E : Ohhh, tu m'embêtes !

(La petite fille part)

Les enfants excluent ainsi parfois les adultes de leur jeu et de leur groupe, cherchant à protéger un peu de leur espace et de leur temps.

V.4.9. L'emploi du temps : entre technique du bio-pouvoir et occasions

À partir de nos observations et de nos entretiens, les emplois du temps des pauses méridiennes semblent être mis en œuvre pour gérer les corps, les déplacements et les actions des enfants. Les élèves sont dirigés d'un endroit à un autre et d'une activité à une autre au sein d'un quadrillage et d'une organisation précise par lesquels même la liberté de se mouvoir a un temps dédié et circonscrit.

Il est possible d'établir un parallèle entre ce phénomène et les phénomènes de quadrillage du temps analysés par Michel Foucault. L'emploi du temps est pour Foucault une des techniques du bio-pouvoir. Dans le but d'apprendre le corps à s'auto-gouverner, il faut en effet « assurer la qualité du temps employé : le temps doit être sans impuretés ni défauts, un temps de bonne qualité tout au long duquel le corps reste appliqué à son exercice » (Foucault, 1975 : 177). Dans l'optique foucauldienne, le temps ne doit pas être gaspillé comme si « par un aménagement interne de plus en plus détaillé, on pouvait tendre vers un point idéal où le maximum de rapidité rejoint le maximum d'efficacité » (Ibid : 180). Pour Foucault, cette expérimentation par le corps et la « discipline » « permet[tent] un bon emploi du temps, rien ne doit rester oisif ou inutile : tout doit être appelé à former le support requis » (Ibid : 178). Selon nous, l'organisation temporelle des pauses méridiennes devient ce support à l'emploi du corps, nécessaire pour éduquer les enfants aux bonnes pratiques alimentaires, mais aussi pour les exhorter à bien bouger et être responsables.

Mais notre étude montre que, outre le fait d'être contraignant, le temps apparaît aussi arrangé, réaménagé et transformé par les pratiques, les jeux et les compétences des acteurs. Les pratiques que nous avons pu observer constituent un exemple typique de la notion de tactique telle que celle théorisée par Michel De Certeau lorsqu'il affirme que « les tactiques misent sur une habile utilisation du temps, des occasions qu'il présente et aussi des jeux qu'il introduit dans les fondations d'un pouvoir » (1990 : 62). Pour de Certeau :

« les tactiques sont des procédures qui valent par la pertinence qu'elles donnent au temps – aux circonstances que l'instant précis d'une intervention transforme en situation favorable, à la rapidité de mouvements qui changent l'organisation de l'espace, aux relations entre moments successifs d'un "coup", aux croisements possibles de durées et de rythmes hétérogènes, etc. » (Ibid : 62)

Ainsi, les enfants et les animateurs des pauses méridiennes font preuve d'adresse, de maîtrise et d'une certaine virtuosité avec les contraintes temporelles qu'ils transforment en petites occasions, événements et circonstances.

L'organisation des pauses méridiennes suppose une organisation qui entrave parfois la possibilité d'appliquer les prescriptions officielles. En effet, il arrive que les contraintes institutionnelles mettent à mal les principes nationaux. Nous rejoignons sur ce point les remarques de Myriam Jacolin-Nackaerts et Jean Paul Clément à propos des politiques publiques en matière de lutte contre l'obésité dans les écoles (2008). Ces auteurs relèvent une contradiction entre la volonté d'orienter les pratiques alimentaires des enfants et le fonctionnement de l'école. Pour eux, « les temps de l'alimentation de l'enfant et de l'adolescent sont normés, contrôlés et édictés par l'institution scolaire » (2008, 50) qui relaie et met en œuvre les prescriptions officielles. Pour autant, ils soulignent que les enfants déjouent cette discipline en s'appuyant notamment sur le fait que des contraintes propres au fonctionnement de l'institution scolaire contredisent ces prescriptions. Par exemple, « l'installation du matériel » et « les trajets » leur offrent des occasions de « perdre du temps » (Ibid : 55) et ainsi de contourner les normes. Pour reprendre les termes de Myriam Jacolin-Nackaerts et Jean Paul Clément, « l'école constitue parfois un frein » (Ibid : 55) à l'exercice du pouvoir.

Conclusion de la cinquième partie

Chargées par les instances publiques nationales de relayer les prescriptions en matière d'alimentation scolaire, les municipalités réalisent un travail de réécriture, de refonte et d'adaptation afin d'appliquer ces consignes au niveau local. L'analyse des chartes des pauses méridiennes de cinq villes de France a été révélatrice de ces opérations de « trivialisation » des préconisations en matière d'alimentation à l'école réalisées par les collectivités territoriales. Des entretiens avec des animateurs, recrutés et formés par les responsables municipaux de la ville de Lille pour mettre en pratique les prescriptions, ont ensuite mis en évidence la façon dont ils « assimilent » et font propres les lignes-guide qui leur sont proposées en les ajustant aux situations qu'ils vivent dans les écoles et dans les quartiers. Des observations au sein des écoles primaires lilloises nous ont permis de constater la manière dont l'institution scolaire, chargée de l'éducation à l'alimentation des enfants, actualise les prescriptions des instances nationales et les introduit à l'intérieur des lieux et des temps institutionnels qui la caractérisent. De leur côté, en parcourant ces lieux et en expérimentant ces temps, les enfants adoptent ces prescriptions tout en développant de l'habileté et de la créativité.

Les instances publiques ont donc attribué aux écoles le rôle de relais des normes, prescriptions et consignes en matière de pratiques alimentaires. Les techniques de communication déployées à cet effet sont hétérogènes, allant d'une grande variété de dispositifs info-communicationnels et info-pédagogiques à des aménagements de temps et lieux qui visent à faire expérimenter chaque jour aux enfants les normes et les règles élaborées à l'échelle nationale. Il s'agit d'un ensemble de « dispositifs agissants » qui visent à capter l'attention des enfants et à les pousser à agir dans une direction voulue par les instances publiques nationales. Ces instances publiques comptent ainsi sur une dissémination à l'échelle locale et institutionnelle de leurs prescriptions et misent pour cela sur différents acteurs et différents dispositifs pour les relayer.

Comme nous l'avons constaté, à chaque reprise et avec l'intervention de nouveaux acteurs, les prescriptions évoluent. D'instance en instance, d'acteur en acteur, elles sont transformées, réécrites, traduites, adaptées, contournées ou déjouées. De cette circulation ressurgit ce qui avait été peu à peu effacé dans les programmes, volontairement ou involontairement. Face au générique, au standard et

à l'homogène, les pratiques de réappropriation révèlent la singularité des acteurs, leurs propres choix, leurs limites et leurs convictions, mais aussi l'influence des facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels exercée sur leurs actions. Alors que les programmes font abstraction de ces spécificités individuelles ou collectives, tout cela réapparaît à chaque étape : les maires prennent des décisions locales en fonction des finances de la ville ou de leurs convictions politiques, les animateurs s'ajustent différemment aux quartiers dans lequel ils travaillent, aux populations qu'ils rencontrent et aux situations qu'ils vivent, les enfants s'adaptent tout autant qu'ils détournent les lieux et les temps. L'hétérogénéité des pratiques alimentaires revient également avec les cultures, les goûts, les besoins et les exigences des individus. À chaque étape, les dispositifs sont détournés, contournés, déjoués par des acteurs qui se réapproprient les normes et les règles qu'ils ont pour mission de diffuser.

Pour autant, reconnaître ces tactiques d'acteurs ne signifie pas considérer les stratégies des instances publiques comme inefficaces. Comme nous avons pu le constater, les dispositifs agissants déployés à différents niveaux orientent les conduites des acteurs. Ces derniers reproduisent les façons de dire et les façons de faire que les dispositifs suggèrent : ils écrivent des chartes, mettent en place des ateliers et mangent selon des principes qui leur sont inculqués. Les dispositifs conservent en ce sens une « capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours » (Agamben, 2014 : 31).

À l'origine de cette étude se trouve la formulation d'une hypothèse : dans le but d'intervenir sur les pratiques alimentaires et la santé des populations, les instances publiques se sont appuyées sur des stratégies info-communicationnelles à caractère prescriptif visant à informer et sensibiliser et, par cela, à faire faire en intervenant sur les comportements, les corps et la vie des enfants. En avançant cette hypothèse, nous nous sommes placée dans le sillage de travaux en SIC portant sur la communication publique et plus particulièrement sur ceux de Caroline Ollivier-Yaniv (2009, 2014).

Afin d'éprouver la valeur de cette hypothèse, il nous a semblé nécessaire d'étudier les représentations, les savoirs et les normes qui définissent aujourd'hui la « bonne » alimentation et d'examiner les opérations, les moyens et les trajets par lesquels la circulation de la communication publique a lieu.

Nous avons alors porté notre attention sur les programmes à propos de l'alimentation visant notamment le milieu scolaire, conçus et mis en place entre 2010 et 2015 par des instances de santé publique supra-nationales (l'OMS et le PAM), des politiques publiques françaises (le PNNS 2011-2015 et le PNA) ainsi que sur les dispositifs info-communicationnels et pédagogiques à destination des élèves mis en place à l'échelle nationale. Nous avons ensuite étudié la manière dont les collectivités locales assimilent les prescriptions officielles pour les rendre opérationnelles dans les cantines scolaires à travers l'examen des chartes des pauses méridiennes. Enfin, nous nous sommes rendus dans des écoles primaires de la ville de Lille, lorsque les enfants déjeunent à la cantine afin d'étudier comment ces prescriptions s'incarnent dans des espaces et des temps.

Au terme de nos analyses, il nous est apparu que les discours des instances publiques en matière d'alimentation considèrent les pratiques alimentaires comme source de périls sanitaires (malnutrition, obésité, maladies cardiovasculaires, diabète), confortant ainsi l'idée d'une nécessaire intervention de la part des instances publiques. L'analyse de programmes internationaux et nationaux a révélé également qu'à travers un processus rhétorique, l'accent a été mis surtout sur les pratiques alimentaires individuelles comme source de danger et sur les responsabilités des citoyens dans la maîtrise des risques en délaissant, en revanche, les facteurs d'ordre socio-économique que la

communauté scientifique considère pourtant comme des déterminants essentiels de l'alimentation. Cela se manifeste par ce que nous avons appelé des « glissements » : plutôt que de chercher à combattre les inégalités sociales, il s'agirait de conduire les individus à bien s'alimenter en adoptant les principes de la nutrition.

Les programmes des instances internationales et nationales visent un double objectif : faire connaître les principes de la nutrition et les inculquer. Les enfants y sont particulièrement ciblés par, car ils sont à l'âge où l'on apprend et ils peuvent même devenir, à long terme, les relais des prescriptions auprès de leur entourage. À cet effet :

- Les principes nutritionnels sont **traduits** en prescriptions génériques désignant les pratiques à adopter telles que « manger cinq fruits et légumes par jour », « pratiquer une activité physique au moins 30 minutes par jour » ou encore « boire de l'eau à volonté » qui s'adressent à des individus « standard ».
- Ces prescriptions sont **articulées** à des dispositifs info-communicationnels et info-pédagogiques produits par les instances nationales, dont la visée est à la fois de faire connaître les principes nutritionnels et de les faire appliquer en prévoyant des étapes de leur mise en œuvre, à la manière de protocoles.

Les instances publiques nationales voient en l'école le moyen privilégié de développer cette éducation nutritionnelle. Les écoles publiques sont des institutions placées sous la responsabilité de l'État et chargées d'intégrer les directives nationales ; elles sont des institutions éducatives mobilisant des professionnels ; elles sont obligatoires pour tous les enfants du territoire national à partir du primaire ; elles accueillent quotidiennement des millions d'enfants à la cantine et lors des pauses méridiennes. L'école est ainsi envisagée comme une institution publique qui permettrait de rompre avec les éventuelles « mauvaises habitudes alimentaires de la famille ». Dans le but de mobiliser les écoles dans la mise en œuvre de stratégies info-communicationnelles et éducatives en matière d'alimentation :

- Les prescriptions sont **réécrites** pour correspondre aux modalités d'une communication à visée pédagogique ;

- Elles sont également **opérationnalisées** par les responsables municipaux et déclinées en missions afin d'être appliquées et incarnées par les professionnels responsables de l'alimentation des enfants ;
- Elles sont **matérialisées** dans l'espace et le temps scolaire par de multiples artefacts dont le but est de permettre l'expérimentation des « bonnes » pratiques par les enfants.

Les cantines scolaires et les pauses méridiennes peuvent ainsi être envisagées comme des dispositifs par lesquels les enfants doivent apprendre à se conduire selon les principes d'une « bonne » alimentation.

Cependant, ces dispositifs et prescriptions se heurtent aux contraintes spécifiques de l'école, aux goûts propres et aux inclinations des professionnels, à la diversité des enfants et à leur appartenance à des milieux sociaux différents.

En effet, nos observations et entretiens montrent que ces dispositifs suscitent diverses réactions de la part des acteurs des pauses méridiennes qui, dans certains cas, ne manquent pas d'en souligner le caractère inapproprié. Le travail de terrain a permis de saisir les « manières de faire » (De Certeau, 1980 : XLVII) avec les dispositifs.

- Les prescriptions sont **réappropriées** par des professionnels qui doivent composer avec ce modèle normatif, le cadre institutionnel de l'école et les facteurs sociaux et économiques des quartiers dans lesquels vivent les familles.
- Les dispositifs info-communicationnels et pédagogiques sont **délaissés** ou **bricolés** par les animateurs pour qui les prescriptions génériques correspondent mal aux situations sociales, économiques, culturelles et personnelles des enfants avec qui ils travaillent au quotidien.
- Les dispositifs que sont les pauses méridiennes sont **détournés** et **déjoués** par les tactiques et les manières de faire des enfants qui parviennent à se faufiler dans leurs « lignes de fuite ».

Ainsi, malgré l'ensemble des stratégies adoptées, les prescriptions officielles se heurtent aux pratiques situées des acteurs.

Notre analyse fait donc apparaître deux résultats majeurs :

D'une part, la communication publique manifeste la volonté d'inculquer aux enfants des modèles normatifs. Les dispositifs élaborés s'inscrivent en cela dans une stratégie du bio-pouvoir, selon laquelle les enfants sont censés apprendre à gérer leur alimentation et celle des autres. D'autre part, ces prescriptions et dispositifs sont adaptés, transformés, réappropriés et détournés de leur objectif premier à chacune des étapes de leur circulation. Notre étude montre alors à quel point la communication publique à propos de l'alimentation scolaire ne peut être pensée en dehors de ces opérations de transformations et donc de sa trivialisation.

Aussi contraignants et hétérogènes soient-ils et malgré les stratégies utilisées — à savoir trouver des relais, mobiliser l'ensemble de la société, élaborer des protocoles, adapter les prescriptions en fonction du contexte, réutiliser les modalités de la communication médiatique et pédagogique — les dispositifs n'épuisent pas la capacité des acteurs à répondre, inventer et même s'opposer aux normes. En cela, notre travail témoigne de l'inaltérable créativité des acteurs face au bio-pouvoir.

Depuis 2015, de nouveaux programmes et dispositifs ont été élaborés par les instances publiques. Ces dernières ont notamment accordé une place plus importante à la question de l'introduction de produits « bio » dans les cantines scolaires qu'elles avancent, au même titre que la nutrition, comme gages de santé. À cette question s'ajoute celle du « respect de l'environnement », déjà esquissée dans les programmes précédents, mais, semble-t-il, défendue aujourd'hui en tant que projet prioritaire pour l'avenir. Il serait alors intéressant, par la suite, d'étudier ces programmes récents et les modalités adoptées pour traiter de ces nouvelles thématiques. Les stratégies y sont-elles repensées ou rééditent-elles les précédentes ? Quelles sont les opérations de réappropriations qu'elles entraînent ? Et quelles tactiques et ruses se manifesteraient alors ? Car nous ne doutons pas de la capacité des acteurs à réagir et à ruser face aux dispositifs, quand bien même ces derniers sont régulièrement réactualisés.

Bibliographie

AGAMBEN Giorgio, 2006, *Profanations*, Paris, Éd. Payot & Rivages, 123 p.

AGAMBEN Giorgio, 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Paris, Éd. Payot & Rivages, 49 p.

ALDRIN Philippe, HUBE Nicolas, OLLIVIER-YANIV Caroline, UTARD Jean-Michel, 2014, *Les mondes de la communication publique: légitimation et fabrique symbolique du politique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 189 p.

APPADURAI Arjun (dir), 2001, *Globalization*, Durham, États-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, 344 p.

APPEL Violaine, BOULANGER Hélène et MASSOU Luc, 2010, *Les dispositifs d'information et de communication. Concepts, usages et objets*, Paris, De Boeck Supérieur., Paris, 246 p.

ARENDT Hannah, [1958] 1961, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 162 p.

ARENDT Hannah, 1989, « Réflexions sur Little Rock », trad. fr. J. Roman, *Penser l'événement*, Paris, Belin, 1989 p. 239-240

ARIES Paul, 2016, *Une histoire politique de l'alimentation: du paléolithique à nos jours*, Paris, Max Milo, 445 p.

ARVEILLER Jacques, 2006, « De l'Hygiène publique à l'éducation sanitaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 1, p. 115-134.

BARAUD-SERFATY Isabelle, 2008, « Capitales et capitaux », *Le Débat*, n° 148, p. 96-105.

BARRERE Anne, 2013, *Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs »*, Paris, France, A. Colin, 244 p.

BARREY Sandrine, DUBUISSON-QUELLIER Sophie, GOJARD Sandrine, PLESSZ Marie, 2012, « Les effets des prescriptions sur les pratiques de consommation alimentaires : rôle des positions dans la trajectoire de vie et des ressources sociales » [en ligne] in *Gouverner les conduites économiques*, Paris. Disponible sur: <http://prodinra.inra.fr/record/168244>.

BARTHES Roland, 1961, « Pour une psycho-sociologie de l'alimentation contemporaine », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 1961, vol. 16, n° 5, p. 977-986.

BAUBEROT Arnaud, 2004, *Histoire du naturisme: le mythe du retour à la nature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 348; 24 p.

BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, 1989, *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 197 p.

BEGUIN Annette, 1991, *Lire-écrire: pratique nouvelle de la lecture au collège*, Paris, France, L'École, 236 p.

BERGEAUD-BLACKLER Florence, 2015, « L'école au défi de l'espace alimentaire halal », *Histoire, monde et cultures religieuses*, n° 32, p. 103-118.

BERGERON Henri, CASTEL Patrick, NOUGUEZ Étienne, 2011, « Un entrepreneur privé de politique publique », *Revue française de science politique*, vol. 61, n° 2, p. 201-229.

BERGERON Henri et CASTEL Patrick, 2014, *Sociologie politique de la santé*, Paris, Presses universitaires de France, [xi]+479 p.

BERLIVET Luc, 1997, « Naissance d'une politique symbolique : l'institutionnalisation des "grandes campagnes" pour la santé », *Quaderni*, vol. 33, n° 1, p. 99-117.

BERTHELOT-GUIET Karine, 2004, « Instrumentalisations de la sémiotique » [en ligne], *Études de communication*, n° 27, 2004. Disponible sur : <https://edc.revues.org/148>.

BERTHELOT-GUIET Karine, MARCON Christian et BENOIT Denis, 2013, *La marque: objet communicationnel*, Paris, France, Eska, 93 p.

BERTHOUD Marie, DE IULIO, 2015, « Apprendre à manger : l'éducation alimentaire à l'école entre politiques publiques, médiations marchandes et mobilisations citoyennes », *Questions de communication*, n° 27, p. 105-128.

BESSIERES Dominique, 2009, « La définition de la communication publique : des enjeux disciplinaires aux changements de paradigmes organisationnels », *Communication et organisation*, n° 35, p. 14-28.

BORRAZ Olivier, GIMBERT Virginie et TORNY Didier, 2007, « Regards sur la sécurité sanitaire en France », *Horizons stratégiques*, n° 3, p. 63-79.

BORRAZ Olivier, 2008, *Les politiques du risque*, Paris, France, Presses de Sciences Po, 300 p.

BOTTERO Jean, 2002, *La plus vieille cuisine du monde*, Paris, Seuil, 208 p.

BOUQUILLION Philippe et PAILLIART Isabelle, 2003, « Techniques d'information et de communication et développement des territoires : vers de nouveaux rapports entre l'état et les collectivités territoriales ? » [en ligne], *Études de communication*, n° 26. Disponible sur : <https://edc.revues.org/126>.

BOURDIEU Jérôme, PIET Laetitia, STANZIANI Alessandro, 2004, « Crise sanitaire et stabilisation du marché de la viande en France, XVIIIe-XXe siècles », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 51, n° 3, p. 121-156.

BOURE Robert, 2005, « Réflexions autour de l'institutionnalisation des disciplines », *Communication*, vol. 24, n°1, p 9-37

BOUTAUD Jean-Jacques, 2007, « Du sens, des sens. Sémiotique, marketing et communication en terrain sensible » [en ligne], *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, n° 23. Disponible sur : <https://semen.revues.org/5011>.

BOUTAUD Jean-Jacques, 2016, « Le vin et l'éveil des sens. L'expérience du goût en partage », *Hermès*, n° 74, p. 110-119.

BOUTAUD Jean-Jacques, MADELON Véronique (eds.), 2010, *La médiatisation du culinaire*, Paris, France, Necplus, 136 p.

BOYER Catherine, 2016 « Analyse didactique de manuels scolaires en science de 1938 à aujourd'hui : l'exemple de la nutrition », Communication au *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation - A quelles questions cherchons-nous réponse ?*, Mons, 4-7 juillet 2016.

BRAUD Philippe, 2014, *La science politique*, Paris, Presses universitaires de France, 127 p.

CAPATTI Alberto, 1993, « L'avenir archaïque de la gastronomie », *Le mangeur: menus, mots et maux*, Paris, Autrement, 171 p.

CARDON Philippe, 2015, « Gouverner de l'intérieur », *Questions de communication*, n° 27, p. 63-77.

CEFAÏ Daniel, 2003, *L'enquête de terrain*, Paris, France, Éditions La Découverte : M.A.U.S.S., 615 p.

CEYHAN Ayşe et PIAZZA Pierre, 2011, *L'identification biométrique: champs, acteurs, enjeux et controverses*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 454 p.

CHACHIGNON Marcel, 1993, *Bon appétit les enfants ! : histoire de la restauration scolaire, des origines à nos jours*, Deuil-la-Barre, [xxiv]+349 p.

CHAMBOREDON Jean-Claude et PREVOT 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.

CHARLOT Bernard, 2001, « Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain », *Le pari des sciences de l'éducation*, De Boeck Supérieur, p. 147-167.

CHAUDRON Martine, 1983, « Heur et malheur de la cuisinière », *Les temps modernes*, n° 438, p. 1349-1359.

CHEBILI Saïd, 2012, « Corps et politique : Foucault et Agamben », *L'information psychiatrique*, vol. 85, n° 1, p. 63-68.

CLAVIER Carole, 2012, « La santé publique, un enjeu politique local ? La politisation des politiques publiques en France et au Danemark », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 18, n° 4, p. 13-27.

CLENET Jean, 2006, « Renouveler le sens et les modes d'interventions en formation », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 1, p. 17-32.

COCHOY Franck, 2010, « Comment faire des affaires avec des mots-choses : presse commerciale et performative (Progressive Grocer, 1929-1946) », *Réseaux*, n° 163, p. 77-103.

COCHOY Franck, 2011, *De la curiosité: l'art de la séduction marchande*, Paris, Armand Colin, 286 p.

COHEN Evelyne, 2015, « Les émissions culinaires à la télévision française (1954-2015) », *Le Temps des médias*, n° 24, p. 165-179.

COLOMBO Fausto, D'ALOIA Adriano, 2015, « Médias à la carte », *Questions de communication*, n° 27, p. 151-162.

COMBY Jean-Baptiste, 2014, « L'individualisation des problèmes collectifs : une dépolitisation politiquement située », *Savoir/Agir*, n° 28, p. 45-50.

COMORETTO Géraldine, 2014, « Des usages du jeu à la cantine », *Ethnologie française*, vol. 44, n° 4, p. 707-717.

CORBEAU Jean-Pierre et POULAIN Jean-Pierre, 2002, *Penser l'alimentation: entre imaginaire et rationalité*, Toulouse, France, Éd. Privat, 209 p.

CORTEN André, 2005, *Discours de violence au nom de la foi*, ENS Editions, 160 p.

COULON Christian, 1998, « Introduction: Cuisine, manières de table et politique », *Revue française de science politique*, vol. 48, n° 3, p. 347-348.

COURBIERES Caroline, COUZINET Viviane, FABRE Isabelle, FRAYSSE Patrick, REGIMBEAU Gérard, SENIE-DEMEURISSE Josiane, JEANNERET Yves et MARTELETO Regina, 2011, *Approche de l'information-documentation: concepts fondateurs*, Toulouse, France, Cépaduès, 232 p.

CRAMER Janet M., GREENE Carlita P. et WALTERS Lynn M. (eds.), 2011, *Food as communication: communication as food*, New York, États-Unis d'Amérique, [xix]+465 p.

DARMON Muriel, 2001, « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, n° 11, p. 515-538.

DARMON Muriel, 2015, *Classes préparatoires: la fabrique d'une jeunesse dominante*, La Découverte, 230 p.

DAVALLON Jean, 2004, « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche », *Hermès*, n° 38, p. 30-37.

DE CERTEAU Michel, 1975, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 358 p.

DE CERTEAU Michel de, 1978, *L'invention en Pédagogie*, Paris, C.N.E.R., 25 p.

DE CERTEAU Michel de, 1980, *L'invention du quotidien. 1, Arts de faire*, Paris, Gallimard, 374 p.

DE CERTEAU Michel de et GIARD Luce, 1987, *La faiblesse de croire*, Paris, Seuil, [xviii]+322 p.

DE CERTEAU Michel de, GIARD Luce et MAYOL Pierre, 1994, *L'invention du quotidien. 2, Habiter, cuisiner*, Paris, France, Gallimard, [xiv]+415 p.

DE GARINE Igor, 1996, « Magie et alimentation » [en ligne] in *Pensée magique et alimentation aujourd'hui*, Les cahiers de l'OCHA, n° 5, p 36-44. Disponible sur : http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/contenusocha/6_Igor_de_Garine.pdf.

DE IULIO Simona, 2011, « De la peur de manquer aux dangers de l'obésité: les discours publicitaires et la construction sociale des risques alimentaires », *Le Temps des médias*, n° 17, p. 143-163.

DE IULIO Simona et KOVACS Susan, 2014, « Communiquer, prévenir, éduquer », *Communication et Organisation*, n° 45, p. 99-114.

DE IULIO Simona de, 2014, « La publicité transnationale entre universalisme marchand et ancrage territorial », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 1, p. 25-37.

DE IULIO Simona, BARDOU-BOISNIER Sylvie et PAILLIART Isabelle, 2015, « Penser les enjeux publics de l'alimentation », *Questions de communication*, n° 27, p. 7-19.

DE IULIO Simona, 2016, *Étudier la publicité*, PUG, 86 p.

DE IULIO Simona, 1999, *Publicité et territoires. Une analyse comparative de la publicité transnationale en France et en Italie* [en ligne], Thèse de doctorat, Sciences de l'information et de la communication, Université Stendhal, Grenoble 3, France, 414 p. Disponible sur : [tel-01257359](tel:01257359).

DELALANDE Julie et RAYOU Patrick, 2001, *La cour de récréation: contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 278; 8 p.

DELAVIGNE Anne-Elène, 2002, « Le système des viandes au Danemark: goûts et dégoûts pour la viande en fonction de l'espèce animale », *Anthropozoologica*, n° 35, (coll. « Museum National d'Histoire Naturelle »), p. 29-37.

DELCAMBRE Pierre, 2000, « Quels corpus pour la recherche sur les pratiques de communication dans les entreprises et les organisations ? », *Sciences de la Société*, 50/51, p. 69-85.

DELEUZE Gilles, 1977, *Désir et plaisir. Lettre de Deleuze à Michel Foucault*. [en ligne] Disponible sur : <http://libertaire.free.fr/DeleuzeFoucault02.html>.

DE SARDAN Olivier, 1995, « La politique du terrain » [en ligne], in *Les terrains de l'enquête*, Marseille, France, Parenthèses, 233 p. Disponible sur : <https://enquete.revues.org/263>.

DESCARPENTRIES-BILLON Jacqueline, KLEIN Alexandre, PARAYRE Séverine (dir.), 2010, *Santé et éducation*, Nancy, France, Binet-Simon, 435 p.

DEWEY John, 1993, *Logique: la théorie de l'enquête*, traduit par Gérard Éditeur scientifique Deledalle, Paris, France, Presses universitaires de France, 693 p.

D'HUY Pierre, 2011, « Manger des yeux », *Médium*, n° 28, p. 109-116.

DIASIO Nicoletta (dir.), 2004, *Au palais de Dame Tartine: regards européens sur la consommation enfantine*, Paris, France, Broché, 216 p.

DIASIO Nicoletta, 2008, « Grignotages et jeux avec les normes. Une ethnographie des comportements alimentaires enfantins à Paris et à Rome » [en ligne], *Le mangeur de l'OCHA*. Disponible sur : www.lemangeur-ocha.co.

DIASIO Nicoletta, 2014, « Alimentation, corps et transmission familiale à l'adolescence », *Recherches familiales*, n° 11, p. 31-41.

DOUSSOT Sylvain et GRANDJEAN Josiane, 2014, « Enseigner les sciences sociales pour éduquer le citoyen : une étude de cas sur l'histoire, la géographie et l'EDD » [en ligne], *Éducation et socialisation*. Disponible sur : <https://edso.revues.org/893>.

DOWNS Laura Lee, 2011, « Les évacuations d'enfants en France et en Grande-Bretagne (1939-1940) », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, n° 2, p. 413-448.

DUBUISSON-QUELLIER Sophie, 1999, « Le prestataire, le client et le consommateur. Sociologie d'une relation marchande », *Revue française de sociologie*, vol. 40, n° 4, p. 671-688.

DUBUISSON-QUELLIER Sophie, BARRIER Julien, 2007, « Protester contre le marché : du geste individuel à l'action collective », *Revue française de science politique*, vol. 57, n° 2, p. 209-237.

DUBUISSON-QUELLIER Sophie (dir), 2016, *Gouverner les conduites*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 450p

DUHART Frédéric, 2005, « Des perspectives originales pour l'anthropologie de l'alimentation », *Ethnologie française*, vol. 35, n° 1, p. 161-163.

DUMEZ Hervé, 2016, *Méthodologie de la recherche qualitative: les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris, France, Vuibert, [viii]+245 p.

ESPAGNO Delphine et FRANÇOIS Stéphane, 2015, « Le Front National et les services publics », in *Les faux-semblants du front national. Sociologie d'un parti politique*, Presses de Sciences Po, 608p.

FABRE Michel, 2014, « Les « Éductions à » : problématisation et prudence » [en ligne], *Les Cahiers du CERFEE*, n° 36. Disponible sur : <https://edso.revues.org/875>.

FASSIN Didier, 2005, « Biopouvoir ou biolégitimité ? Splendeurs et misères de la santé publique », in *Penser avec Michel Foucault*, Editions Karthala, 322 p.

FASSIN Didier et MEMMI Dominique, 2004, *Le gouvernement des corps*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 168 p.

FAVRE Pierre, 2004, *Sida et politique*, Paris, France, Broché, 208 p.

FILLAUT Thierry, FREYSSINET-DOMINJON Jacqueline, NOURRISSON Didier, 2010, « L'École face à l'alcool », *Histoire de l'éducation*, n° 127, p. 139-140.

FISCHLER Claude, 1990, *L'omnivore: le goût, la cuisine et le corps*, Paris, France, O. Jacob, 414 p.

FISCHLER Claude, ROZIN Paul, SUMIO Imada, 1999, « Attitudes to food and the role of food in life in the U.S.A., Japan, Flemish Belgium and France: Possible implications for the diet-health debate », *Appetite*, n° 33, p. 163-180.

FLANDRIN Jean Louis, 1993, « Le goût a son histoire » in *Le mangeur: menus, mots et maux*, Paris, France, Autrement, 171 p.

FLANDRIN Jean-Louis, 2002, *L'ordre des mets*, Paris, France, Éditions Odile Jacob, 278; 4 p.

FLANDRIN Jean-Louis, MONTANARI Massimo, 1996, *Histoire de l'alimentation*, Paris, France, Fayard, [16]+915 p.

FOUCAULT Michel, [1966] 1998, *Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines*, Paris, France, Gallimard, 400 p.

FOUCAULT Michel, [1975] 1993, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris, France, Gallimard, 318 p.

FOUCAULT Michel, [1976] 1994, *Histoire de la sexualité. I, La volonté de savoir*, Paris, France, Gallimard, 211 p.

FOUCAULT Michel, 2015a, *Œuvres. I*, Paris, France, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, [xlii] +1640 p.

FOUCAULT Michel, 2015b, *Œuvres. II*, Paris, France, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, [xlii] +1740 p.

FOUCAULT Michel, *La «gouvernementalité» Dits et écrits III n° 239, cours au collège de France "Sécurité, territoire et population, 4ème leçon* [en ligne]. Disponible sur: <http://1libertaire.free.fr/MFoucault136.html>.

FOURNIER Tristan, JARTY Julie, LAPEYRE Nathalie, TOURAILLE Priscille, 2015, « L'alimentation, arme du genre », *Journal des anthropologues*, n° 140-141, p. 19-49.

GALINON-MELENEC Béatrice, LIENARD Fabien, ZLITNI Sami, JEANNERET Yves, 2015, *L'homme-trace: inscriptions corporelles et techniques*, Paris, France, CNRS éditions, 284 p.

GARABUAU-MOUSSAOUI Isabelle, DESJEUX Dominique et PALOMARES Élise, 2002, *Alimentations contemporaines*, Paris, France, Harmattan, 397 p.

GARDIES Cécile, 2006, *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'enseignement agricole* [en ligne], Thèse de doctorat, Sciences de l'information et de la communication, Université Toulouse-Jean Jaurès, France, 373 p. Disponible sur : http://oatao.univ-toulouse.fr/887/1/gardies_887.pdf.

GARDERE Élisabeth et LAKEL Amar, 2009, « Repenser la communication des organisations publiques », *Communication et organisation*, n° 35, p. 7-12.

GARINE Eric, 1996, « Une bonne sauce de mauvaises herbes » in *Cuisines, reflets des sociétés*, Saint-Maur, France, Sépia, p. 77-96.

GENEL Katia, 2004, « Le biopouvoir chez Foucault et Agamben » [en ligne], *Methodos*, n° 4. Disponible sur : <https://methodos.revues.org/131>.

GERBOD Paul, 2000, *La restauration hors foyer en Europe: du Moyen âge à nos jours*, Paris, France, H. Champion, 150 p.

GOFFMAN Erving [1963] 1975, *Stigmates, les usages sociaux du handicap*, Paris, France, Éditions de Minuit, 195p

GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. 1, La présentation de soi*, Paris, France, Éditions de Minuit, 251 p.

GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. 2, Les relations en public*, Paris, France, Éditions de minuit, 371 p.

GOJARD Séverine, 2001, « Meals schedules in early childhood. A study in contemporary France », *Food and Foodways*, vol. 9, n° 3-4, p. 187-203.

GOJARD Séverine, BARREY Sandrine, DUBUISSON-QUELLIER Sophie, 2014, « How consumption prescriptions affect food practices: assessing the roles of household resources and life-course events » [en ligne], *Journal of Consumer Culture*. Disponible sur : [<hal-01179189>](#)

GOODY Jack, 1984, *Cuisines, cuisine et classes*, Paris, France, Centre Georges Pompidou, 405 p.

GOUT Marine, 2013, « L'agentivité des artefacts dans les interactions comme observable de la dynamique organisationnelle. Communiquer dans un monde de normes. L'information et la communication dans les enjeux contemporains de la " mondialisation " » [en ligne], p.102-107. Disponible sur : [<hal-00835842v2>](#).

GRIGNON Claude et GRIGNON Christiane, 1980, « Styles d'alimentation et goûts populaires », *Revue française de sociologie*, vol. 21, n° 4, p. 531-569.

GRIGNON Claude et PASSERON Jean-Claude, 1989, *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, France, Points, 358 p.

GRIGNON Claude et GRUEL Louis, 1999, *La vie étudiante*, Paris, France, Presses universitaires de France, 194 p.

GUIET-SILVAIN Jeanne, JOURDAN Didier, PARAYRE Séverine, SIMAR Carine, PIZON Franck et BERGER Dominique, 2012, « Éducation à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale », *Carrefours de l'éducation*, n° 32, p. 105-127.

GUIRAUDON Virginie et BORRAZ Olivier (eds.), 2012a, *Politiques publiques. 1, La France dans la gouvernance européenne*, Paris, France, Presses de Sciences Po, 368 p.

GUIRAUDON Virginie et BORRAZ Olivier (eds.), 2012b, *Politiques publiques. 2, Changer la société*, Paris, France, Presses de Sciences Po, 316 p.

GUSFIELD Joseph R. et CEFAÏ Daniel, 2009, *La culture des problèmes publics: l'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*, Paris, France, Economica, [x]+354 p.

GUYON Régis, 2015, « Habiter l'école ou la recherche d'un espace singulier ouvert sur le monde » [en ligne], *Habiter l'école. Lieu ouvert, lieu fermé ?* Réseau CANOPE, n° 179, p 5-6. Disponible sur : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-7429-9011.pdf>.

HABERMAS Jürgen, 1978, *L'espace public: archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, traduit par Marc Buhot de Launay, Paris, France, Payot, 324 p.

HACHE Émilie, 2008, « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *Raisons politiques*, n° 28, p. 49-65.

HALL Peter A. et MULLER Pierre, 2014, *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, France, Presses de Sciences Po, 771 p.

HASSENTEUFEL Patrick, 2008, *Sociologie politique: l'action publique*, Paris, France, Armand Colin, 294 p.

HASSENTEUFEL Patrick, 2010, « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *Informations sociales*, n° 157, p. 50-58.

HELLER Thomas, 2008, « L'invisible de l'image », *Communication et organisation*, n°34, p 116-129.

HERPIN Nicolas et VERGER Daniel, 2000, *La Consommation des Français. 02, Transports, loisirs, santé*, Paris, France, La Découverte, 121 p.

HIRSCHFELD Lawrence A., 2003, « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 40, p. 21-48.

HUBERT Annie, 2000, « Cuisine et politique: le plat national existe-t-il ? », *Revue des Sciences sociales*, p. 8-11.

JACOLIN-NACKAERT Myriam, CLEMENT Jean-Paul, 2008, « La lutte contre l'obésité à l'école : entre biopouvoir et individuation », *Lien social et Politiques* 59, p. 47-60.

JAMES Allison, PROUT Alan, *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, [xviii]+230 p.

JEANNERET Yves, 1994, *Écrire la science: formes et enjeux de la vulgarisation*, Paris, France, Presses universitaires de France, 398 p.

JEANNERET Yves, 1996, « L'analyse des pratiques de communication », *Communication et langages*, vol. 107, n° 1, p. 4-10.

JEANNERET Yves, 2000, « La trivialité comme évidence et comme problème » [en ligne], *Les enjeux de l'information et de la communication*. Disponible sur: <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2000/Jeanneret/home.html>.

JEANNERET Yves et OLLIVIER Bruno, 2004, *Les sciences de l'information et de la communication: savoirs et pouvoirs*, Paris, France, CNRS Éd., 256 p.

JEANNERET Yves, 2005, « Dispositifs » [en ligne], in *La société de l'information : Glossaire critique*, La documentation française, p 50-52. Disponible sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Glossaire_Critique.pdf.

JEANNERET Yves, 2008, *Penser la trivialité. Volume 1, La vie triviale des êtres culturels*, Paris, France, Hermès science publications, Lavoisier, 2008, 267 p.

JEANNERET Yves, 2014, *Critique de la trivialité: les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*, Paris, France, Éditions Non standard, [16]+ 765 p.

JEANNERET Yves, 2015, *De quoi « information » est-il le nom ?* [en ligne] Disponible sur : <http://www.gripic.fr/productions-scientifiques/quoi-information-est-il-nom>.

JOURDAN Didier, BERGER Dominique, 2002, « Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire », *Santé Publique*, vol. 14, n° 4, p. 403-423.

JOURDAN Didier, 2005, « Éducation à la santé à l'école : le temps de l'action », *Santé Publique*, vol. 17, n° 4, p. 649-652.

JOURDAN Didier, 2007, « L'éducation à la santé à l'école. Apprendre à faire des choix libres et responsables », *Les Tribunes de la santé*, vol. 3, n° 16, p. 53-59.

JOURDAN Didier, BROUSSOULOUX Sandrine, LE LUONG Thanh et O'NEILL Michel, 2010, *Éducation à la santé: quelle formation pour les enseignants ?*, Saint-Denis, France, INPES, 162 p.

JOURDAN Didier et BOURDILLON François, 2012, *La santé publique au service du bien commun ? : politiques et pratiques de prévention à l'épreuve du discernement éthique*, Paris, France, Éd. de Santé, 359 p.

JOURDAN Didier, 2013, « Un dispositif d'éducation pour la santé fondé sur la formation et l'accompagnement des acteurs à l'échelle du territoire », *Santé Publique*, vol. 25, n° 4, p. 421-431.

KAUFMAN Jean-Claude, 2005, *Casseroles, amour et crises: ce que cuisiner veut dire*, Paris, France, A. Colin, 342 p.

KLEIN Alexandre, 2011, « De l'éducation du corps à l'éducation au corps : genèse et critique de l'éducation en santé », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 32, p. 31-47.

KRIEG-PLANQUE Alice et OLLIVIER-YANIV Caroline, 2011, *Les « petites phrases » en politique*, Paris, France, Necplus, 139 p.

KOVACS Susan et ORANGE-RAVACHOL Denise, 2015, « La pyramide alimentaire : permanence et mutations d'un objet polymorphe controversé », *Questions de communication*, n° 27, p. 129-149.

LAFLEUR Sylvain, 2015, « Foucault, la communication et les dispositifs » [en ligne], *Communication. Information médias théories pratiques*, vol. 33/2. Disponible sur : <https://communication.revues.org/5727>.

LARDELLIER Pascal, 2011, « Le plateau-repas », *Médium*, n° 28, p. 100-108.

LARMET Gwenaël, 2002, « L'organisation des achats alimentaires », *Cahiers d'Économie et de Sociologie Rurales*, n° 63, p. 51-84.

LASCOURMES Pierre, 2004, « La Gouvernamentalité : de la critique de l'État aux technologies du pouvoir », *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, n° 13-14.

LASSARRE Dominique et ACCABAT Aurélie, 2006, « Apprendre à manger ou comment modeler les pratiques alimentaires des jeunes ? », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, no 65, n° 3, p. 21-26.

LATRIVE Florent et LESSIG Lawrence, 2004, *Du bon usage de la piraterie: culture libre, sciences ouvertes*, Paris, France, Exils éd., 170 p.

LE MAREC Joëlle, 2001-2002, *Ce que le « terrain » fait aux concepts: vers une théorie des composites*, [en ligne], Habilitation à diriger des recherches, Cinéma, Communication et information, Université Paris 7, France, 199 p. Disponible sur : http://sciences-medias.ens-lyon.fr/scs/IMG/pdf/HDR_Le_Marec.pdf.

LE MAREC Joëlle, 2002, « Situations de communication dans la pratique de recherche : du terrain aux composites », *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 25, p. 15-40.

LE MAREC Joëlle, BABOU Igor, 2003, « De l'étude des usages à une théorie des composites : objets, relations et normes en bibliothèque », in *Lire, Écrire, Réécrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Éditions de la Bibliothèque publique d'information, p 233-299

LE MAREC Joëlle, 2006, « Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation », *Savoirs*, n° 11, p. 9-38.

LEHMANN Gilly, 2003, *The British housewife: cookery-books, cooking and society in eighteenth-century Britain*, Totnes, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Prospect, 494 p.

LESOURD Francis, 2006, « Éducation, santé et temporalités », *Les Sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 1, p. 55-73.

LEVI-STRAUSS Claude, 1964, *Le cru et le cuit*, Paris, France, Plon, 404 p.

LEVY Jacques et LUSSAULT Michel, 2013, *Dictionnaire de la géographie*, Paris, France, Belin, 1127 p.

LONDEIX Olivier, 2015, « L'évolution de la médiation publicitaire des firmes alimentaires françaises au XXe siècle », *Le Temps des médias*, n° 24, p. 81-96.

MAIGRET Éric, 2000, « Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 55, n° 3, p. 511-549.

MAINGUENEAU Dominique (2001), *Archéologie et analyse du discours*, [en ligne]. Disponible sur: http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Maingueneau_Archeologie.html.

MATHIOT Louis, 2015, « Manger comme un grand. La régulation des pratiques alimentaires », *Ethnologie française*, 29 octobre 2015, n° 154, p. 685-692.

MATTELART Tristan, 2014, « Les enjeux de la circulation internationale de l'information » [en ligne], *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 5. Disponible sur : <https://rfsic.revues.org/1145>.

MAURICE Aurélie, 2010, « Une seule norme en vigueur pour de multiples pratiques : comment le vivent les adolescents ? » [en ligne], *Le mangeur Ocha*. Disponible sur: <http://www.lemangeur-ocha.com/texte/une-seule-norme-en-vigueur-pour-de-multiples-pratiques-comment-le-vivent-les-adolescents/>

MAURICE Aurélie, DEPECKER Thomas et LHUISSIER Anne, 2013, *La juste mesure. Une sociologie historique des normes alimentaires*, Presses Universitaires de Rennes, 398p

MAURY Yolande, KOVACS Susan et MARTELETO Regina, 2014, *Anthropologie des savoirs*, Villeneuve d'Ascq, France, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 178 p.

MEAD Margaret et LATOUCHE Jean-Paul, 1977, *Du givre sur les ronces: autobiographie*, Paris, France, Seuil, 295 p.

MEIRIEU Philippe, 1981, « Sciences de l'éducation et pédagogique », [en ligne] in *Enseigner c'est résister*, Paris, Le Centurion, p 6-15. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf>.

MERINI Corinne, VICTOR Patricia, JOURDAN Didier, 2010, « Le travail des enseignants en éducation à la santé : analyse des dynamiques collectives du dispositif » [en ligne], *Travail et formation en éducation*, n° 6. Disponible sur : <https://tfe.revues.org/1334>.

MEUNIER Jean-Pierre et PERAYA Daniel, 1993, *Introduction aux théories de la communication: analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*, Bruxelles, Belgique, De Boeck université, 304 p.

MEUNIER Jean-Pierre, 2013, « Dispositif et théories de la communication », *Hermès*, n° 25, p. 83-91.

MIEGE Bernard, 2000, Les apports à la recherche des sciences de l'information et de la communication [en ligne], in *Communiquer à l'ère des réseaux*, Réseaux, vol. 18, n° 100, p 547-568. Disponible sur : http://www.persee.fr/docAsPDF/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2237.pdf.

MICHEAU Béatrice, 2015, *Faire avec les ordres documentaires: pratiques info-documentaires, culture écrite et travail scolaire chez des collégiens*, Thèse de doctorat, Sciences de l'information et de la communication, Université Charles de Gaulle, Lille, France, 451p.

MONDADA Lorenza, 2008, « Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée », in *Anthropologie des savoirs*, Revue d'anthropologie des connaissances, vol.2, n°2, p 219-266.

MONNOYER-SMITH Laurence, 2013, « Le Web comme dispositif: comment appréhender le complexe ? » in *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales*, Paris, Armand Colin, p. 11-31.

MORGAN Kevin et SONNINO Roberta, 2008, *The school food revolution: public food and the challenge of sustainable development*, London, États-Unis d'Amérique, [xxi]+231 p.

MULLER Pierre, 2013, *Les politiques publiques: « Que sais-je ? »* n° 2534, Presses Universitaires de France, 89 p.

NAULIN Sidonie, 2015, « Les médias et la constitution d'un "monde de la gastronomie" (1870-1940) », *Le Temps des médias*, n° 24, p. 26-43.

NELSON Alondra, 2011, *Body and soul: the Black Panther Party and the fight against medical discrimination*, Minneapolis, Etats-Unis d'Amérique, [xviii]+289 p.

NEULAT Nadine, 2005, « L'éducation nutritionnelle à l'école », *Enfances & Psy*, vol. no27, n° 2, p. 96-100.

NOLLET Jérémie, 2015, « L'emprise du journalisme sur les catégories d'action publique », *Questions de communication*, n° 27, p. 21-39.

NOURRISSON Didier, 2013, *Crus et cuites: histoire du buveur*, Paris, France, Perrin, 386 p.

NOURRISSON Didier (dir), 2002, *A votre santé! : éducation et santé sous la IVe République*, Saint-Étienne, France, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 212 p.

NOURRISSON Didier, 2004, « Manger à l'école ; : une histoire morale », *Food and History*, vol. 2, n° 1, p. 227-240.

ODIN Roger, 2011, *Les espaces de communication: introduction à la sémio-pragmatique*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, 159 p.

OLLIVIER-YANIV Caroline et RINN Michael, 2009, *Communication de l'État et gouvernement du social: pour une société parfaite ?*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, 232 p.

OLLIVIER-YANIV Caroline, 2010a, « Discours politiques, propagande, communication, manipulation », *Mots. Les langages du politique*, n° 94, p. 31-37.

OLLIVIER-YANIV Caroline, 2010b, « De l'opposition entre "propagande" et "communication publique" à la définition de la politique du discours : proposition d'une catégorie analytique », *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, n° 72, p. 87-99.

OLLIVIER-YANIV Caroline, UTARD Jean-Michel, 2014, « Introduction. Pour un modèle intégratif de la communication dans l'action politique et publique » in *Les mondes de la communication publique: légitimation et fabrique symbolique du politique*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, p. 11-19.

OTTAVIANI Didier, 2014, « Foucault - Deleuze : de la discipline au contrôle » in *Lectures de Michel Foucault. Volume 2 : Foucault et la philosophie*, Lyon, ENS Éditions, p. 59-73.

OUDE EGBERINK Agnès, ARINO Martine, JULIA Brigitte, BOURREL Gérard, 2013, « Intérêt d'une approche sémio-pragmatique peircienne pour une méthodologie analytique en recherche qualitative » [en ligne], *Recherches Qualitatives, Hors série*, n°15, p 96-115. Disponible sur : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Oude-Engberink-et-al.pdf.

PAILLIART Isabelle, 1993, *Les territoires de la communication*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, 279 p.

PAILLIART Isabelle, PONCIN Cécile, STRAPPAZZON Géraldine, 2008, « Entre État et acteurs locaux. Les enjeux communicationnels de la sécurité routière », in *Communication et médiatisation de l'État*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, p. 73-92.

PAILLIART Isabelle et ROMÉYER Hélène, 2012, « Introduction » [en ligne], *Communication. Information médias théories pratiques*, Vol. 30/1. Disponible sur : <https://communication.revues.org/2859>.

PAPI Stéphane, 2012, « Islam, laïcité et commensalité dans les cantines scolaires publiques », *Hommes et migrations*, n° 1296, p. 126-135.

PAQUIENSEGUY Françoise, 2007, « Comment réfléchir à la formation des usages liés aux technologies de l'information et de la communication numériques ? », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, vol. 1, p. 63-75.

PARKHURST FERGUSON Priscilla, 2015, « Médiatiser la France culinaire : identité, institutions, idéologie », *Le Temps des médias*, n° 24, p. 13-25.

PERAYA Daniel, 1999, « Médiation et médiatisation: le campus virtuel », *Hermès*, n° 25, p. 153-168.

PERAYA Daniel et BONFILS Philippe, 2012, « Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents » [en ligne], *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, vol. 1, n° 1. Disponible sur : <https://dms.revues.org/126>.

PERELMAN Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA Lucie et MEYER Michel, 2000, *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Belgique, Ed. de l'Université de Bruxelles, viii+734 p.

PERNIN Jean-Louis, 2014, « Le bio à la cantine. Impact sur les attitudes et comportements des parents d'élèves », *Économie rurale. Agricultures, alimentations, territoires*, n° 339-340, p. 113-127.

PIGNIER Nicole, 2006, « Pour une approche sémio-pragmatique de la communication. Le traitement sur le Web des publicités pour parfum », *Question de communication*, n° 9, p 419-433.

POULAIN Jean-Pierre, 2002, *Sociologies de l'alimentation: les mangeurs et l'espace social alimentaire*, Paris, France, PUF, 2017, 315 p.

QUERE Louis, 1991, « D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique », *Réseaux*, vol. 9, n° 46, p. 69-90.

QUEVAL Isabelle, 2011, « Éducation, santé, performance, à l'ère de la perfectibilité infinie du corps », *Carrefours de l'éducation*, n° 32, p. 17-30.

RAVIER Joël, 1992, « L'enseignement primaire à Roubaix au XIXe siècle », *Revue du Nord*, vol. 74, n° 294, p. 73-97.

REGNIER Faustine, 2004, *L'exotisme culinaire: essai sur les saveurs de l'autre*, Paris, France, Presses universitaires de France, [ix]+264 p.

REGNIER Faustine, LHUISSIER Anne et GOJARD Séverine, 2009, *Sociologie de l'alimentation*, La Découverte., Paris, 128 p.

REGNIER Faustine et MASULLO Ana, 2009, « Obésité, goûts et consommation », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n° 4, p. 747-773.

REGNIER Faustine, 2015, « Comment la diététique est devenue gastronomique dans la presse féminine française et américaine (1934-2010) », *Le Temps des médias*, n° 24, p. 131-145.

RIESMAN David, DENNEY Reuel, GLAZER Nathan et MORIN Edgar, 1966, *La Foule solitaire: anatomie de la société moderne*, Paris, France, Arthaud, 378 p.

ROBERT Sarah A. et WEAVER-HIGHTOWER Marcus B., 2011, *School food politics: the complex ecology of hunger and feeding in schools around the world*, New York, [xiii]+218 p.

ROBERT Philippe, 2010, « Les politiques publiques: De la prévention à la surveillance », *Projet*, vol. 319, n° 6, p. 43.

RODHAIN Angélique, 2008, « "En France, la publicité est interdite dans l'enceinte de l'école" » in *Petit bréviaire des idées reçues en management*, La Découverte, p. 280.

ROMERO Clara, 2010, « La répétition dans le discours publicitaire », [en ligne], in *Re- Répéter- Répétitions*, Chambéry, France, p 45-65. Disponible sur : <https://hal.inria.fr/file/index/docid/534077/filename/2010.pdf>.

ROMEYER Hélène, 2009, « La mise en scène des débats publics au cœur de la communication des organisations publiques », *Communication et organisation*, n° 35, p. 48-59.

ROMEYER Hélène, 2015, « Le bien-être en normes : les programmes nationaux nutrition santé », *Questions de communication*, n° 27, p. 41-61.

ROQUEPLO Philippe, 1974, *Le partage du savoir: science, culture, vulgarisation*, Paris, France, Seuil, 254 p.

SALVAT Émilie, 2010, « Education and pleasure: the paradox of food consumption », *Young Consumers*, Vol.11, n° 2, p.148-152

SANDRIN BERTHON Brigitte, 2013, « Éducation thérapeutique et promotion de la santé : quelle démarche éducative ? », *Santé Publique*, vol. S2, n° HS2, p. 125-135.

SEURRAT Aude, 2009, *Les médias en kits pour promouvoir « la diversité »: étude de programmes européens de formation aux médias destinés à « lutter contre les discriminations » et « promouvoir la diversité »* [en ligne], Thèse de doctorat, Sciences de l'information et de la communication, Université Paris-Sorbonne, France, 515 p. Disponible sur : <http://www.theses.fr/2009PA040237/document>.

SEURRAT Aude, 2010, « Les médias en kits pour promouvoir », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2010, vol. 1, p. 160-169.

SCHOOBROODT Colette, GELINAS Arthur, 2006, « Présentation des principaux révérenciels utilisés dans nos travaux en éducation et santé », *Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle, Sciences de l'éducation et santé*, vol. 39, n°1, p 35-53.

SHEPPARD Elizabeth, 2014, « Problème public », in *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), vol.4e éd., p.530-538

SIROTA Régine, 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance:*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 325 p.

STEVENIN Philippe, 2006, « La santé par l'éducation », *Les Sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 1, p. 75-96.

TESSIER Stéphane, CHAULIAC Michel, DESCAMPS LATSCHA Béatrice et POL Didier, 2010, « Éducation nutritionnelle à l'école : évaluation d'une méthode pédagogique "La Main à la Pâte" », *Santé Publique*, vol. 22, n° 2, p. 229-238.

TEUTEBERG Hans Jürgen, NEUMANN Gerhard et WIERLACHER Alois, 1997, *Essen und kulturelle Identität: europäische Perspektiven*, Berlin, Allemagne, Akademie Verlag, 589 p.

TICHIT Christine, 2015, « Du repas familial au snack entre copains : le point de vue des enfants sur leur alimentation quotidienne (enquête en milieu scolaire à Paris, France) » [en ligne], *Anthropology of food*, n° 9. Disponible sur : <https://aof.revues.org/7883>.

TUBIANA Maurice, 2004, *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*, Toulouse, France, éd. universitaires du Sud, 401 p.

VLASSOPOULOU Chloé Anne, 2003, « L'histoire dans l'analyse des politiques publiques: contribution à un premier bilan » in *Historicités de l'action publique*, PUF., Paris, (coll. « CURAPP »), p.99-118.

WINKIN Yves, 1997, « L'observation participante est-elle un leurre ? » [en ligne], *Communication et organisation*, n°12. Disponible sur : <https://communicationorganisation.revues.org/pdf/1983>.

Actes de colloques

Actes de Colloque international, *Alimentation adolescentes, penser la diversité* (AlimAdos) [en ligne], 1, 2 et 3 décembre 2010, Paris. Disponible sur : <http://www.lemangeur-ocha.com/wp-content/uploads/2012/05/Alimentations-adolescentes-2010-Presentation.pdf>.

Actes de Colloque, Les « éducations à » : un (des) levier(s) du système éducatif ? [en ligne] 17, 18 et 19 novembre 2014, Rouen. Disponible sur : halshs-01183403.

Actes de Colloque, JULIEN Marie-Pierre, « Les pratiques alimentaires adolescentes. Situations, identifications et cultures » [en ligne], Journée Sociologie de l'enfance, 15-17 Décembre 2010, Paris. Disponible sur : http://www.academia.edu/11722398/Les_pratiques_alimentaires_adolescentes.

FABRE Michel, 2015, « “Éducation à” et problématisation », Acte de colloque, Rouen. p. 25-35

NOURRISSON Didier, 2011, « La promotion de la santé au travers des images véhiculées par les institutions sanitaires et sociales, actes du colloque sur l'histoire de la protection sociale, Arles, avril 2007 », *Histoire de l'éducation*, n° 129, p. 94-96.

Bibliographie complémentaire

ALEMANNI Alberto, MONNET Jean, 2012, Santé publique : comment inciter les individus à mener une vie plus saine ? [en ligne], Food for thought for business leaders, HEC, Paris. Disponible sur : <http://www.hec.fr/Knowledge/Environnement-des-Entreprises/Questions-sociales-et-sociales/Sante-publique-Comment-inciter-les-individus-a-mener-une-vie-plus-saine>.

BOUTAUD Jean-Jacques, 2010, « Le repas reste un moment extrêmement intense de cristallisation de l'imaginaire familial » [en ligne], *Entretien avec Morgane SAYSANA*. Disponible sur : <http://cadi.lecolededesign.com/2010/04/%c2%ab-le-repas-reste-un-moment-extremement-intense-de-cristallisation-de-limaginaire-familial-%c2%bb/>.

CHAUVIGNE Céline, 2016, « Les "éducations à" : sens et usages des valeurs dans les établissements du second degré » [en ligne] in *Symposium: Développement des « éducations à » et acculturation scientifique*, Congrès AREF, 4-7 Juillet 2016 Mons, Belgique. Disponible sur : <https://aref2016.sciencesconf.org/93456>.

CZERNICHOW Sébastien, MARTIN Ambroise, 2000, *Nutrition et restauration scolaire de la maternelle au lycée : État des lieux* [en ligne], Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments (AFSSA), 36p. Disponible sur : <https://www.anses.fr/fr/system/files/PASER-Ra-Restoscolaire2000.pdf>.

RIGNOLS Elisabeth, 2002, « La consommation des ménages depuis quarante ans. Perte de vitesse des dépenses traditionnelles » [en ligne], INSEE Première. Disponible sur : <http://www.youscribe.com/catalogue/documents/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/la-consommation-des-menages-depuis-quarante-ans-perde-de-vitesse-1960391>.

SAUTORY Olivia, BIAUSQUE Vincent, VIDALENC Joëlle, 2011, *Le temps périscolaire et les contraintes professionnelles des parents* [en ligne], Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE). Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1287217>.

TAVOULARIS Gabriel, 2012, *La cantine scolaire garantit la diversité alimentaire, mais les ados résistent* [en ligne], Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC). Disponible sur : <http://www.credoc.fr/pdf/4p/253.pdf>.

Résumés

Résumé : Depuis la fin des années 1990, face aux risques sanitaires multiples associés à l'alimentation, les écoles sont devenues un champ d'intervention privilégié pour sensibiliser les enfants à la « bonne » alimentation. En France, diverses instances publiques se sont associées pour concevoir et diffuser de vastes campagnes info-communicationnelles à l'échelle nationale dont l'un des objectifs consiste à éduquer les enfants à un ensemble de normes et valeurs liées à ce qui est aujourd'hui désigné comme sain. Cette thèse se propose de saisir les enjeux de cette communication publique ainsi que sa circulation d'instance en instance et d'acteur en acteur jusque dans les écoles. Elle s'appuie sur une analyse sémio-pragmatique des dispositifs info-communicationnels et info-pédagogiques produits de 2010 à 2015 par les instances publiques, ainsi que sur des observations participantes et des entretiens semi-directifs dans les écoles. Cette enquête fait apparaître deux logiques à l'œuvre. D'une part, traduits en prescriptions, protocoles et missions selon les différentes échelles territoriales et institutionnelles, les messages de santé publique montrent la volonté d'inculquer aux enfants des modèles normatifs afin qu'ils apprennent à diriger par eux-mêmes leurs conduites et celles des autres. D'autre part, ces prescriptions et dispositifs sont adaptés, transformés, réappropriés et détournés de leur objectif premier à chaque étape de leur circulation. À l'origine de ces transformations, les acteurs successifs forment une chaîne dont les derniers maillons sont les enfants.

Mots-clés : communication publique, alimentation, dispositifs info-communicationnels, dispositifs info-pédagogiques, éducation à l'alimentation, bio-pouvoir, trivialité

Summary: Since the end of 1990s and facing up to numerous sanitary risks associated to food, schools became the favorite field of intervention to make children sensitive to so-called "proper" food. In France, diverse public authorities joined to develop and diffuse vast information and communication campaigns on a national scale. One purpose of these campaigns is educating children in a set of standards, norms and values bound to what is seen today as healthy. This work is dedicated to understand what is at stake in this public communication as well as its progress through various authorities and various actors up to schools. It is built upon a semio pragmatic analysis of informative and pedagogical scheme produced between 2010 and 2015 by public authorities as well as observations and semi-directive interviews in schools. This work reveals two logics. On one hand, as messages about public health are translated into prescriptions, protocols and missions according to the various territorial and institutional scales, they demonstrate the will to instill normative models into children so that they learn to manage by themselves their conducts and those others. On the other hand, those prescriptions and devices are adapted, transformed and diverted from their first objective in every stage of their progress. At the origin of these transformations, the successive actors form a chain the last links of which are the children.

Key-words: public communication, food, informative devices, pedagogic devices, food education, bio-power, triviality