



**HAL**  
open science

# Au-delà de la cantine et du potager : ressources et freins à une éducation alimentaire des adolescent.es au collège. Étude du foodscape de trois collèges (France, Mexique)

Alexandra Pech

## ► To cite this version:

Alexandra Pech. Au-delà de la cantine et du potager : ressources et freins à une éducation alimentaire des adolescent.es au collège. Étude du foodscape de trois collèges (France, Mexique). Géographie. Ecole normale supérieure de lyon - ENS LYON, 2022. Français. NNT : 2022ENSL0034 . tel-04063744

**HAL Id: tel-04063744**

**<https://theses.hal.science/tel-04063744>**

Submitted on 10 Apr 2023

**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.



Numéro National de Thèse : **2022ENSL0034**

## THÈSE

en vue de l'obtention du grade de Docteur, délivré par  
l'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON

### École Doctorale N°483

Sciences sociales (Histoire, Géographie, Aménagement, Urbanisme, Architecture,  
Archéologie, Science politique, Sociologie, Anthropologie)

Discipline : géographie

Soutenue publiquement le 08/12/2022, par :

**Alexandra PECH**

---

# **Au-delà de la cantine et du potager : ressources et freins à une éducation alimentaire des adolescent.es au collège**

Étude du *foodscape* de trois collèges (France, Mexique)

---

Devant le jury composé de :

CRENN Chantal, Professeure des universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3, rapporteure  
LEININGER-FRÉZAL Caroline, Maîtresse de conférences, Université Paris Cité, rapporteure  
MAURICE Aurélie, Maîtresse de conférences, Université Sorbonne Paris Nord, examinatrice  
GOJARD Séverine, Directrice de recherche INRAE, Centre Maurice Halbwachs, examinatrice  
LUSSAULT MICHEL, Professeur des universités, École normale supérieure de Lyon, examinateur  
MARTY Pascal, Professeur des universités, CNRS (Maison française d'Oxford), directeur de thèse  
MOITY-MAIZI Pascale, Maîtresse de conférences, Institut Agro Montpellier, co-directrice de thèse  
LE GALL Julie, Maîtresse de conférences, École normale supérieure de Lyon, co-encadrante



Ce travail a bénéficié de l'aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme d'Investissements d'avenir portant la référence ANR-17-CONV-0004.





*À la mémoire de Richard et de mamie Dédé*



## Sommaire

Sommaire .....	3
Remerciements .....	5
Notes aux lecteurs et lectrices.....	9
Liste des sigles et abréviations .....	10
Lexique espagnol.....	11
Avant-propos.....	13

### **CHAPITRE 1. L'ÉDUCATION ALIMENTAIRE A L'ÉCOLE : UN OBJET D'ÉTUDE MULTIDIMENSIONNEL. ÉTAT DE L'ART ET CADRAGE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....**

I. Enjeux et modalités d'une éducation alimentaire à destination des adolescents en milieu scolaire .....	15
II. Cadrage de l'objet de recherche .....	48

### **CHAPITRE 2. ENQUÊTER SUR LE *FOODSCAPE* SCOLAIRE PAR IMMERSION DANS TROIS COLLÈGES.....**

I. Le choix des études de cas : trois collèges dans la région lyonnaise et à Mexico .....	61
II. Démarche générale de l'enquête et choix des méthodes.....	70

### **CHAPITRE 3. L'ÉDUCATION ALIMENTAIRE A L'ÉCOLE AU CENTRE DE PRESCRIPTIONS ET D'INTÉRÊTS CONCURRENTS. UNE ANALYSE DES DOCUMENTS-CADRES .....**

I. Faire de l'école un acteur de promotion de la santé.....	89
II. Faire de l'école un soutien des filières agricoles nationales .....	102
III. Impliquer les élèves dans une démarche d'éducation alimentaire citoyenne ancrée dans le territoire .....	115

### **CHAPITRE 4. FAIRE DU COLLÈGE UN ESPACE POUR NOURRIR LES ÉLÈVES ET LES SENSIBILISER AUX ENJEUX DE L'ALIMENTATION : COMMENT LE PERSONNEL SCOLAIRE ORGANISE L'ENVIRONNEMENT ALIMENTAIRE SCOLAIRE.....**

I. Encadrer les pratiques alimentaires des élèves au collège, entre régulation et informalité .....	128
II. Un environnement pour apprendre : inscrire une éducation alimentaire dans l'ensemble des espaces et des temporalités du collège .....	158



**CHAPITRE 5. LE *FOODSCAPE* SCOLAIRE VÉCU PAR LES ÉLÈVES : DES EXPÉRIENCES AUTOUR DE L'ALIMENTATION EN DÉCALAGE AVEC LE PROJET SCOLAIRE ..... 187**

I. En fonction de leur milieu social, des élèves en décalage avec les normes scolaires en matière d'alimentation ..... 188

II. Manger au sein et autour du collège : entre inconfort, confiance et renforcement des sociabilités adolescentes ..... 207

III. Au-delà de l'éducation alimentaire : le potager comme espace de bien-être et d'attachement au lieu .... 225

IV. Expérimentation méthodologique : la cartographie sensible et participative pour explorer la dimension sensible du *foodscape* scolaire ..... 231

**CHAPITRE 6. FAIRE DE L'ÉDUCATION À L'ALIMENTATION FACE À DES NORMES EN CONCURRENCE : COMMENT LE PERSONNEL SCOLAIRE COMPOSE AVEC DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES ET LES NORMES ADOLESCENTES ..... 241**

I. Parler d'alimentation aux élèves, une éducation à risques : entre stratégies de rejet et d'adaptation des prescriptions institutionnelles de la part du personnel scolaire ..... 242

II. Faire de l'éducation à l'alimentation auprès d'élèves de milieux défavorisés et d'origine étrangère : entre distance socio-culturelle et opportunité pédagogique ..... 248

**CONCLUSION GÉNÉRALE ..... 265**

**Annexes ..... 277**

**Table des illustrations ..... 297**

**Bibliographie ..... 299**

**Table des matières..... 319**

## Remerciements

Une thèse n'est jamais un travail entièrement solitaire, elle est plutôt le fruit d'un processus collectif. Je veux ici exprimer toute ma gratitude et rendre hommage à celles et ceux qui, de près ou de loin, m'ont soutenue et accompagnée au cours de cette aventure.

En premier lieu, mes remerciements vont à mes directrices et à mon directeur de thèse, Julie Le Gall, Pascal Marty et Pascale Moity-Maizi. Malgré la distance géographique qui nous sépare, nos réunions « Skype » régulières entre la France, l'Angleterre, et l'Amérique latine m'ont permis d'avancer sereinement tout au long de ces quatre années de thèse. Julie, j'ai une immense reconnaissance à ton égard ; cette thèse est le fruit d'une véritable co-construction et n'aurait pu voir le jour sans toi. Je te remercie de m'avoir fait confiance en encadrant cette thèse sur un sujet qui t'est cher, et de m'avoir ouvert les portes du Réseau Marguerite, en France comme au Mexique. Merci de m'avoir encouragée à m'aventurer sur des territoires conceptuels et méthodologiques qui sortent des sentiers battus ; j'ai souvent appris à aller au-delà de mes doutes et à sortir de ma zone de confort grâce à toi ! Merci enfin pour ton enthousiasme, ton énergie, et ton fin travail d'accoucheuse intellectuelle. Je remercie vivement Pascale Moity-Maizi et Pascal Marty d'avoir accepté d'accompagner cette thèse souvent éloignée de leurs objets de recherche de prédilection, mais dont les conseils toujours éclairants m'ont permis d'avancer avec rigueur et confiance. Merci pour votre engagement sans faille dans ce travail.

J'ai une pensée reconnaissante pour Nicolas Bricas, grâce à qui j'ai pu rencontrer Julie Le Gall et Pascale Moity-Maizi, et sans qui cette thèse n'aurait pas pu voir le jour.

Je remercie également Chantal Crenn, Caroline Leininger-Frézal, Michel Lussault, Aurélie Maurice et Séverine Gojard d'avoir accepté de lire et de discuter ce travail de recherche en faisant partie de mon jury de thèse.

J'adresse ma gratitude à l'ensemble des personnes que j'ai interrogées dans les différents collèges où j'ai mené mon travail de recherche. Je remercie en particulier les enseignantes qui m'ont accueillie dans leur classe et qui m'ont permis d'y mener des activités avec leurs élèves pendant leurs heures de cours, malgré un emploi du temps bien rempli. Je pense surtout à Aurélie, Flore, Léa, Marie, Laetitia et Sarah en France, et à Zandra, Lorena et Laura au

Mexique. Merci à tous les enseignants et enseignantes et membres du personnel scolaire que j'ai rencontrés de m'avoir donné de leur temps pour répondre à mes questions. Enfin, mille mercis à l'ensemble des élèves qui ont accepté de discuter avec moi et de se prêter aux activités que je leur proposais. À toutes et tous, je souhaite le meilleur pour la suite.

Je n'aurais pas pu mener à bien cette recherche sans le financement dont j'ai bénéficié de la part de l'École urbaine de Lyon. Je remercie cet organisme non seulement pour le soutien financier qu'elle m'a accordé, mais également pour la qualité des formations et les conditions de travail stimulantes qu'elle offre à ses doctorant.es. Merci à toute l'équipe de m'avoir accompagnée dans des projets de médiation scientifique menés en parallèle de ma thèse, en particulier Michel Lussault, Jérémy Cheval, Anne Guinot, Alice Sender, Jindra Kratochvil, Thomas Balestrieri et Robert Lapassade, et tous les autres que je ne mentionne pas ici.

Lors de mon séjour de recherche à Mexico, j'ai eu la chance d'être accueillie au Centre d'études mexicaines et centreaméricaines (CEMCA) par Bernard Tallet et toute l'équipe de ce centre de recherche ; je les en remercie chaleureusement.

À l'ENS, merci à la joyeuse équipe de collègues du couloir pour les moments partagés autour d'un thé dans la salle de pause ou au RU. J'ai une pensée particulière pour Emmanuelle, ma chère co-bureau : merci pour ta présence douce et enjouée, pour tes commentaires avisés sur mon travail et surtout, de m'avoir fait découvrir Doge the dog ! Toujours dans le même couloir, merci Monique Noharet pour ta gentillesse et ta disponibilité quand il s'est agi de m'aider dans les démarches administratives. Qu'aurais-je fait, enfin, sans mes camarades doctorantes Emmanuelle, Guénola et Léa, et nos sessions de travail quotidiennes en « visio » ? Votre présence a rendu moins solitaire cette longue traversée qu'est la rédaction de la thèse.

Je ne pourrai jamais remercier assez mes parents de m'avoir soutenue et encouragée tout au long de mon cursus universitaire ; je vous dois d'avoir eu la force d'entamer et de mener à bien cette thèse. Merci à vous deux, mais également à Marie, Claudie et Catherine d'avoir exercé vos talents orthographiques en m'aidant à relire les chapitres de ce manuscrit. Un grand merci enfin à Dominique, de m'avoir permis de terminer la rédaction de la thèse en beauté sous le soleil corse.

J'ai également une pensée de gratitude pour tous les enseignants et enseignantes qui m'ont inspirée et donné envie de faire de la recherche autour de la thématique qui me passionne, l'alimentation. Merci à Catherine Justin de m'avoir initiée à la géographie de l'alimentation et de l'agriculture dès la classe préparatoire au lycée Jeanne d'Albret, ainsi qu'à Anne-Gaël Bilhaut et Maria Zurita Benavides qui ont accompagné plus tard mes premières recherches sur les enjeux alimentaires.



## **Notes aux lecteurs et lectrices**

### **Anonymat**

Afin de préserver l'anonymat des personnes que j'ai rencontrées et interrogées lors de cette recherche, j'ai pris soin de modifier leur prénom et leur nom de famille tout au long de ce document.

### **Écriture inclusive**

Afin de rendre l'écriture et la lecture de ce document les plus faciles possibles, j'ai décidé de ne pas mobiliser l'écriture inclusive. Même si ce choix est très imparfait et contestable, je précise que le masculin a valeur de neutre dans cette thèse et désigne aussi bien les hommes que les femmes.

### **Photographies**

Sauf précision contraire, l'intégralité des photographies présentées dans ce document sont des productions personnelles.

## Liste des sigles et abréviations

**AMAP** : association pour le maintien d'une agriculture paysanne

**CDI** : centre de documentation et d'information

**CESCE** : comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement ; collectif chargé dans un établissement scolaire de mettre en place des actions d'éducation à la santé

**CPE** : conseiller principal d'éducation ; dans un établissement scolaire, il est chargé du bon fonctionnement de l'établissement, de la collaboration avec les familles des élèves, le personnel enseignant ainsi que de l'animation éducative

**DG Agri** : direction générale de l'agriculture de la Commission européenne ; organisme chargé de la mise en œuvre des politiques de l'Union européenne dans les domaines de l'agriculture et du développement rural

**EDD** : éducation au développement durable

**EGalim (loi)** : loi pour l'équilibre des relations commerciales dans le secteur agricole et une alimentation saine et durable ; définitivement votée le 2 octobre 2018 à l'Assemblée nationale et promulguée le 1er novembre 2018

**FAO** : Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture

**IMC** : indice de masse corporelle

**OMS** : Organisation mondiale de la santé ; institution spécialisée de l'ONU pour la santé

**ONU** : Organisation des Nations Unies

**PAC** : Politique Agricole Commune

**PAM** : Programme alimentaire mondial ; organisme d'aide alimentaire de l'ONU

**PNA** : Programme national pour l'alimentation

**PNNS** : Programme national nutrition santé

**PO** : plan obésité ; politique mise en place par le ministère des Solidarités et de la Santé en 2010 pour prévenir et prendre en charge l'obésité en France

**REP** : réseau d'éducation prioritaire

**REP+** : réseau d'éducation prioritaire renforcé

**SIQO** : les « signes officiels d'identification de la qualité et de l'origine » sont des labels qui attestent de la qualité ou de l'origine d'un produit alimentaire (par exemple : Label Rouge, Agriculture biologique, Appellation d'origine protégée)

**SVT** : sciences de la vie et de la terre

## **Lexique espagnol**

*cafetería* : cafétéria

*comida chatarra* : équivalent de l'expression « malbouffe » en français

*cooperativas escolares* : littéralement, « coopératives scolaires » ; structures de restauration scolaire gérées par l'établissement scolaire au Mexique

*lunch* : collation, en-cas

*refrigerio* : collation, en-cas

*Secretaría de Educación Pública (SEP)* : organisme étatique mexicain disposant des fonctions de ministère de l'éducation

*Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)* : programme national de restauration scolaire visant à combattre la dénutrition depuis la fin des années 1990 au Mexique





## Avant-propos

Cette thèse est le fruit de la rencontre entre plusieurs intérêts de recherche. En 2018, le désir de poursuivre mes recherches sur les transitions alimentaires m'a amenée à rencontrer celle qui allait devenir la co-encadrante de cette thèse, Julie Le Gall. Convaincue de l'importance de reconnecter les adolescents et le monde agricole, cette géographe est à l'origine de la création du Réseau Marguerite. Cette association vise à accompagner les enseignants du secondaire dans la construction de projets pédagogiques innovants autour d'une éducation « agri-alimentaire », avec plusieurs objectifs : sensibiliser les élèves à tous les niveaux des systèmes alimentaires dans un cadre de changement global, susciter des initiatives citoyennes qui répondent aux besoins alimentaires précis des territoires d'implantation et encourager la justice alimentaire et la justice sociale via l'éducation<sup>1</sup>. Afin d'accompagner les réflexions menées au sein de cette association, nous avons construit avec Julie Le Gall un projet de recherche de départ dont l'ambition était de questionner le rapport des élèves à l'agriculture et au système alimentaire et de mieux comprendre les ressources dont dispose le personnel scolaire pour mener une éducation autour de l'alimentation dans leur établissement. Au fil de mes lectures scientifiques et de mes premières avancées sur les terrains d'enquête, le projet de recherche a évolué jusqu'à prendre la forme de la présente thèse.

Par ailleurs, cette recherche nourrit la réflexion autour de l'urbain anthropocène que mène l'École urbaine de Lyon, financeur de cette thèse. À l'interface science/société, cet organisme accompagne la transition sociale, écologique et économique des territoires en soutenant des recherches interdisciplinaires et innovantes. Ce travail participe de cette dynamique en s'efforçant de mieux comprendre le rôle que peut jouer l'éducation alimentaire des adolescents dans le cadre d'une transition des systèmes alimentaires et agricoles.

---

<sup>1</sup> Site de l'association : <https://reseaumarguerite.org/>



# **Chapitre 1. L'éducation alimentaire à l'école : un objet d'étude multidimensionnel. État de l'art et cadrage de l'objet de recherche**

## **I. Enjeux et modalités d'une éducation alimentaire à destination des adolescents en milieu scolaire**

Ce premier chapitre de revue de la littérature met en évidence l'origine du questionnement de la thèse en situant cette dernière parmi les travaux qui l'ont inspirée.

Alors que les enjeux alimentaires et agricoles mondiaux sont en pleine évolution ces dernières décennies, le rôle de l'école dans les pratiques alimentaires des jeunes et dans leur éducation alimentaire fait l'objet d'une importante littérature scientifique, tant dans le champ de la santé publique que des sciences humaines et sociales. Dans un premier temps, ce chapitre d'état de l'art permet d'inscrire la présente thèse dans les débats autour des finalités d'une éducation alimentaire en direction des adolescents à l'heure de l'Anthropocène. Je mets tout d'abord en évidence une évolution récente des enjeux alimentaires et agricoles à l'échelle mondiale, qui impose une transformation des systèmes alimentaires afin de préserver et restaurer la santé humaine, les écosystèmes et la justice sociale. Cette ambition suppose notamment de penser un projet d'éducation individuel et collectif autour des questions alimentaires et agricoles, notamment en direction des enfants et adolescents.

L'évolution de ces enjeux influence la manière dont la littérature pense le rôle de l'éducation alimentaire des jeunes. En fonction du positionnement des chercheuses et chercheurs, les approches varient d'une éducation appelant à la responsabilité individuelle et aux « bons choix », à une éducation plus critique et collective visant la transformation des systèmes alimentaires en impliquant les élèves dans des projets autour de l'espace proche, au-delà de la transmission de savoirs décontextualisés. C'est cette deuxième approche que cette thèse propose d'explorer. Alors que l'école est au cœur de nombreuses attentes sociales pour prendre en charge l'éducation alimentaire des élèves, peu de travaux de recherche s'intéressent spécifiquement au public adolescent, et ceux qui le font mettent souvent en évidence un impact limité de l'éducation alimentaire chez ces derniers, en particulier dans les milieux défavorisés.

Ma recherche propose donc de prolonger ces réflexions autour des modalités d'une éducation alimentaire à destination des adolescents, qui tiendrait compte des inégalités sociales en matière d'alimentation.

Un deuxième temps de l'état de l'art analyse la manière dont la littérature scientifique pense le rôle de l'environnement scolaire dans l'alimentation et l'éducation alimentaire des enfants et adolescents. Un premier champ de recherche en santé publique s'intéresse à la manière dont l'« environnement alimentaire scolaire » peut favoriser des pratiques alimentaires jugées saines chez les élèves. Je distingue également un ensemble de travaux en sciences humaines et sociales qui interrogent la diversité des expériences que font les élèves autour de l'alimentation dans des espaces concrets de leur établissement scolaire. Ce faisant, une partie de ces travaux, en particulier ceux qui mobilisent le concept de *school foodscape*, explorent les potentialités de l'environnement scolaire pour favoriser l'éducation alimentaire des élèves. Cette thèse s'inscrit dans la lignée de ces travaux.

## **1. Pourquoi (re)penser le rôle de l'école dans l'éducation alimentaire des adolescents à l'heure de l'Anthropocène ?**

### 1.1.Évolution des enjeux alimentaires et agricoles à l'heure de l'Anthropocène

Penser le rôle de l'école dans l'éducation alimentaire des jeunes à l'heure de l'Anthropocène impose d'analyser l'évolution récente des enjeux qui occupent les sociétés contemporaines en matière d'alimentation. Je montre ici comment la transformation des grandes questions alimentaires de l'après-guerre à nos jours influence la manière dont les travaux de recherche pensent le rôle de l'école dans l'éducation alimentaire des jeunes.

Dans un contexte où les problématiques alimentaires et agricoles sont en permanence sur le devant de la scène médiatique – en témoigne la récurrence des débats autour des modes de production agricole, de l'étiquetage des aliments ou encore de la consommation de produits d'origine animale –, des initiatives pédagogiques de toutes sortes autour de l'alimentation se multiplient (Flowers et al., 2016) : émissions de cuisine, blogs, livres, ateliers potager... En 1990 déjà, Fischler (1990) relevait une inflation sans précédent des discours autour de l'alimentation. C'est d'autant plus le cas aujourd'hui que l'agriculture productiviste industrielle

et les modes de consommation alimentaire des pays riches sont reconnus par les scientifiques comme faisant partie des principales causes ayant occasionné le basculement vers l'Anthropocène. Agriculture et alimentation seraient donc deux leviers majeurs permettant de répondre aux défis de notre époque, notamment au moyen de l'éducation.

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, afin d'assurer la sécurité et la souveraineté alimentaire de leur pays, les gouvernements européens engagent les filières de production agricole ainsi que l'ensemble de la chaîne alimentaire dans une logique productiviste caractérisée par une industrialisation massive. En France, l'école accompagne ce mouvement en offrant quotidiennement aux élèves une nourriture et une éducation destinée à lutter contre la dénutrition et à favoriser le rétablissement de la bonne santé (Parayre, 2017).

Jusqu'au milieu des années 1970, la période dite des Trente Glorieuses voit la naissance puis le développement de la société de consommation dans les pays riches, dont résulte une transformation des modes de vie. Le développement des aliments transformés, la multiplication des super- et hypermarchés ou encore la diminution du nombre d'agriculteurs dans la population entraînent une distanciation croissante entre les mangeurs, l'agriculture et l'ensemble de la chaîne alimentaire (Bricas et al., 2013). Il s'agit d'une triple distanciation : géographique tout d'abord, en raison de l'allongement des distances entre les lieux de production et de consommation ; économique ensuite, avec la multiplication des intermédiaires au sein de la filière alimentaire ; cognitive enfin, du fait de la complexification du fonctionnement des systèmes alimentaires (ibid.). En plus d'entraîner une intensification de la production agricole, l'urbanisation croissante de la planète contribue amplement à ce phénomène de distanciation de l'agriculture, étant donné que depuis 2008, plus de la moitié de la population mondiale habite désormais en ville. Dès lors, reconnecter les urbains à la production alimentaire, en particulier les plus jeunes, s'impose peu à peu comme un enjeu éducatif majeur. Des travaux de recherche mettent en évidence les faibles connaissances et expériences qu'ont les enfants et adolescents autour de l'agriculture (Harmon et al., 2006; Dillon et al., 2003). Pour tenter d'y remédier, plusieurs outils pédagogiques sont mobilisés dans le cadre scolaire, en particulier le potager (Cairns, 2017).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Voir chapitre 1, I, 2.2.3.

Cette industrialisation de l'alimentation et de l'agriculture va de pair avec un processus d'individualisation à l'œuvre dans la société. L'affaiblissement du contrôle social, en l'occurrence des normes et des règles qui structurent les prises alimentaires des individus, laisse à ces derniers la responsabilité de leurs choix alimentaires, du moins en théorie. De cette situation découle un état de « gastro-anomie » (Fischler, 1990), sentiment grandissant d'une perte de repères en matière d'alimentation. C'est particulièrement le cas aux États-Unis et en Angleterre dont la tradition politique est davantage du côté du libéralisme que la France, mettant l'accent sur la responsabilité individuelle de chacun face à son alimentation (Cardon et al., 2019). Parallèlement, les industries agro-alimentaires intensifient leurs stratégies marketing dans le but de capter cette clientèle « libérée » des contraintes sociales (Fischler, 1990). Dans le même temps, l'évolution des pratiques alimentaires à l'échelle mondiale a des conséquences sur la santé des populations.

Dans les pays les plus riches, et bientôt dans l'ensemble des régions du monde, le passage de la pénurie à l'abondance en l'espace de quelques décennies seulement est à l'origine d'une transition épidémiologique. Celle-ci se traduit par une baisse des maladies d'origine infectieuse au profit des maladies chroniques et dégénératives, en particulier en raison de l'augmentation continue du surpoids et de l'obésité (INED, 2021). Cette dernière, que l'Organisation mondiale de la Santé qualifie d'épidémie, suscite une généralisation de l'éducation nutritionnelle (Cardon et al., 2019) dans un contexte de « médicalisation » de l'alimentation (Poulain, 2002). La multiplication des normes et des prescripteurs autour de l'alimentation conduit à une forme de « cacophonie diététique » (Fischler, 1993). Renforcée par une série de crises sanitaires concernant le secteur agricole et alimentaire, dont la crise dite de la vache folle en 1996 constitue l'exemple le plus notable, cette cacophonie entraîne une montée des inquiétudes alimentaires de la part des mangeurs (Fischler, 1990). Afin de remédier au sentiment croissant de perte de contrôle autour de leur alimentation, les consommateurs recherchent de nouvelles proximités dans le but de regagner une forme de contrôle : circuits courts, agriculture urbaine et potagers, produits locaux ou encore gouvernance locale des systèmes alimentaires (Bricas et al., 2013). Dans ce contexte de perte de repères sur le plan alimentaire, les initiatives d'éducation alimentaire axées autour de la responsabilité individuelle et de l'éducation « au choix » se multiplient (Flowers et al., 2016).

Dans le même temps, des mouvements de contestation du système agro-alimentaire productiviste dominant se développent depuis la fin des années 1960, en faveur de davantage de justice, de respect du vivant et de santé. C'est la naissance de courants nationaux et internationaux pour une agriculture et une alimentation alternatives tels que l'agriculture biologique en France, le mouvement Slow Food ou encore la lutte pour la souveraineté alimentaire lancée en 1996 lors du Sommet de l'alimentation organisé par l'Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO).

En parallèle, le mouvement pour la justice alimentaire (*food justice movement*) naît au cours des années 1990 dans des quartiers urbains défavorisés des États-Unis, impulsé par des initiatives citoyennes locales en réponse aux inégalités géographiques, sociales, environnementales et raciales qui entravent l'accès à une alimentation de qualité pour les moins favorisés. Ce mouvement naît de la convergence entre le mouvement dit *alternative food movement*, qui cherche à remettre en question le système alimentaire industriel dominant et à promouvoir une alimentation dite de qualité, et la justice environnementale (Gottlieb & Fisher, 2000). Plusieurs critiques à l'encontre de l'*alternative food movement* dénoncent le fait qu'il représente avant tout les préoccupations et les intérêts des classes moyennes et supérieures blanches, prêtant peu d'attention aux ressorts inégalitaires de l'accès à une alimentation de qualité (Allen & Guthman, 2006; Slocum, 2007). Les inégalités structurelles en matière d'accès à l'alimentation sont à l'origine d'injustices alimentaires. Ces injustices peuvent être de nature économique, mais aussi spatiale. De nombreux travaux de recherche nord-américains démontrent l'existence d'une offre alimentaire commerciale socialement et spatialement stratifiée, donnant lieu à la théorie des « déserts alimentaires » (*food deserts*) : dans les quartiers urbains où les habitants sont en majorité pauvres et afro-américains, les commerces alimentaires sont souvent moins variés que dans les quartiers plus aisés et proposent peu de produits alimentaires sains et abordables (Walker et al., 2010).

D'autre part, à l'heure d'un retour médiatique de l'agriculture et d'un intérêt renouvelé de la part des populations aisées pour les produits issus d'une agriculture locale et des circuits courts, considérés comme de la « bonne alimentation » (Hochedez & Le Gall, 2016), ce fossé signale la persistance d'une forme d'injustice alimentaire. En France, un champ émergent de recherches étudie la variation de l'offre alimentaire commerciale en fonction des espaces. Frouin (2018) et Nikolli (2014) démontrent que l'offre alimentaire commerciale des quartiers



défavorisés est en général moins variée que celle des quartiers plus riches. Plus précisément, Nikolli (2014) identifie une quasi-absence d'offre alimentaire issue des circuits courts dans un quartier de la banlieue lyonnaise. Cela fait écho au fossé persistant qui existe entre certaines marges urbaines et les espaces agricoles, même ceux qui leur sont proches (Alkon & Agyeman, 2011; cités par Le Gall & Hochedez, 2015). Les actions en faveur de la justice alimentaire prennent des formes diverses : création de jardins dits communautaires, lutte contre les déserts alimentaires, distribution de nourriture ou encore initiatives pédagogiques. Ces dernières sont centrées sur le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif en lien avec des problématiques alimentaires locales (Cadieux & Slocum, 2015; Gottlieb & Joshi, 2010; Tornaghi, 2017). Certaines de ces initiatives pédagogiques concernent plus spécifiquement les établissements scolaires et le public des adolescents<sup>3</sup>.

Cette politisation des enjeux agricoles et alimentaires dans le débat public coïncide avec une prise en compte croissante des questions environnementales par les grandes institutions internationales (rapport Brundtland 1987, sommet de Rio 1992). En effet, l'agriculture intensive participe à des rejets massifs de gaz à effet de serre dans l'atmosphère, provoquant des effets en cascade, dont le changement climatique est le plus emblématique. Dégradation des sols, pollution de l'eau, perte ou menace pour la biodiversité sont autant de conséquences de ces modes de production. Les systèmes alimentaires actuels qui dominent, productivistes et industriels, constituent l'une des principales causes de la « crise de l'habitabilité » (Lussault, 2020) de la Terre (Valiorgue, 2020). En outre, la part d'agriculteurs et d'agricultrices dans les sociétés industrialisées, dont les conditions de travail et la rémunération sont bien souvent déplorable, est en chute constante. Alors que les productions agricoles sont directement menacées par les changements écologiques et climatiques à venir et que près de 700 millions d'humains souffrent actuellement de la faim (Oxfam, 2021), les défis à relever sont de taille. Il s'agit de nourrir à l'horizon 2050 une population mondiale estimée à 9 milliards d'humains, et ce avec une nourriture en quantité suffisante et sûre, tout en transformant les systèmes alimentaires vers plus de justice et de respect du vivant.

Les dégradations environnementales et sociales décrites plus haut constituent l'une des manifestations les plus visibles de ce qui est désormais de plus en plus courant de nommer l'Anthropocène. Formalisée par le météorologue et chimiste néerlandais Paul Crutzen en 1995,

---

<sup>3</sup> Voir chapitre 1, I, 2.3.

cette notion encore émergente fait référence à un basculement planétaire vers une période marquée par l'impact irréversible des activités humaines sur la biosphère, période dont la date de début est largement débattue. Pour plusieurs penseurs, le concept d'Anthropocène ne renvoie pas uniquement au constat d'un changement d'ère géologique, mais impose de modifier radicalement nos modes de vie et notre manière d'être au monde afin de préserver l'habitabilité de la Terre. En particulier, alors que certaines pratiques agricoles et alimentaires constituent des causes majeures de dégâts environnementaux et humains, l'alimentation et l'agriculture apparaissent dès lors comme de puissants leviers pour faire face à ces enjeux (Reisman & Fairbairn, 2021; Valiorgue, 2020; Willett et al., 2019). Dès lors, afin d'accompagner ces transformations de pratiques, il est nécessaire de penser un projet d'éducation individuel et collectif autour des questions alimentaires et agricoles, notamment en direction des enfants et adolescents. Une revue de littérature montre comment un nombre croissant de recherches pensent les contours d'une éducation alimentaire qui tentent de répondre à la complexité des enjeux mentionnés plus haut.

### 1.2. De la rhétorique du choix individuel à la transformation des systèmes alimentaires : l'éducation alimentaire au cœur de finalités contrastées

L'évolution des enjeux alimentaires de la fin de la Seconde Guerre mondiale à nos jours influence la manière dont les travaux scientifiques pensent le rôle d'une éducation alimentaire, notamment dans un contexte scolaire. Une abondante littérature anglophone interroge les modalités de la *littératie alimentaire*, qui désigne l'ensemble des compétences, connaissances et savoir-faire qu'un individu est censé avoir pour adopter des pratiques alimentaires jugées adéquates (Truman et al., 2017). J'observe une évolution récente dans le champ de recherche de la littératie alimentaire : alors que dominait jusqu'à récemment une vision nutritionnelle de l'éducation alimentaire centrée sur les « bons choix » et la responsabilisation individuelle, un nombre croissant de travaux intègrent une vision plus critique et systémique des enjeux alimentaires et agricoles.

Depuis la fin des années 1980, alors que l'inquiétude s'accroît face à l'augmentation des maladies chroniques d'origine alimentaire et à la perte de repères autour de l'alimentation dans les pays riches, en particulier en Amérique du Nord, de nombreuses politiques publiques et instances éducatives mettent en avant la nécessité de développer la « littératie alimentaire » des individus, en particulier celle des plus jeunes. Sur le modèle des littératies (numériques,

médiatiques ou relatives à la santé), la littératie alimentaire – de l’anglais *food literacy* – désigne l’ensemble des connaissances, savoir-faire et compétences d’un individu relatifs à l’alimentation (Truman et al., 2017). Il reviendrait notamment à l’école, en tant qu’instance éducative de premier plan, de favoriser cette littératie chez les élèves. Si cette notion est quasiment absente en France, elle est communément mobilisée dans les travaux de recherche anglophones en sciences de l’éducation et en santé publique, en référence à des approches contrastées des enjeux et finalités d’une éducation alimentaire.

Historiquement, les recherches dans ce domaine sont le fait de disciplines issues de la santé publique, dont l’objectif est de favoriser chez les élèves des comportements alimentaires jugés sains au moyen d’une éducation nutritionnelle fondée sur le modèle de la transmission des savoirs. Il est principalement question d’enseigner aux enfants et adolescents comment le corps humain absorbe les nutriments pour maintenir son bon fonctionnement. Toutefois, Truman et al. (2017), dans une revue de la littérature sur la notion de littératie alimentaire, observe qu’un nombre croissant de scientifiques et d’instances éducatives proposent une définition élargie de la littératie alimentaire. Au-delà d’une éducation alimentaire qui se résumerait à une transmission de savoirs autour de la nutrition, d’autres auteurs proposent de développer les savoir-faire de type fonctionnel des élèves (cultiver, cuisiner, lire une étiquette alimentaire par exemple), de les familiariser au fonctionnement de la « chaîne alimentaire » ou encore de s’appuyer sur les dimensions émotionnelles et culturelles de l’alimentation pour intéresser les élèves (Truman et al., 2017). Ces travaux constituent toutefois une minorité face à l’approche dominante de l’éducation nutritionnelle (ibid.).

Dans l’ensemble, la littératie alimentaire est souvent synonyme d’une responsabilisation des élèves dans leurs pratiques alimentaires, reposant sur l’idée qu’il suffirait que ces derniers aient suffisamment de connaissances et de savoir-faire pour faire les « bons choix » en matière d’alimentation. En ceci, cette approche de l’éducation alimentaire s’inscrit dans une logique néolibérale qui promeut une vision individualiste et dépolitisée de l’alimentation (Kimura, 2011). En passant sous silence les contraintes sociales, psychologiques et technico-économiques qui orientent les habitudes alimentaires des individus, cette approche constitue la principale cause des échecs de campagnes de santé publique et des projets éducatifs en matière d’alimentation (Lahlou, 2005).

En réponse à cet écueil, des auteurs avancent une conception plus politique de l'éducation alimentaire, qui n'est plus le lieu d'une éducation aux choix individuels, mais celui d'une éducation à la transformation des systèmes alimentaires. Plusieurs travaux définissent alors les contours d'une « littératie relative aux systèmes alimentaires » dans laquelle il est question d'étendre les connaissances et savoir-faire des élèves à l'ensemble du système alimentaire, avec la notion de *food system literacy* (Classens & Sytsma, 2020; Goldstein, 2014; Rose & Lourival, 2019; Sumner, 2015; Widener & Karides, 2014). Dans une logique souvent critique du système alimentaire industriel dominant, l'enjeu est ici de favoriser la portée transformative de l'éducation alimentaire en encourageant la citoyenneté et la participation des élèves. Ces propositions éducatives s'inspirent notamment de la pédagogie critique de Paulo Freire (1970/2001), qui soutient une émancipation individuelle et collective par le développement d'une prise de conscience critique des injustices et des rapports de pouvoir et de domination. S'agissant d'alimentation, il est par exemple question de sensibiliser les élèves aux conditions de travail des producteurs agricoles et des travailleurs du secteur de l'alimentation (Yamashita & Robinson, 2016), ou encore aux destructions environnementales provoquées par certains modèles agricoles. En faisant appel à l'esprit critique et à des raisonnements complexes, cette approche éducative concerne *a priori* davantage les adolescents – collégiens, lycéens, étudiants – que les enfants (Goldstein, 2014; Stinson, 2010; Yamashita & Robinson, 2016). Une éducation alimentaire qui pense l'alimentation à l'échelle du système alimentaire et non pas à l'échelle de l'assiette permet en théorie de répondre à des enjeux transversaux : santé, justice sociale et enjeux environnementaux. À ce titre, elle partage de nombreuses ressemblances avec l'éducation environnementale (Rose & Lourival, 2019; Sauvé & Naoufal, 2009).

Alors que la terminologie « littératie alimentaire » est communément employée dans le champ de la santé publique au Québec, elle est absente du vocabulaire en France, à l'exception de quelques rares écrits, dont la publication d'Orliange & de La Ville (2020) qui évoque des « littératies alimentaires et culinaires ». L'absence de conceptualisation autour de la littératie alimentaire en France pourrait s'expliquer par une différence d'ordre culturel dans le rapport à l'alimentation qu'entretiennent des pays de tradition protestante comme les États-Unis (Cassuto, 2008) et la Grande-Bretagne et un pays de tradition catholique tel que la France (Fischler & Masson, 2008). En effet, l'accent sur la dimension nutritionnelle de l'alimentation aux États-Unis tient non seulement à la diffusion précoce du surpoids et de l'obésité dans le pays, mais aussi à une culture alimentaire qui fait la part belle à la responsabilité individuelle,

à la rationalité et aux choix (Fischler & Masson, 2008). Ainsi, l'idée selon laquelle il incombe aux individus de développer leurs compétences (*skills*) alimentaires (cuisiner, consommer, ou encore acheter) est à la base de la notion de littératie alimentaire (ibid.). L'influence de la culture alimentaire nationale – ou régionale – pourrait également expliquer l'importante production scientifique consacrée à l'éducation et à la littératie alimentaire dans les pays d'Europe du Nord (Finlande, Suède, Danemark et Norvège notamment), pays de tradition protestante.

Historiquement en France, c'est avant tout la dimension conviviale de l'alimentation qui est culturellement valorisée, la commensalité plus que le choix personnel, donnant moins de responsabilités à l'individu dans ses pratiques alimentaires (Fischler & Masson, 2008). Je fais l'hypothèse que c'est en partie cette dimension culturelle de l'alimentation, en plus d'une moindre prévalence du surpoids en France, qui permet d'expliquer pourquoi la thématique de l'éducation alimentaire des jeunes en milieu scolaire est moins étayée sur le plan conceptuel en France que dans la littérature anglophone. Dans le champ de recherche français, c'est principalement la sociologie de l'alimentation qui s'intéresse à cet objet. Ces travaux sont souvent très critiques de l'approche nutritionnelle et normative qui dominait jusqu'à récemment les travaux de recherche anglophones sur l'éducation alimentaire. Dès 2008, l'Institut français pour la Nutrition, association créée en 1974 par des nutritionnistes et des représentants des industries agro-alimentaires, organise un colloque autour du thème « Éduquer les mangeurs ? De l'éducation nutritionnelle à l'éducation alimentaire » (Cassuto, 2008). Lors de cet événement, les contributeurs plaident en faveur d'une approche « positive » de l'alimentation dégagée de toute charge injonctive : le plaisir alimentaire y est alors valorisé, les dimensions sociales et symboliques prises au sérieux, les particularités alimentaires sociales, régionales et religieuses respectées. Il est donc ici question d'une éducation alimentaire qui ne réduit plus l'alimentation à sa fonction nutritionnelle, mais qui se veut transversale, abordant à la fois des enjeux de santé, de justice sociale, ainsi que des enjeux culturels et environnementaux.

L'idée même de transversalité est au cœur de récentes propositions dans le champ de la santé publique autour de l'alimentation (Berry & Gagnayre, 2018). Bertin (2020) appelle de ses vœux une approche « tridimensionnelle » de l'éducation alimentaire, articulée autour des dimensions nutritionnelle, psycho-sensorielle/comportementale et socio-environnementale de l'alimentation. Fardet et Lebretonchel (2021) soumettent l'idée d'une « éducation à l'alimentation holistique » qui ferait le lien entre alimentation, santé et environnement. Malgré

cet appel à la transversalité, une grande partie des travaux de recherche français autour de l'éducation alimentaire des jeunes en milieu scolaire s'intéresse principalement à la consommation : au repas scolaire comme instance de socialisation, à l'éducation au goût, aux ateliers de cuisine et au potager scolaire. Il est peu fait mention des questions de production, d'agriculture, de compréhension de la chaîne alimentaire et encore moins d'une approche critique et transformative des systèmes alimentaires. Exception faite de la proposition de Le Gall (2018) pour une éducation « agri-alimentaire » ou encore une « éducation aux ressources agricoles » dans laquelle l'agriculture tient une place centrale.

Ainsi, les approches divergent dans la littérature scientifique quant aux finalités d'une éducation alimentaire en direction des jeunes, selon un spectre allant d'une éducation nutritionnelle centrée sur les choix individuels à une éducation critique et transformative prenant en compte des enjeux transversaux (santé, environnement, agriculture ou encore accès à l'alimentation), ce qui semble davantage aller dans le sens des enjeux que soulève l'Anthropocène. L'éducation alimentaire des enfants et adolescents est une des nombreuses « nouvelles demandes sociales » adressées à l'école (Audigier, 2006). Bien qu'une majeure partie de la littérature consacrée à l'éducation alimentaire en milieu scolaire concerne surtout l'école primaire et les enfants, plusieurs champs de recherche interrogent les spécificités d'un projet éducatif scolaire en matière d'alimentation qui s'adresserait plus précisément aux adolescents.

### 1.3. Penser les spécificités d'une éducation alimentaire à destination des adolescents

Les adolescents sont les cibles de politiques de santé publique relayées par le collège et le lycée, qui visent notamment à lutter contre le surpoids et l'obésité des jeunes. Plus récemment, les adolescents sont de plus en plus présentés dans les médias et la littérature scientifique comme de potentiels acteurs de transformation des systèmes alimentaires. Toutefois, cet élan qui cherche à sensibiliser les adolescents aux questions alimentaires – pour répondre à des enjeux de santé ou de changements plus globaux – peut se heurter aux spécificités propres à l'adolescence en matière d'alimentation. Un grand nombre d'études soulignent en effet que les adolescents sont imprégnés d'injonctions contradictoires, au carrefour entre des normes de santé publique, des stratégies de marketing et l'influence de leur entourage social. Face à la diversité de ces discours, les projets scolaires d'éducation alimentaire à destination des adolescents se heurtent régulièrement à une faible réceptivité, notamment de la part des jeunes issus de milieux défavorisés. Il sera donc ici question de souligner les particularités du rapport

des adolescents à l'alimentation afin de mettre en évidence les enjeux d'une éducation alimentaire qui réponde aux problématiques alimentaires adolescentes.

### *1.3.1. Adolescence et alimentation : des besoins de santé spécifiques*

Les politiques publiques et les initiatives pédagogiques autour de l'alimentation visent principalement les enfants et l'école primaire. Toutefois, depuis que la lutte contre l'obésité chez les jeunes constitue un enjeu de santé publique majeur dans de nombreux pays, les adolescents sont eux aussi devenus les cibles privilégiées d'actions éducatives autour de l'alimentation. La période de l'adolescence, qui va de 10 à 19 ans inclus selon l'Organisation mondiale de la Santé (Organisation mondiale de la Santé, 2022) correspond à des enjeux spécifiques sur le plan de la nutrition et de la santé. En 2015, en France, environ 17 % des 6-17 ans seraient en surpoids (Escalon et al., 2020). Les adolescents consomment en moyenne bien plus de produits alimentaires peu recommandables pour la santé que les adultes. Par exemple, 37,8 % des 13-17 dépassent la limitation journalière d'un verre maximum de boisson sucrée, contre 18,6 % chez les adultes (Santé publique France, 2017). L'adolescence coïncide également avec les nombreux changements physiologiques qu'accompagne la puberté. Sur le plan neurologique par exemple, le cerveau adolescent est encore en cours de développement, ce qui le rend sensible aux influences de son environnement et plus vulnérable aux addictions que le cerveau adulte (Gueye et al., 2018). Les habitudes alimentaires des adolescents peuvent avoir des conséquences lors du passage à l'âge adulte. Par exemple, Gueye et al. (2018) mettent en évidence qu'une surconsommation de sucre durant l'adolescence peut favoriser des états dépressifs à l'âge adulte. De plus, l'obésité infantile et adolescente augmente les risques de rester en surpoids une fois adulte (Jouret & Tauber, 2001).

Selon l'Organisation mondiale de la Santé (Organisation mondiale de la Santé, 2022), l'adolescence va de 10 à 19 ans et correspond à une période de risques accrus en matière de santé (addictions, maladies sexuellement transmissibles ou encore grossesse précoce). Toutefois, selon les champs d'action et les époques, les bornes de l'adolescence divergent. Si l'entrée dans l'adolescence est communément associée au début de la puberté – laquelle advient de plus en plus tôt –, les avis divergent quant à la fin de cette période de la vie : s'agit-il de la majorité (18 ans), de la fin de la maturation cérébrale (25 ans), de l'inscription dans le monde du travail ou d'un autre critère encore (Hauswald, 2016) ? Si la définition de l'adolescence ne va pas de soi, c'est que celle-ci est le fruit d'une construction sociale et historique (Augé, 2014).

Si les bornes temporelles de l'adolescence diffèrent en fonction des interlocuteurs, tous s'accordent sur un certain nombre de caractéristiques propres à cette période, en particulier les changements physiologiques importants, l'autonomisation progressive vis-à-vis de la sphère familiale et l'importance croissante de la socialisation entre pairs. Des chercheurs mettent en évidence des étapes distinctes à l'intérieur de la catégorie « adolescence », qui comportent chacune leurs propres enjeux, notamment en matière d'éducation, de santé et d'alimentation. Parmi elles, la pré-adolescence, qui correspond à une transition progressive entre l'enfance et l'adolescence et qui coïncide avec l'entrée au collège. Le sociologue de Singly (2006) qualifie d'« adonassants » ces jeunes collégiens de 12-13 ans, et souligne que ce moment de la vie est caractérisé par un rapport ambivalent à la sphère familiale, entre autonomie et dépendance.

Sur le plan alimentaire, l'autonomie croissante des pré-adolescents se traduit par davantage d'opportunités de se déplacer et d'avoir des pratiques alimentaires sans la supervision d'adultes. Par exemple, alors que les enfants scolarisés à l'école primaire sont rarement autorisés à sortir de l'enceinte scolaire pendant la pause méridienne, les collégiens disposent généralement de davantage de liberté et peuvent éventuellement faire des achats dans les commerces alimentaires autour de leur établissement. Pour beaucoup, cette indépendance grandissante vis-à-vis de la famille va de pair avec un goût pour la transgression des normes alimentaires des adultes et une appétence pour la « junk food » (Maurice, 2014). Cette thèse s'intéresse en particulier aux pré-adolescents, et interroge le rôle que peut avoir le collège dans l'éducation alimentaire de ces élèves qui ne sont plus des enfants, mais pas tout à fait encore des adolescents.

### *1.3.2. Des adolescents à la croisée d'influences plurielles et contradictoires en matière d'alimentation*

Les campagnes de santé publique, dont l'école est souvent le relais, tentent d'encourager les collégiens et les lycéens à adopter des pratiques alimentaires plus saines. Toutefois, plusieurs études montrent qu'alors même que les adolescents ont souvent connaissance des principaux messages de santé publique autour de l'alimentation, cela ne suffit pas pour qu'ils les mettent en pratique (Garabuau-Moussaoui, 2001; Pardo & Hubert, 2009). Cela peut notamment s'expliquer par le fait qu'en matière d'alimentation, les adolescents se situent à la croisée de normes et de messages multiples qui entrent parfois en concurrence (Wisner-Bourgeois et al., 2001). En particulier, ils sont la cible d'un marketing alimentaire qui les encourage à



consommer des produits alimentaires peu recommandables sur le plan de santé, comme en témoigne une étude menée par l'Agence nationale de santé publique en 2019 qui démontre que la moitié des publicités vues par les enfants et adolescents concerne des aliments gras, sucrés et salés (Escalon et al., 2020). En dépit d'un regard critique à l'égard de l'alimentation « industrielle » de la part de certains jeunes (Le Dahéron et al., 2013), le pouvoir de séduction du marketing alimentaire demeure particulièrement puissant chez les adolescents, lesquels sont très sensibles aux marques et à la culture du divertissement proposée par les médias (Le Breton, 2008). Outre l'influence du marketing et des médias, les sociabilités entre pairs jouent un rôle majeur au moment de l'adolescence. À ce titre, le partage d'un ensemble de normes, de références et de pratiques autour de l'alimentation constitue un important facteur d'intégration sociale pour les adolescents (Ludvigsen & Scott, 2009; Maurice, 2012).

L'entrée dans l'adolescence va généralement de pair avec une autonomie et une mobilité accrue pour les adolescents, et avec elles la possibilité d'acheter et de consommer des boissons et des aliments sans la surveillance d'adultes, notamment autour du collège et du lycée. Au sein du champ de la géographie des jeunes (*youth geographies*), plusieurs travaux s'intéressent à la manière dont les adolescents naviguent au quotidien entre des espaces, des lieux et des messages souvent contradictoires au sein de leur environnement alimentaire (Bosco et al., 2017; Bosco & Joassart-Marcelli, 2018). Malgré un gain d'autonomie, la famille demeure le cercle le plus influent dans l'alimentation des adolescents, en particulier la figure de la mère, qui est souvent la référence qui inspire le plus de confiance aux jeunes quand il est question d'alimentation (Wisner-Bourgeois et al., 2001). Ainsi, les adolescents, de même que les adultes, sont des « mangeurs pluriels » (Corbeau, 2003; Dupuy, 2013) : ils sont capables de naviguer entre plusieurs systèmes de normes autour de l'alimentation et d'adapter leurs pratiques alimentaires en fonction des contextes dans lesquels ils se trouvent (ibid.).

Face à la diversité des acteurs qui influencent l'alimentation des adolescents, on peut s'interroger sur l'impact des projets d'éducation alimentaire à l'école. En effet, les messages de l'école autour de l'alimentation entrent souvent en contradiction avec les normes et pratiques en vigueur dans la vie quotidienne des élèves. **Dès lors, comment penser un projet d'éducation alimentaire qui tienne compte de la pluralité des messages et des normes que les adolescents rencontrent au quotidien autour de l'alimentation ?**

D'autre part, alors que les adolescents sont couramment sollicités par les politiques de santé publique pour devenir des agents de transformation des pratiques alimentaires dans leur foyer, plusieurs travaux en sciences humaines et sociales mettent en garde contre les dangers d'une sur-responsabilisation des adolescents. Cette dernière peut en effet conduire à un désintérêt voire à un rejet de la part des élèves, en particulier dans les milieux défavorisés, qui sont souvent plus éloignés des messages de santé publique (Dozon & Fassin, 2001).

Cette mise en garde peut également s'appliquer aux nouveaux enjeux de l'éducation alimentaire des jeunes, qui ne relèvent plus seulement de la santé publique, mais également de questions plus systémiques telles que l'environnement, l'agriculture, ou la justice sociale. En effet, alors que les pouvoirs publics, les instances internationales et éducatives ainsi que les médias exhortent régulièrement les « jeunes générations » à s'engager face à l'ampleur des changements auxquels celles-ci risquent d'être confrontées dans les années à venir (changements climatiques, perte de biodiversité ou encore raréfaction des ressources), la FAO appelle les enfants et adolescents à devenir des « acteurs du changement dans les systèmes alimentaires locaux » (FAO, 2020a)<sup>4</sup>. Face à ces nouvelles attentes de la société, force est toutefois de constater que de nombreux enfants et adolescents n'ont que de faibles connaissances et expériences autour de l'agriculture et des différentes étapes de production alimentaire (Dillon et al., 2003), en particulier dans les milieux peu favorisés sur le plan éducatif et économique (Glover & Sumberg, 2020; Dillon et al., 2003). Il est donc important que les projets d'éducation alimentaire, qu'ils traitent d'enjeux de santé, d'environnement, ou d'agriculture, tiennent compte des disparités sociales entre les adolescents.

### *1.3.3. Des adolescents inégaux face à l'alimentation*

Les adolescents ne constituent aucunement un groupe socialement homogène. L'alimentation constitue l'un des domaines au sein duquel s'expriment les inégalités sociales auxquels les adolescents sont confrontés, en particulier en matière de santé et d'accès à l'alimentation. Sur le plan de la santé, l'importante prévalence de surpoids et d'obésité parmi les jeunes issus de

---

<sup>4</sup> En témoigne l'approche que propose la FAO d'une éducation alimentaire renouvelée, destinée à faire des enfants et adolescents de « véritables acteurs du changement dans les systèmes alimentaires locaux » : « L'alimentation étant au cœur de nombreux défis modernes du développement durable, nous avons besoin d'une nouvelle vision et d'une nouvelle approche de l'éducation alimentaire et nutritionnelle traditionnelle en milieu scolaire. Cette évolution doit permettre aux enfants et à leur communauté d'acquérir les compétences nécessaires pour prendre soin de leur santé et de leur bien-être, et devenir de véritables acteurs du changement dans les systèmes alimentaires locaux » (FAO, 2020a).

ménages peu diplômés illustre ces inégalités sociales de santé. En effet, comparée aux enfants et adolescents issus de ménages diplômés de l'enseignement supérieur, la part des 6-17 ans concernée par une surcharge pondérale est 2,6 fois plus élevée chez les jeunes dont l'adulte de référence n'a pas de diplôme ou un diplôme inférieur au baccalauréat (Santé publique France, 2017).

Enfin, les inégalités alimentaires se reflètent également dans les normes et représentations sociales et culturelles que partagent les adolescents autour de l'alimentation. La perception de ce qu'est une « bonne » alimentation ou un « bon » corps varie considérablement en fonction des milieux sociaux et des cultures, le goût alimentaire et les normes esthétiques étant reproduits socialement (Bourdieu, 1979; Grignon & Grignon, 1980). Par exemple, une étude de Régnier (2011) observe que les ménages français défavorisés valorisent généralement peu certains aliments communément jugés sains par les institutions de santé, comme les légumes, et à l'inverse se tournent davantage vers des aliments gras, sucrés, salés, peu recommandés par les politiques de santé publique. Les canons de beauté en matière de corpulence varient eux aussi selon les milieux sociaux, le souci de la minceur étant davantage le fait des milieux sociaux aisés (Régnier & Masullo, 2009).

Sur le plan de l'accès à l'alimentation, les inégalités sociales sont nombreuses et rarement prises en considération par l'école dans son projet d'éducation alimentaire. En particulier, l'accès à une alimentation dite « de qualité », issue des circuits-courts et de l'agriculture biologique est encore souvent peu abordable pour des ménages ou des individus à faibles revenus. Par conséquent, un projet d'éducation alimentaire qui encouragerait des pratiques de consommation privilégiant l'agriculture biologique, les produits issus de circuits courts ou marqués par la saisonnalité, est difficile à soutenir quand cette offre n'est pas accessible pour les élèves et leur famille. De plus, la valorisation du locavorisme, de l'agriculture biologique, des cours de cuisine, de la permaculture est généralement le fait des classes moyennes et supérieures disposant d'un fort capital financier et culturel, et peut contribuer de manière non intentionnelle à la reproduction implicite des hiérarchies sociales (Earl, 2018; Flowers et al., 2016; Guthman, 2003).

De fait, les messages de santé publique à propos de l'alimentation, notamment relayés par l'école, sont souvent en décalage avec les normes et les pratiques en vigueur dans les milieux

populaires (Lhuissier, 2006; Maurice, 2014). Historiquement, les éducations en santé ont été pensées selon un paradigme universaliste, sans prendre en compte les spécificités socio-culturelles des groupes sociaux, contribuant à aggraver les inégalités de santé (Berry & Gagnayre, 2018). Chez les élèves de milieu défavorisé, ce décalage suscite au mieux de l'indifférence, au pire du rejet (Maurice, 2014). Dans son étude sur la réception d'un projet d'éducation alimentaire scolaire par des collégiens, Maurice (2014) observe en effet que, s'ils connaissent généralement bien les recommandations officielles autour de l'alimentation, les élèves de milieu défavorisé adhèrent peu aux recommandations émises par l'école comparés aux élèves issus de milieux à fort capital économique et culturel. Cette distance s'explique non seulement par la stratification des pratiques et des représentations autour de l'alimentation en fonction des milieux sociaux, mais également par un rapport plus distant des élèves de milieux populaires à l'institution scolaire de manière générale (Duru-Bellat & van Zanten, 2012). Cette inadéquation entre une institution scolaire censée relayer des messages de santé officiels et une partie de la population fait courir à l'éducation alimentaire le risque de stigmatiser une partie des élèves à qui elle s'adresse. Tenir compte de ces inégalités dans les stratégies éducatives est donc un enjeu majeur pour l'éducation alimentaire (Berry & Gagnayre, 2018). **Dès lors, comment penser une éducation alimentaire en milieu scolaire qui tient compte des inégalités sociales que rencontrent les adolescents en matière de santé et d'accès à l'alimentation ?**

Ainsi, alors que l'école est de plus en plus sollicitée pour proposer aux élèves une éducation alimentaire qui réponde à des finalités multiples (santé, environnement ou encore justice sociale), la recherche concernant le rôle de l'école dans l'éducation alimentaire des élèves s'intéresse surtout aux enfants et peu au public adolescent. Ce travail interrogera le rôle que peut avoir l'école, en particulier le collège, dans une éducation alimentaire transversale qui tienne compte des spécificités propres à l'adolescence dans le rapport à l'alimentation et des inégalités sociales et spatiales que rencontrent les adolescents autour de l'alimentation.

## **2. Penser le rôle de l'environnement scolaire dans l'éducation alimentaire des adolescents à la croisée de plusieurs champs de recherche**

Depuis plusieurs décennies, alors que les enjeux en matière d'alimentation et de systèmes alimentaires sont de plus en plus nombreux, l'école est au centre d'attentes sociales croissantes pour prendre en charge l'alimentation et l'éducation alimentaire des enfants et adolescents. Alors que le modèle d'une éducation *top-down* fondé sur la transmission de connaissances est de plus en plus remis en question, plusieurs champs de recherche interrogent les outils que peut mobiliser l'école pour orienter les pratiques alimentaires des élèves et leur éducation alimentaire.

À partir des années 1990, dans un contexte d'augmentation du surpoids et de l'obésité, de nombreux travaux en santé publique s'attachent à mieux comprendre l'influence que peut avoir l'offre alimentaire disponible au sein et autour des établissements scolaires sur les comportements alimentaires des élèves, dans l'optique de faire de l'école un environnement alimentaire protégé et favorable à la santé. Dans le même temps, dans le champ des sciences humaines et sociales, un ensemble de recherches issues de différentes disciplines s'intéresse aux outils pédagogiques qui impliquent la participation des élèves dans des activités concrètes, tandis que d'autres interrogent les expériences que font les élèves autour de l'alimentation à l'école en dehors des dispositifs pédagogiques, en faisant l'hypothèse que celles-ci peuvent potentiellement avoir une portée éducative.

### 2.1. L'environnement alimentaire scolaire pour favoriser des pratiques alimentaires saines chez les élèves

Dans un contexte d'augmentation de l'obésité dans de nombreux pays industrialisés dans les années 1980, l'école, en tant qu'espace que les élèves fréquentent quotidiennement plusieurs heures par jour, est considérée par de nombreuses instances comme un lieu d'intervention privilégié pour encourager des comportements alimentaires plus sains chez les élèves (Doak et al., 2006, cités par Rowe et al., 2010). Une abondante littérature anglophone dans le champ de la santé publique étudie alors l'influence de l'environnement scolaire sur les pratiques alimentaires des élèves. Ces travaux s'inscrivent dans une approche dite « écologique » de la promotion de la santé, encouragée par la charte d'Ottawa (Organisation mondiale de la Santé, 1987). Aussi appelée « *settings approach* », parfois traduite en français par « approche en

fonction du cadre de vie » ou « approche par le milieu », cette perspective théorique repose sur une vision large, nécessairement pluridisciplinaire, des déterminants de la santé qui met l'accent sur les interactions complexes entre l'individu et son environnement (Richard et al., 2013). Ce modèle théorique, que reprend l'OMS, est ainsi largement utilisé pour promouvoir des environnements alimentaires favorables à une alimentation saine, au nombre desquels l'école. Alors que le cadre proposé par l'OMS est celui d'une approche globale de la santé, c'est-à-dire qui tient compte des différentes composantes de l'environnement des individus, une majorité des travaux de recherche autour de l'environnement alimentaire scolaire (*school food environment*) se concentre sur la dimension matérielle de cet environnement, qui comprend l'offre alimentaire, mais aussi l'ensemble des informations et des messages disponibles autour de cette offre alimentaire (par exemple, l'étiquetage nutritionnel, les emballages et la publicité). Ces études suivent en cela la définition que donne la FAO (2020b) de l'environnement alimentaire scolaire, en l'occurrence l'ensemble des « espaces, infrastructures et conditions au sein et autour des écoles où les élèves ont accès à de la nourriture sur le temps scolaire<sup>5</sup> », éléments auxquels s'ajoutent la qualité nutritionnelle des produits, les stratégies marketing et le prix.

Aux États-Unis, où la vente de nourriture en milieu scolaire fait l'objet d'une moindre régulation qu'en France, des travaux mettent en évidence l'existence d'une offre alimentaire au sein et autour des écoles qui vient concurrencer les repas servis dans les cantines soutenues par l'État fédéral (distributeurs automatiques, nourriture apportée par les élèves de l'extérieur, *cafetería* et vente informelle pour financer des projets scolaires) (Fleischhacker, 2007; Taber et al., 2015).

Certains acteurs de la recherche et de la santé publique dénoncent la présence au sein et autour des établissements scolaires d'une offre alimentaire favorisant le surpoids et l'obésité chez les élèves, faisant de l'école et de ses alentours un « environnement obésogène » dans certains cas (Swinburn et al., 1999; Timmermans et al., 2018). Des études de nutrition ou d'épidémiologie

---

<sup>5</sup> Libre traduction de la citation: “*The school food environment refers to all the spaces, infrastructure and conditions inside and around the school premises where food is available, obtained, purchased and/or consumed (for example tuck shops, kiosks, canteens, food vendors, vending machines); also taking into account the nutritional content of these foods. The environment also includes all of the information available, promotion (marketing, advertisements, branding, food labels, packages, promotions, etc.) and the pricing of foods and food products*” (FAO, 2020b).

s'interrogent sur un éventuel lien de causalité entre cette offre alimentaire et l'indice de masse corporelle (IMC) des élèves. Si certaines démontrent une corrélation positive entre la présence de distributeurs automatiques ou d'une *cafeteria* dans l'école et le nombre de calories ingérées par les élèves (Briefel et al., 2009; Wordell et al., 2012), peu de travaux attestent d'une réelle relation entre l'offre alimentaire scolaire et l'IMC des élèves (Micha et al., 2018). Ces travaux invitent à mieux considérer les liens entre l'environnement scolaire et d'autres espaces de vie des élèves (foyer ou quartier de résidence) dans l'étude des pratiques alimentaires.

La littérature scientifique s'intéresse également à l'influence des commerces alimentaires situés autour des établissements scolaires sur les pratiques d'achat des élèves. Des études menées dans plusieurs pays mettent par exemple en évidence le regroupement de restaurants de type fast-food autour des écoles dans le but de capter la clientèle des élèves : aux États-Unis (Austin et al., 2005; Sturm, 2008), au Canada (Laxer & Janssen, 2015), en Australie (Day & Pearce, 2011), aux Pays-Bas (Timmermans et al., 2018) ou encore au Mexique (Barrera et al., 2016). La densité de ce type de commerces autour des écoles révèle aussi les inégalités socio-spatiales ; en effet, les fast-foods sont particulièrement nombreux dans les quartiers urbains défavorisés, notamment aux États-Unis (Kwate & Loh, 2010) et au Brésil (Leite et al., 2021). Peu de travaux, particulièrement en France, étudient la manière dont les élèves interagissent au quotidien avec cet environnement alimentaire commercial autour de leur établissement. **Ce travail de thèse entend analyser les pratiques et les représentations des élèves à l'égard de ces commerces afin de mieux comprendre l'influence de ces derniers dans les pratiques alimentaires des élèves.**

Plus largement, peu de travaux s'intéressent à la manière dont les élèves naviguent entre plusieurs « sources » d'offre alimentaire au cours de leur journée scolaire, c'est-à-dire à leurs pratiques d'achat ou de consommation alimentaire dans plusieurs lieux au sein et autour de leur école (repas du midi à la cantine scolaire, consommation informelle dans la cour de récréation ou achat dans les commerces autour de l'école). **Afin de mieux comprendre comment l'environnement alimentaire scolaire influence les pratiques alimentaires des élèves, ce travail de thèse entend identifier les différentes occasions qu'ont les élèves de s'alimenter au cours de leur journée scolaire, au sein et autour de leur établissement.** Si la thématique des pratiques alimentaires des élèves à l'école et de l'offre alimentaire scolaire ne relève pas *stricto sensu* de l'éducation alimentaire au sens de projet pédagogique, elle s'inscrit toutefois

dans un continuum avec cette dernière. En effet, la mission de l'école qui consiste à nourrir les élèves est souvent investie d'une portée pédagogique<sup>6</sup>.

Ces travaux sur les environnements alimentaires scolaires présentent cependant plusieurs limites, au nombre desquelles une conception réductionniste de l'alimentation, fondée sur la dichotomie « bon/mauvais pour la santé » (*healthy/unhealthy*) et sur le comptage des calories (Torralba & Guidalli, 2014). De plus, la majorité des travaux cités plus haut se concentre sur la dimension matérielle de l'environnement alimentaire scolaire, alors que Swinburn et al. (1999), auteur de référence dans le champ de recherche des environnements alimentaires, inclut une dimension socioculturelle à la définition d'un environnement alimentaire (incluant ainsi les normes, représentations, croyances et attitudes des individus autour de l'offre alimentaire scolaire).

Toujours dans une perspective écologique de la santé publique, le modèle dit de la « *whole school food approach* » propose une approche holistique du rôle de l'environnement scolaire dans la promotion d'une alimentation saine chez les élèves. Cette approche vise à formuler des interventions possibles à l'échelle de l'ensemble de l'établissement scolaire, en impliquant la participation de tous les acteurs de la communauté scolaire, y compris les élèves et leur famille : mise en place de cours d'éducation à la nutrition, interdiction de la vente de sodas à la *cafetería* de l'école ou encore création d'un potager. (Hunt et al., 2015; Rowe et al., 2010). Par la collaboration entre tous les acteurs scolaires et la mobilisation de l'ensemble des espaces de l'établissement, l'objectif est de faire de l'école un environnement entièrement tourné vers des pratiques alimentaires saines. Toutefois, l'approche *whole-school* semble se résumer à un modèle idéal d'intervention à en croire le peu d'études scientifiques menées autour d'initiatives concrètes en la matière.

Alors même que l'étude des environnements alimentaires scolaires et des interventions de type *whole-school food* repose sur des modèles holistiques de la promotion de la santé, la plupart des travaux à ce sujet se concentrent principalement sur la dimension structurelle de ces initiatives (l'offre alimentaire, le cadre réglementaire ou le programme scolaire). Plus généralement, il s'agit ici d'une limite des approches en santé publique de type « settings » (Dooris, 2006), qui mettent l'accent sur des éléments facilement mesurables des systèmes qu'ils

---

<sup>6</sup> Voir chapitre 1, I, 2.2.2.



étudiant, en omettant d'étudier les relations entre les différents éléments, souvent de nature qualitative et imprévisible (ibid). L'établissement scolaire est alors considéré comme une sorte de « machine » composée de plusieurs éléments conçus individuellement pour encourager des comportements alimentaires sains chez les élèves. Cette approche « mécanique » de l'école met surtout l'accent sur la dimension matérielle de l'environnement alimentaire scolaire et passe sous silence la dimension socio-culturelle et politique de l'alimentation. Or, dans la pratique, les établissements scolaires sont traversés par un ensemble de discours, des normes et des interactions qui, s'ils sont souvent implicites, orientent les pratiques des élèves et des éducateurs autour de l'éducation alimentaire et peuvent parfois entrer en contradiction les uns avec les autres (Earl, 2015; Tenorio, 2021). Un ensemble de travaux en sciences humaines et sociales s'intéressent plus finement aux pratiques et aux représentations des acteurs autour de l'éducation alimentaire en milieu scolaire.

## 2.2. S'appuyer sur les espaces de l'école pour sensibiliser les élèves à l'alimentation

À partir des années 2000 et surtout à partir de 2010, un nombre croissant de travaux en sciences humaines et sociales s'intéressent aux initiatives d'éducation à l'alimentation et aux pratiques alimentaires des élèves à l'école (Weaver-Hightower, 2011). Alors que le modèle d'une éducation nutritionnelle centrée sur la transmission de connaissances est remis en question, le paradigme d'une éducation alimentaire « en dehors de la salle de classe » et ancrée dans la pratique devient de plus en plus recommandé par les acteurs de l'éducation. Des dispositifs tels que le repas à la cantine ou le potager sont dès lors de plus en plus mobilisés en tant que ressources éducatives. La recherche accompagne cet élan pédagogique en explorant la manière dont les élèves et les enseignants interagissent avec différents espaces, objets et outils pédagogiques de l'établissement scolaire autour de l'alimentation, en particulier à la cantine et au potager. Dès lors, l'environnement scolaire, en tant que « lieu pour apprendre » et « espace à vivre » au quotidien (Chevalier & Leininger-Frézal, 2020), est composé d'un ensemble d'éléments matériels, temporels et humains qui constituent de potentielles ressources pour une éducation autour de l'alimentation.

### 2.2.1. Le « *foodscape scolaire* » : étudier les interactions autour de l'alimentation à l'école

Dans le champ de l'éducation alimentaire des enfants et des adolescents, le modèle d'intervention *top down* réduit à la diffusion de savoirs dans la salle de classe, est passé au second plan en faveur d'une approche davantage articulée autour des représentations sociales des individus et des savoirs expérientiels (Berry & Gagnayre, 2018). Les dispositifs de pédagogie active s'appuyant sur la participation active des élèves sont dès lors de plus en plus sollicités par les acteurs éducatifs, tels que les cours de cuisine, le repas à la cantine ou le potager scolaire. Ces outils reposent sur l'hypothèse que certains espaces de l'établissement scolaire peuvent être mis à profit en faveur d'une éducation alimentaire des élèves. Plusieurs champs de recherche analysent dès lors la manière dont les élèves interagissent avec des espaces de leur établissement consacrés à l'alimentation, qu'il s'agisse d'outils d'éducation alimentaire ou de lieux pour s'alimenter (le plus souvent la cantine).

Un premier champ de recherche autour de l'éducation alimentaire à l'école s'appuie sur le paradigme de la pédagogie par l'expérience et de l'éducation dite « ancrée dans le milieu ». La pédagogie par l'expérience, notamment conceptualisée par le philosophe pragmatiste John Dewey (Dewey, 1986), postule que c'est « dans l'action » et « en faisant » que les élèves apprennent le mieux. Dans la continuité de cette approche, plusieurs penseurs proposent de davantage ancrer les dispositifs d'éducation alimentaire dans l'environnement proche des élèves, au sein ou en dehors de l'école : il peut s'agir de la cour de récréation, du potager, de la cantine ou encore du quartier où vivent les élèves, des fermes de proximité ou des commerces alimentaires autour de l'école. Cette mise en ressource pédagogique de l'espace proche est au cœur de l'approche dite d'« éducation ancrée dans le milieu », de l'anglais *place-based education*<sup>7</sup>. Surtout développée dans la sphère anglophone, cette vision de l'éducation met au centre des apprentissages les espaces du quotidien des élèves. En faisant vivre aux élèves des expériences pédagogiques collectives et tournées vers leur environnement immédiat, il est question de développer chez les élèves un *sense of place*, propice à l'engagement citoyen. La notion de *sense of place*, présente dans la littérature sur l'éducation environnementale (Kudryavtsev et al., 2012), fait référence à la relation intime d'un individu avec un lieu – ses habitants, son environnement naturel, son histoire, sa culture – qui s'acquière à travers des

---

<sup>7</sup> Je reprends à mon compte l'expression « éducation ancrée dans le milieu », traduction de l'anglais « *place-based education* » proposée par plusieurs auteurs québécois (Moffet, 2018).

expériences concrètes — discuter, enquêter ou encore visiter (Sanger, 1997). En développant le *sense of place* des élèves, l'éducation ancrée dans le milieu a notamment pour ambition d'encourager les connexions entre l'école et son environnement proche (famille des élèves, espaces naturels, entreprises ou commerces), et ce faisant, vise à développer l'engagement citoyen des élèves (Smith & Sobel, 2014)<sup>8</sup>. Dans la littérature scientifique, le paradigme de la pédagogie par l'expérience et de l'éducation ancrée dans le milieu ont inspiré de nombreux chercheurs dans l'étude d'initiatives d'éducation alimentaire à l'école.

En parallèle des travaux consacrés à l'éducation ancrée dans le milieu, d'autres champs de recherche étudient les expériences informelles que font les élèves autour de l'alimentation dans leur vie quotidienne au sein de leur établissement scolaire. Par exemple, une abondante littérature en sociologie de l'alimentation s'intéresse aux interactions sociales entre élèves au moment du repas à la cantine<sup>9</sup>. À partir des années 2010, un champ de recherche anglophone à la croisée de plusieurs disciplines, en particulier la géographie et la sociologie, mobilise le concept de *foodscape scolaire* (*school foodscape*). Ce dernier permet d'analyser les interactions qui existent autour de l'alimentation dans un espace, qu'il s'agisse d'un espace géographiquement situé ou d'un espace immatériel. La notion de *foodscape* tire son origine du concept « *scape* » proposé par Appadurai (1996), en identifiant cinq principaux « *scapes* » (*ethnoscapes, mediascapes, technoscapes, finanscapes et ideoscapes*). Dans un contexte de mondialisation caractérisée par une intensification des flux à l'échelle planétaire, les *scapes* mettent en avant l'interconnexion qui existe entre divers phénomènes, indépendamment des distances physiques, qu'il s'agisse de lieux, d'images, d'individus, de technologies ou d'idées. Cette théorie a inspiré la création de nombreux concepts en « — *scape* », au nombre desquels le *foodscape*. Le terme de « *foodscape* » apparaît dans la littérature anglophone à partir de 1995, en parallèle des travaux sur les environnements alimentaires (*food environments*) (Vonthron et al., 2020). Historiquement, cette notion est surtout présente dans le champ de la géographie et

---

<sup>8</sup> Voici une des définitions que donne Sobel (Sobel, 2019) de la *place-based education*: “*Place-based education is the process of using the local community and environment as a starting point to teach concepts in language arts, mathematics, social studies, science and other subjects across the curriculum. Emphasizing hands-on, real-world learning experiences, this approach to education increases academic achievement, helps students develop stronger ties to their community, enhances students’ appreciation for the natural world, and creates a heightened commitment to serving as active, contributing citizens. Community vitality and environmental quality are improved through the active engagement of local citizens, community organizations, and environmental resources in the life of the school*”.

<sup>9</sup> Voir chapitre 1, I, 2.2.2.

de la santé publique afin d'étudier les relations entre espaces et comportements alimentaires (MacKendrick, 2014). Puis, les études urbaines et les sciences sociales se sont approprié ce cadre conceptuel et l'ont étendu à l'analyse des institutions, des espaces culturels et des discours qui font figure de médiateurs dans notre rapport à l'alimentation (ibid.).

S'il existe autant de définitions du terme *foodscape* qu'il y a d'auteurs, on peut néanmoins distinguer deux grandes conceptions de l'espace dans ces travaux : le *foodscape* peut ainsi désigner des lieux tangibles et ancrés géographiquement (un quartier, une école ou une ville) aussi bien que des espaces immatériels (un groupe social, un discours ou un ensemble de traditions). Cette dernière option, plus abstraite que la première, n'implique pas — ou rarement — d'idée d'échelle (Adema, 2006; Dolphijn, 2004). Par exemple, en ce qui concerne spécifiquement les jeunes, Brembeck et al. (2013) et Johansson et al. (2009) identifient plusieurs *scapes* qui composent le *foodscape* des enfants, c'est-à-dire la manière dont ils entrent en relation avec l'alimentation au quotidien en tant que mangeurs et consommateurs, à l'intersection d'éléments physiques (objets, lieux, aliments), de relations sociales, de normes, de messages ou encore de routines.

Appliqué aux établissements scolaires, le concept de *foodscape* permet aux chercheuses et chercheurs de mettre au cœur de leur analyse l'étude des interactions qu'ont les élèves avec l'alimentation au sein de l'environnement scolaire au quotidien : interactions sociales, sensibles, émotionnelles ou cognitives. Ce concept permet d'étudier la réalité des interactions autour de l'alimentation à l'école à deux niveaux (Torralba & Guidalli, 2014). D'une part, le concept de *foodscape* permet aux auteurs d'analyser finement les interactions (sociales, sensibles et matérielles) qui ont lieu dans un espace donné, au moment du repas à la cantine par exemple. D'autre part, certains auteurs s'intéressent à la dimension immatérielle du *foodscape* scolaire, en particulier quand il est question d'étudier la circulation de normes, de discours et de représentations autour de l'alimentation entre l'école et l'extérieur. Par exemple, Torralba & Guidalli (2015) analysent comment les élèves mettent mentalement en lien le repas de la cantine avec d'autres *scapes* de leur quotidien (maison, alimentation familiale, médias ou encore publicité) Également, Earl (2015) étudie le *foodscape* scolaire au prisme des discours et normes officiels qui existent autour de l'alimentation à l'échelle d'un établissement scolaire et des politiques éducatives.

S'il n'existe aucune définition clairement établie du *foodscape* scolaire, Mikkelsen (2011b, 2014, 2020) contribue fortement à formaliser ce champ de recherche encore émergent en l'inscrivant à la croisée de la santé publique et des sciences sociales. S'inspirant des travaux autour des environnements alimentaires scolaires<sup>10</sup>, Mikkelsen considère l'école comme un espace favorable à la mise en place d'interventions visant à encourager chez les élèves des comportements alimentaires sains. En dépit d'une comparaison peu flatteuse à l'égard de l'école, cette dernière, au même titre que d'autres institutions publiques telles que l'hôpital ou la prison, constitue ce qu'il qualifie d'« environnement alimentaire institutionnel hors domicile » (*institutional out-of-home eating environments*) (Mikkelsen, 2011b). Ces institutions entraînent une forme de « captivité » des individus (Mikkelsen, 2011b), car elles leur imposent des contraintes temporelles et spatiales, ce qui représente une opportunité pour influencer leurs pratiques alimentaires. Cependant, à la différence des autres institutions, l'école se distingue par sa mission éducative. Cet auteur propose de définir les *foodscapes* de type institutionnel de la manière suivante : « *physical, organizational and sociocultural spaces in which clients/guests encounter meals, food and food-related issues including health messages* » (Mikkelsen, 2011b, p. 209). Cette définition fait implicitement référence à ce qui est au cœur de la notion de *foodscape*, à savoir les interactions : interactions entre des individus et les ressources matérielles et immatérielles présentes dans un lieu.

Les travaux de Mikkelsen autour du *foodscape* scolaire reposent sur l'hypothèse que ce dernier est porteur d'opportunités multiples en faveur d'une éducation alimentaire. Cette idée s'inspire de la notion d'« affordance » proposée par le psychologue Gibson, selon laquelle un environnement donné peut offrir des potentialités d'action. Dans le cas du repas à la cantine par exemple, les interactions entre les élèves et le personnel de cantine constituent une opportunité pour sensibiliser les élèves à des habitudes alimentaires plus saines (Mikkelsen, 2020). Il en revient aux acteurs de mobiliser ou non ces « affordances » afin d'« activer » les potentialités éducatives du repas à la cantine, ou d'un autre espace de l'école (ibid.). Dès lors, la notion de *foodscape* constitue aussi bien un outil d'analyse qu'un outil heuristique en ce qu'il permet d'identifier des potentialités éducatives au sein de l'environnement scolaire.

---

<sup>10</sup> Voir chapitre 1, I, 2.1.

Plusieurs dispositifs d'éducation alimentaire à l'école retiennent particulièrement l'attention des travaux autour de l'éducation ancrée dans le milieu et du *foodscape* scolaire, en particulier la cantine et le potager.

### 2.2.2. *La cantine comme lieu d'apprentissages multiples autour de l'alimentation*

En tant que lieu où les élèves s'alimentent presque quotidiennement, la cantine est au centre d'une abondante littérature. C'est majoritairement sous l'angle de la santé que le repas scolaire a été étudié dans la littérature scientifique anglophone (Andersen et al., 2017; Persson Osowski et al., 2013). L'idée selon laquelle le moment du repas peut constituer une situation d'apprentissage, elle, ne va pas de soi. De même que les approches de la littérature alimentaire varient en fonction des cultures alimentaires des auteurs, ces dernières n'influencent pas moins la littérature autour du repas scolaire : ce sont surtout des chercheurs européens, et en particulier du nord de l'Europe (Suède, Danemark, Finlande), qui s'intéressent à la dimension sensorielle et ludique du repas scolaire, à la différence de travaux nord-américains généralement centrés sur l'aspect nutritionnel de ce repas (Andersen et al., 2017).

Dans un contexte de réformes scolaires à l'échelle européenne dans les années 2010, qui encouragent les États européens à adopter des politiques publiques de restauration scolaire ambitieuses, de nombreux travaux, principalement issus des sciences de l'éducation et de la sociologie, interrogent la dimension pédagogique du repas scolaire (Andersen et al., 2017; Mikkelsen, 2013). Ils démontrent que les éléments qui font du repas scolaire une expérience d'apprentissage pour les élèves relèvent de l'éducation informelle. Celle-ci concerne l'ensemble des normes et des règles (Mikkelsen, 2020, p. 1) auxquelles les élèves doivent se conformer lors du repas (les manières de table, la durée du repas ou encore le lieu où s'asseoir), la nourriture qui leur est proposée, la socialisation des élèves entre eux ainsi qu'avec les membres du personnel pédagogique au cours du repas (Benn & Carlsson, 2014). Alors que la plupart de ces éléments ne sont pas nécessairement identifiés comme des outils éducatifs par l'institution scolaire, il existerait des leviers permettant d'accroître la portée pédagogique du repas scolaire. Parmi eux, les interactions entre les acteurs scolaires (personnel de restauration, surveillants ou éducateurs) et les élèves pendant le repas permettraient d'influencer favorablement les connaissances, les préférences et les pratiques des élèves autour de la nourriture servie par la restauration scolaire (Mikkelsen, 2020; Persson Osowski et al., 2013; Torres & Benn, 2017). Dès lors, la cantine pourrait devenir le lieu d'un apprentissage « actif »

autour de l'alimentation (« *an active space for learning* ») (Mikkelsen, 2020, p. 1), à l'opposé d'une fonction uniquement nourricière et « passive » (ibid.). **Entre autres questionnements, la présente thèse entend également explorer les leviers qui permettent d'accroître la dimension éducative du repas à la cantine.**

Cela étant, la dimension éducative du repas scolaire fait rarement l'objet d'un travail de clarification de la part de l'institution scolaire ; il n'existe pas de programme ou de projet identifiant les finalités éducatives et les outils pour y arriver (Andersen et al., 2017; Benn & Carlsson, 2014). S'agit-il d'apprendre aux élèves des notions en lien avec la nutrition, la santé, la cuisine, le bien-être animal, la saisonnalité, les manières de table ? Tant que cette question ne sera pas éclaircie par l'institution scolaire, l'interprétation des objectifs et la mise en place d'outils pédagogiques autour du repas scolaire sera tributaire de l'interprétation qu'en font les acteurs scolaires (Andersen et al., 2017; Benn & Carlsson, 2014).

La sociologie interroge la réception que font les élèves du repas scolaire, notamment à travers l'étude de leurs représentations et des sociabilités horizontales entre élèves. Au-delà de l'image souvent négative que ces derniers ont de la nourriture servie à la cantine et de l'ambiance du restaurant scolaire, ces travaux montrent que les élèves ne sont pas des récepteurs passifs du repas scolaire, mais s'approprient les messages, les règles et les normes de ce moment en les renégociant, parfois en les transgressant, notamment à travers le jeu (Comoretto, 2015; Lepiller, 2015). De plus, les sociabilités enfantines et adolescentes sont au cœur de l'acquisition de nombreuses compétences : développement du langage et communication, apprentissage des manières de table et développement du goût notamment (Andersen et al., 2017).

Toutefois, il arrive souvent que les ambitions de l'école autour du repas scolaire se heurtent à une faible réception de la part des élèves. Par exemple, Osowski et al. (2010) montrent dans leur étude que les élèves suédois accordent moins de valeur au repas scolaire qu'aux repas familiaux. Dans une autre enquête, Horta (2013) met en évidence que les élèves préfèrent fréquenter les commerces alimentaires autour de leur école en raison de la piètre perception qu'ils ont du repas servi à la cantine et de l'ambiance qui y règne. La question se pose alors de savoir s'il est possible d'encourager la participation des élèves dans la mise en place d'une offre alimentaire scolaire qui correspondent davantage à leurs attentes (Janhonen et al., 2016).

### 2.2.3. Se « reconnecter » à l'alimentation au potager

Le potager scolaire est l'un des outils les plus emblématiques d'une éducation ancrée dans le milieu. Ses bénéfices seraient nombreux : amélioration des performances scolaires (Williams & Dixon, 2013, cité par Diaz et al., 2018), support pédagogique pour l'apprentissage dans les différentes disciplines du programme scolaire (Diaz et al., 2018) ou encore amélioration des capacités à collaborer avec les autres et du sentiment d'appartenance (Thorp & Townsend, 2001).

Ainsi donc, s'il n'est guère nouveau dans le champ de l'éducation, le potager en milieu scolaire cristallise de nouveaux enjeux dans le contexte actuel d'augmentation des préoccupations sanitaires et environnementales (Cairns, 2017; Diaz et al., 2018). En particulier, face à l'inquiétude que provoque l'augmentation du surpoids et de l'obésité infantile, beaucoup considèrent le potager comme un instrument de promotion de pratiques alimentaires plus saines chez les jeunes. À ce titre, il fait l'objet, tout du moins en Amérique du Nord, d'un très fort engouement médiatique qui contribue largement à sa popularité (Cairns, 2017). En témoigne la campagne de lutte contre l'obésité infantile lancée en 2010 par Michelle Obama, alors première dame des États-Unis, dans laquelle la culture du potager a une place centrale. Le potager est également un des piliers de la démarche *Edible Schoolyard* (littéralement « cours de récréation comestible »), conçue par la cheffe cuisinière étatsunienne Alice Waters, qui consiste à intégrer le programme scolaire (mathématiques, langues vivantes, biologie, etc.) à la culture du potager.

Celui-ci permettrait notamment d'augmenter la préférence et la consommation de fruits et légumes des élèves en encourageant une meilleure connaissance et une plus grande familiarité avec ces aliments (Gibbs et al., 2013; Morgan et al., 2010; Parmer et al., 2009). Plus largement, dans un contexte de distanciation croissante entre les mangeurs et l'agriculture (Bricas et al., 2013), le potager constituerait un moyen de « reconnecter » les élèves à leur alimentation à travers une sensibilisation sur l'origine des aliments qu'ils consomment, la saisonnalité ou encore le cycle du vivant des végétaux (Cairns, 2017). L'expérience sensible que constitue le soin au potager – le fait de cultiver ses propres légumes, de mettre les mains dans la terre, d'observer la vie du sol et de goûter un fruit cueilli sur place – permettrait aux élèves de retrouver une confiance au sujet de l'origine de produits alimentaires (Surman & Hamilton, 2019) et d'accorder davantage de valeur aux aliments en considérant ces derniers non plus comme de simples commodités destinées à la consommation, mais comme des biens communs, fruits d'un travail collectif (Thorp & Townsend, 2001).



Toutefois, alors que le potager est présenté comme une solution à plusieurs grands enjeux actuels – dégradations environnementales, perte de biodiversité et augmentation de l'obésité (Cairns, 2017; Wake, 2008), – quelques rares travaux mettent en évidence plusieurs limites de cet outil. Notamment, le potager contribuerait à perpétuer une approche néolibérale de l'éducation alimentaire, axée sur la responsabilité individuelle dans les problématiques environnementales, sociales et alimentaires (Allen & Guthman, 2006; Cairns, 2017). De plus, le discours dominant autour du potager comme lieu de « reconnexion à l'alimentation » tendrait à essentialiser et à « naturaliser » le rapport des jeunes au monde vivant (Cairns, 2017), et contribuerait ainsi, dans un contexte étatsunien, à occulter les différences sociales et raciales qui peuvent exister dans le rapport qu'entretiennent les élèves à leur alimentation (Hayes-Conroy, 2014).

La plupart de ces critiques dépassent le simple cadre du potager et concernent de manière plus générale les outils pédagogiques communément mobilisés dans le cadre de l'éducation alimentaire des jeunes à l'école. Plusieurs auteurs reprochent à cette dernière de ne faire appel qu'à un nombre limité de dispositifs éducatifs et d'espaces. Par exemple, Earl (2018, p. 15) estime que dans les écoles anglaises, la combinaison des ateliers potagers, des cours de cuisine et d'un repas scolaire de qualité est considérée par l'institution scolaire comme le « saint graal » de l'éducation alimentaire, mais peine à influencer favorablement le quotidien des élèves en dehors de l'école faute d'une prise en compte des problématiques d'accès à l'alimentation que peuvent rencontrer les élèves de milieux défavorisés (Earl, 2018). En outre, à défaut d'une vision d'ensemble d'un projet éducatif autour de l'alimentation à l'échelle de l'établissement, ces activités sont souvent déconnectées les unes des autres (Earl, 2018; Oostindjer et al., 2017; Osowski et al., 2010) et contribuent ainsi à multiplier les messages que les élèves reçoivent autour de l'alimentation, à l'origine d'une forme de cacophonie et d'injonctions contradictoires (Berry & Gagnayre, 2018). Ce double constat invite donc à davantage étudier les conditions de possibilités d'une l'éducation alimentaire plus cohérente à l'échelle de l'établissement et davantage en lien avec les réalités quotidiennes des élèves.

C'est précisément ce dernier point qui motive certaines initiatives pédagogiques qui prennent comme point de départ les problématiques alimentaires que les élèves peuvent rencontrer au quotidien dans leur espace proche, au sein ou en dehors de l'école.

### 2.3. Éducation ancrée dans l'espace proche et justice alimentaire

Un ensemble de travaux de recherche nord-américain s'intéresse à des dispositifs d'éducation alimentaire qui ne s'ancrent pas nécessairement dans des espaces précis de l'établissement — contrairement à la cantine ou au potager—, mais qui concernent l'environnement proche des élèves, parfois au-delà des frontières de l'école. Ces travaux de recherche, souvent inspirés du paradigme de la *place-based education*<sup>11</sup> et de du *food justice movement*<sup>12</sup>, étudient des actions éducatives qui tentent de répondre à des problématiques alimentaires que les élèves rencontrent à l'école et en dehors. Ces actions s'appuient sur une approche d'éducation ancrée dans le milieu en ceci qu'elles tentent de répondre à des problématiques alimentaires que les élèves rencontrent à l'école et en dehors. D'autre part, certaines de ces actions s'inscrivent également dans le paradigme du mouvement pour la justice alimentaire, lequel comprend un volet éducatif articulé autour de deux axes (Hochedez & Le Gall, 2016) : le premier vise à accroître les connaissances qu'ont les individus des systèmes alimentaires, surtout dans une perspective critique. Le second concerne l'action, et se rapporte à l'apprentissage de compétences visant à transformer concrètement les systèmes alimentaires (ibid.).

Dans le contexte de l'école, ces actions éducatives peuvent prendre la forme d'enquêtes participatives dans lesquelles les élèves jouent le rôle de « co-chercheurs » à part entière : la méthode dite « *youth-led participatory action research* » par exemple, engage les élèves à identifier des problématiques de leur vie quotidienne en lien avec l'alimentation et à trouver des solutions pour y répondre. À titre d'exemple, Patodia (2019) étudie un projet de recherche mené par des lycéens autour de l'inégal accès des élèves au repas scolaire. Après avoir enquêté sur l'insécurité alimentaire au sein de l'école puis à l'échelle de leur ville, les élèves sont encouragés à formuler des requêtes à ce sujet à l'attention des pouvoirs publics dans une démarche de plaidoyer (ibid.). Quant à Harper et al. (2017), Agaronov et al. (2019) et Summey (2018), ils invitent des collégiens et lycéens à mener une enquête photographique afin de réfléchir à l'insécurité alimentaire à laquelle ils sont confrontés dans leur sphère familiale et à la manière dont ils peuvent contribuer à la mise en place d'une offre alimentaire plus saine dans leur établissement scolaire. L'objectif est ici d'ancrer les apprentissages des élèves dans les réalités locales et de favoriser ainsi leur pouvoir d'agir sur leur espace proche. Cette approche

---

<sup>11</sup> Voir chapitre 1., I, 2.2.1.

<sup>12</sup> Voir chapitre 1, I, 2.3.

rejoint la vision que propose la FAO en faveur d'une éducation alimentaire à l'école qui permettrait aux élèves de devenir des « acteurs du changement dans les systèmes alimentaires locaux »<sup>13</sup>. Cette vision s'inscrit dans le paradigme de l'*empowerment*, parfois traduit en français par « renforcement du pouvoir d'agir »<sup>14</sup>. Notion polysémique, l'*empowerment* désigne de manière générale un processus d'acquisition de compétences et de capacités (Maury, 2011) « qui place les acteurs en capacité de faire, et d'être promoteurs de changement » (Maury & Hedjerassi, 2020). Dans le cadre des initiatives pédagogiques autour de la justice alimentaire et de l'approche de la FAO, l'*empowerment* renvoie à un processus de renforcement du pouvoir d'agir à un niveau collectif dans une perspective de transformation sociale. Les actions pédagogiques qui se revendiquent de cette vision de l'*empowerment* ne s'adressent pas aux élèves en tant que consommateurs uniques responsables de leurs choix alimentaires, mais en tant que potentiels acteurs de transformation des systèmes alimentaires qui les entourent.

Malgré l'existence de quelques travaux de recherche qui s'intéressent à des dispositifs pédagogiques innovants en matière d'éducation alimentaire des élèves, la littérature consacrée à l'éducation alimentaire et à la sociologie de l'alimentation en milieu scolaire, ainsi qu'au *foodscape* scolaire, reste encore largement centré sur les pratiques alimentaires des élèves à la cantine, et dans une moindre mesure sur le potager scolaire. En effet, la majorité des travaux de recherche autour du *foodscape* scolaire se concentrent sur la cantine et les pratiques alimentaires des élèves. Seuls de rares travaux étendent la notion de *foodscape* en dehors du repas scolaire. Surman et Hamilton (2019) analysent par exemple les expériences sensibles que font les élèves dans le potager scolaire, tandis que Earl (2015) s'intéresse à la dimension discursive et normative du *foodscape* scolaire. De plus, ces travaux étudient généralement les dispositifs et les espaces de manière isolée, sans prendre en compte la manière dont l'alimentation et l'éducation alimentaire sont mises en place à l'échelle de l'établissement. A ma connaissance, seuls les travaux d'Earl (2015 ; 2017) et de Rozas et Busse (2021) s'intéressent à la manière dont les élèves interagissent avec différents éléments du *foodscape* scolaire à l'échelle de l'ensemble de leur établissement et de leur journée scolaire. Or, si on reprend la proposition de Mikkelsen (2014, 2020) selon laquelle le *foodscape* scolaire, qui est aussi bien un « lieu pour apprendre » qu'un « espace à vivre » pour les élèves (Chevalier & Leininger-Frézal, 2020),

---

<sup>13</sup> Voir chapitre 1, I, 1.3.2.

<sup>14</sup> C'est cette expression (« renforcement du pouvoir d'agir », ou seulement « pouvoir d'agir »), que je retiendrai comme traduction de la notion d'*empowerment*.

comporte une pluralité d'opportunités potentielles pour éduquer les élèves à l'alimentation, il est donc important de continuer à mener des recherches sur les lieux et les espaces pertinents pour mettre en place des projets ou dispositifs d'éducation alimentaire au sein des établissements scolaires.

### **Conclusion de l'état de l'art et enjeux de recherche**

L'analyse de la littérature autour de l'éducation alimentaire en milieu scolaire a permis de mettre en évidence plusieurs questionnements en suspens et angles morts que cette thèse propose d'approfondir et d'explorer.

Tout d'abord, dans un contexte où l'école est de plus en plus sollicitée pour prendre en charge l'éducation alimentaire des élèves, il existe encore peu de travaux qui s'intéressent aux modalités d'un projet éducatif qui concernerait spécifiquement les adolescents et apporterait une réponse aux inégalités sociales qu'ils rencontrent en matière d'alimentation. Or, il est d'autant plus important d'intensifier les recherches autour de ces publics que la littérature met en évidence un impact limité de l'éducation alimentaire chez les adolescents, en particulier dans les milieux défavorisés.

Pour répondre à ces limites, un nombre croissant de chercheurs et d'acteurs de l'éducation invitent l'école à proposer aux élèves une éducation alimentaire qui aille au-delà de la transmission de connaissances et s'appuie sur des interactions (sensibles et sociales) au sein de l'école. Parmi eux, un champ de recherche émergent prenant appui sur le concept de *school foodscape* postule que l'environnement scolaire offre plusieurs possibilités d'action pour que les enseignants ou les adultes de l'établissement mettent en œuvre une éducation alimentaire, pour peu que ces derniers s'en emparent. Toutefois, les travaux sur le *school foodscape* ainsi que l'ensemble des travaux qui s'intéressent à l'alimentation à l'école (aux pratiques alimentaires des élèves et aux actions d'éducation alimentaire) se réduisent le plus souvent à l'étude d'un nombre limité d'espaces (principalement la cantine) et se concentrent surtout sur les pratiques alimentaires des élèves.

En somme, cet état de l'art a permis de mettre en évidence une triple tension dans l'étude de l'éducation alimentaire des adolescents en milieu scolaire. Tout d'abord, la recherche démontre qu'un décalage persiste entre les messages de l'éducation alimentaire et le rapport

qu'entretiennent les élèves à l'alimentation, en particulier dans les milieux défavorisés. D'autre part, il existe des visions plurielles, parfois discordantes, des finalités d'une éducation alimentaire. Enfin, une grande partie des travaux de recherche consacrés à l'éducation alimentaire en milieu scolaire portent principalement sur la cantine et interrogent peu l'ensemble des espaces de l'établissement scolaire. Dès lors, l'enjeu principal qui ressort de cet état de l'art est de proposer un angle d'analyse de l'éducation alimentaire au collège qui étudie l'établissement scolaire comme un tout, conciliant à la fois la réalité matérielle, socio-culturelle et organisationnelle de l'établissement. Pour ce faire, la thèse mobilise à titre exploratoire le concept de « *foodscape* scolaire », qui permet d'étudier le collège en tant que système et de mettre en évidence les différentes interactions qui y ont lieu autour de l'alimentation, en s'ancrant dans les réalités quotidiennes tant de l'établissement que du contexte socio-culturel des élèves.

## **II. Cadrage de l'objet de recherche**

### **1. Questionnements de recherche et hypothèses**

L'objectif de cette thèse est de caractériser les différents éléments et dynamiques qui composent le *foodscape* scolaire et d'identifier les freins et les leviers qui limitent ou au contraire favorisent la mise en place et les effets d'une éducation alimentaire dans les collèges étudiés. Par « éducation alimentaire<sup>15</sup> », je désigne l'ensemble des actions que le personnel scolaire met en place pour éduquer et sensibiliser les élèves à l'alimentation, en incluant la restauration scolaire. Dans cette thèse, j'emploierai le mot « alimentation » dans son acception la plus large, faisant référence à toutes les activités qui ont trait – directement ou indirectement – au fait de se nourrir, par exemple : la cuisine, le partage d'un repas, mais aussi la production agricole ou la gestion des déchets alimentaires.

La présente thèse s'attache ainsi à répondre à la question suivante : dans quelle mesure les dynamiques entre les différentes dimensions qui composent le *foodscape* des collèges étudiés

---

15 Au cours de cette thèse, j'utiliserai parfois l'expression « éducation autour de l'alimentation » avec la même signification qu'« éducation alimentaire ».

convergent pour créer un contexte favorable à l'éducation alimentaire des élèves, ou au contraire donnent lieu à des contradictions qui limitent la mise en place et les effets d'une telle éducation ?

Ce questionnement m'invite à formuler plusieurs hypothèses. L'hypothèse principale de cette thèse est que le *foodscape* scolaire des collèges étudiés est traversé par des tensions entre ses différentes composantes : recommandations officielles, pratiques éducatives réelles, contexte géographique local, expériences des élèves, milieu socio-culturel des élèves. Ces tensions, malgré les ressources locales dont les acteurs scolaires peuvent s'emparer, limitent parfois la mise en place et les effets d'une éducation alimentaire.

Cette hypothèse principale se décline en trois hypothèses secondaires :

**Hypothèse 1 : l'éducation alimentaire au collège fait l'objet d'interprétations et de visions différentes en fonction des établissements et du personnel scolaire, à l'origine d'un décalage entre les prescriptions officielles et les pratiques éducatives.** Pour tester cette hypothèse, le chapitre 3 analyse les prescriptions officielles qui orientent l'éducation alimentaire en milieu scolaire, tandis que le chapitre 4 analyse l'organisation de l'éducation alimentaire à l'échelle des collèges étudiés. Enfin, le chapitre 6 s'intéresse aux représentations et aux pratiques qu'ont les adultes du collège (en particulier les enseignants) autour de l'éducation alimentaire.

**Hypothèse 2 :** En ce qui concerne les pratiques alimentaires des élèves sur le temps scolaire, **l'offre alimentaire et les pratiques alimentaires des élèves au sein et autour des collèges ne sont pas toujours en lien avec les enjeux d'une éducation alimentaire voire même entrent en contradiction avec eux.** Pour tester cette hypothèse, les chapitres 4 et 5 caractérisent l'environnement de consommation alimentaire ainsi que les pratiques alimentaires des élèves de deux collèges situés dans des environnements différents.

**Hypothèse 3 :** Il existe un **décalage entre les messages que veut faire passer l'institution scolaire en matière d'éducation alimentaire et les représentations, connaissances et normes des élèves autour de l'alimentation.** Il existe également un **décalage entre les dispositifs d'éducation alimentaire mis en place dans les collèges (par exemple le repas à**

**la cantine ou le potager) et les expériences que font les élèves au sein de ces dispositifs.** Je fais l'hypothèse que ces décalages sont plus prononcés chez les élèves issus de milieux socio-culturels défavorisés. Pour tester cette hypothèse, le chapitre 5 interroge la dimension socio-culturelle du rapport qu'entretiennent les collégiens à l'alimentation ainsi que leurs expériences au sein de plusieurs dispositifs d'éducation alimentaire dans leur collège, tandis que le chapitre 6 analyse comment le personnel du collège compose avec le rapport des élèves à l'alimentation. Toutefois, cette recherche ne vise pas uniquement à identifier les décalages, les tensions et les « lignes de faille » (Berry & Gagnayre, 2018) dans la mise en œuvre d'une éducation alimentaire au collège. En s'appuyant sur le cadre d'analyse de « *foodscape* scolaire », cette thèse comporte également une dimension exploratoire et heuristique dont le but est de repérer les potentialités et les ressources de chaque établissement pour favoriser l'éducation alimentaire des élèves.

## **2. Cadre d'analyse de la thèse : le *foodscape* scolaire**

Le questionnement que propose cette thèse nécessite une approche systémique de l'éducation alimentaire au collège. Pour ce faire, cette thèse mobilise le concept de *foodscape* scolaire, et propose une conceptualisation qui s'articule à la croisée de plusieurs champs disciplinaires : la géographie, la socio-anthropologie et les sciences de l'éducation. J'identifie quatre dimensions qui composent le *foodscape* scolaire du collège : une dimension prescrite, une dimension organisationnelle, une dimension socio-culturelle et une dimension vécue et pratiquée.

La conceptualisation du *foodscape* scolaire que je propose s'inscrit dans la lignée des travaux de Mikkelsen (2011b) tout en y apportant des adaptations. Dans une perspective de santé publique et d'éducation alimentaire, cet auteur propose d'étudier l'établissement scolaire en tant que système selon une approche « écologique » : le *foodscape* scolaire est un tout cohérent composé d'une dimension matérielle, organisationnelle et socio-culturelle avec lesquelles interagissent les acteurs, en particulier les élèves. Plus précisément, le *foodscape* scolaire correspond au cadre de ce que Mikkelsen désigne comme des « environnements alimentaires institutionnels » (*institutional food environments*) (2011b), dans lesquels il est possible de mettre en place des interventions favorables à la promotion de la santé publique au moyen de l'offre alimentaire et d'actions éducatives autour de l'alimentation. Bien qu'il s'inscrive dans le champ de la santé publique, Mikkelsen va au-delà d'une approche « settings » qui met surtout l'accent sur la

dimension matérielle et organisationnelle d'un environnement dans le cadre d'interventions autour de la santé<sup>16</sup>. Il lui préfère le concept de *foodscape* qui permet davantage d'étudier l'établissement scolaire en tant qu'espace à vivre au quotidien, insistant sur les interactions entre les acteurs et la dimension vécue des environnements alimentaires.

Toutefois, j'apporte quelques adaptations à la définition que donne Mikkelsen du *foodscape* scolaire. Là où Mikkelsen distingue trois composantes principales du *foodscape* scolaire (la dimension matérielle, organisationnelle et socio-culturelle), je propose dans cette thèse de distinguer quatre composantes du *foodscape* scolaire, en ajoutant une dimension prescrite et une dimension vécue et pratiquée, et en fusionnant dans un même ensemble la dimension matérielle et organisationnelle. De plus, alors que Mikkelsen s'intéresse en priorité à l'étude des interactions qui ont lieu dans une temporalité et un espace précis (par exemple, le repas du midi à la cantine), cette thèse étudie aussi des phénomènes qui ne s'inscrivent pas directement dans l'espace, par exemple quand il s'agit d'analyser les représentations qu'ont les enseignants autour de l'éducation alimentaire.

### 2.1. La dimension prescrite du *foodscape* scolaire

S'intéresser à la mise en œuvre d'une éducation alimentaire dans les collèges impose d'identifier au préalable les rhétoriques et les dispositifs qui les orientent au niveau des politiques publiques. En tant que *foodscape* de type institutionnel (Mikkelsen, 2011b), l'institution scolaire fait l'objet de nombreuses recommandations et prescriptions en matière d'alimentation et d'éducation alimentaire des élèves, en particulier de la part des politiques publiques. La dimension prescrite du *foodscape* scolaire dont il est ici question désigne donc l'ensemble des textes et programmes d'actions émis par des politiques publiques dans le but d'orienter l'institution scolaire dans la mise en place de la restauration scolaire et d'une éducation alimentaire. Le chapitre 3 portera en particulier sur les textes et programmes d'actions émis par les acteurs politiques légitimes au sens d'Hassenteufel (2008, cité par Berthoud, 2017), c'est-à-dire les institutions supra-nationales, l'État, les ministères ou encore les collectivités locales (ibid.) en France et au Mexique.

La dimension prescrite du *foodscape* scolaire ne renvoie donc pas à un espace et à une échelle clairement définis, mais plutôt à un ensemble immatériel de recommandations, de prescriptions

---

<sup>16</sup> Voir chapitre 1, I, 2.1.



et de lois. Directement ou indirectement, la dimension prescrite du *foodscape* scolaire oriente en théorie les pratiques des établissements scolaires et des acteurs éducatifs dans leurs pratiques d'éducation alimentaire et dans la mise en œuvre d'une offre de restauration, notamment au moyen des lois, des programmes d'enseignement ou de programmes d'actions. Caractériser la dimension prescrite du *foodscape* scolaire en France et au Mexique permettra de mettre en évidence dans le chapitre 6 d'éventuelles ruptures et convergences entre les pratiques éducatives en acte dans les collèges et les prescriptions officielles.

### 2.2. La dimension organisationnelle du *foodscape* scolaire

Selon Mikkelsen (2011a), le *foodscape* scolaire comporte notamment une dimension organisationnelle, qui désigne selon lui la manière dont les acteurs scolaires mobilisent les ressources matérielles et temporelles de l'environnement scolaire pour mettre en œuvre une offre de restauration et une éducation alimentaire. Dans cette thèse, j'emploie l'expression « dimension organisationnelle » dans un sens élargi, impliquant à la fois les ressources matérielles de l'établissement, les dispositifs de restauration et d'éducation alimentaire ainsi que la gouvernance à ce sujet à l'échelle de l'établissement. Pour désigner cette dimension organisationnelle du *foodscape* scolaire, je parlerai dans cette thèse d'« environnement alimentaire scolaire ». Alors que dans la plupart des travaux, cette notion renvoie à l'offre alimentaire présente dans les écoles, l'environnement alimentaire scolaire fait ici référence à l'ensemble des ressources matérielles, temporelles et humaines mobilisées pour cadrer les pratiques alimentaires au collège et leur proposer une éducation alimentaire.

Contrairement à Mikkelsen qui distingue la dimension matérielle et organisationnelle au sein du *foodscape* scolaire, je fais le choix d'inclure dans l'organisation du *foodscape* la dimension matérielle ainsi que les pratiques du personnel scolaire, car ces éléments sont indissociables les uns des autres, ce que j'expliquerai plus en détail dans le chapitre 4.

### 2.3. La dimension socio-culturelle du *foodscape* scolaire

Je définis la dimension socio-culturelle du *foodscape* scolaire comme l'ensemble des normes et représentations autour de l'alimentation qui traverse ce *foodscape*. La dimension socio-culturelle est également l'une des trois composantes du *foodscape* scolaire selon Mikkelsen (Mikkelsen, 2011b), sans que celui-ci définisse clairement ce que cette dimension recouvre.

Dans cette thèse, la dimension socio-culturelle du *foodscape* scolaire est composée de trois sous-ensembles : tout d'abord la « culture » de l'établissement autour de l'alimentation, c'est-à-dire le positionnement de la direction et du personnel scolaire du collège à l'égard des questions alimentaires (restauration et offre éducative) ; d'autre part les normes et représentations que partagent les élèves autour de l'alimentation et enfin les représentations du personnel scolaire, et en particulier des enseignants, autour des enjeux et des méthodes de l'éducation alimentaire. Bien que cette réalité ne soit pas toujours directement en lien avec la restauration scolaire ou l'éducation alimentaire, plusieurs travaux de recherche (Maurice, 2014; Tenorio, 2021) démontrent que les représentations et normes socio-culturelles autour de l'alimentation que partagent les différents acteurs de l'école (élèves comme personnels scolaires), bien que celles-ci soient généralement implicites, irriguent les établissements scolaires et se heurtent parfois avec les prescriptions officielles.

#### 2.4. La dimension vécue du *foodscape* scolaire

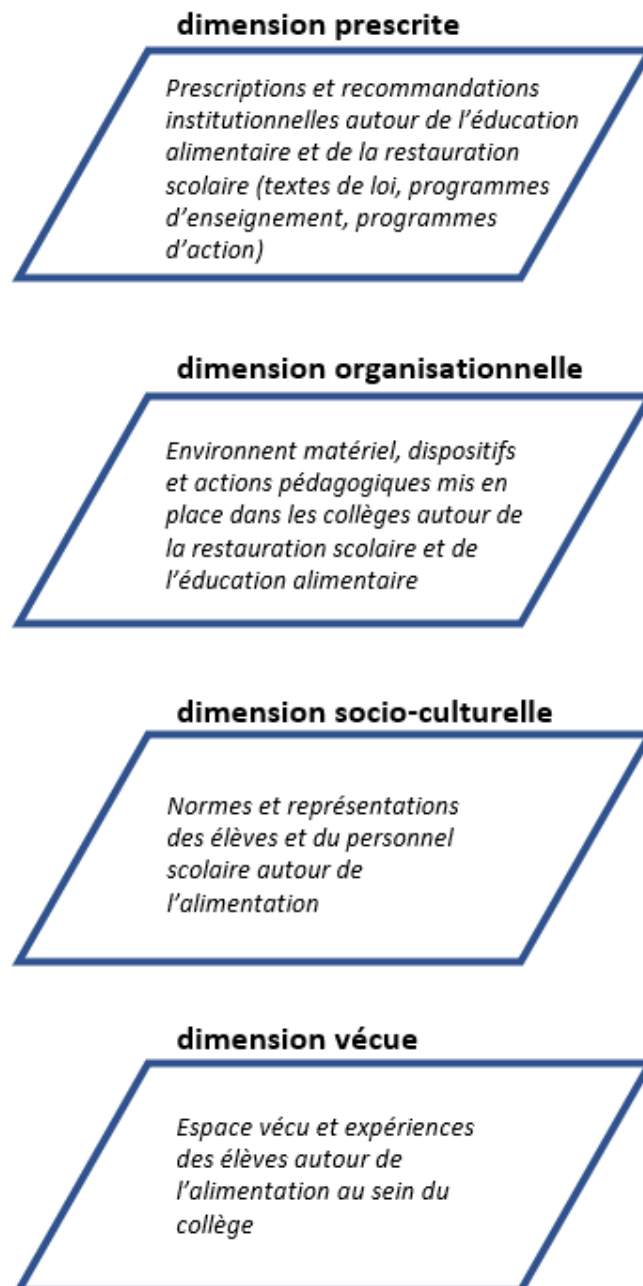
Étudier le *foodscape* scolaire impose de mettre en évidence les expériences que font les élèves au sein de l'espace scolaire autour de l'alimentation. Cette dimension vécue du *foodscape* scolaire concerne en priorité les élèves, car ils sont les destinataires des dispositifs de restauration et d'éducation alimentaire mis en place par l'institution scolaire. La dimension vécue du *foodscape* scolaire dont il est ici question va au-delà de l'approche géographique « classique » de l'espace vécu, compris comme l'articulation entre l'expérience et les représentations qu'ont les individus d'un espace précis Frémont (1976). Ici, la dimension vécue du *foodscape* scolaire désigne à la fois des interactions spatiales – les interactions qu'ont les élèves avec les différents espaces et objets de l'environnement alimentaire scolaire –, mais également des interactions sociales (par exemple, interactions entre les élèves au moment des repas) et enfin des interactions immatérielles, en particulier les interactions entre les élèves et les normes qui circulent au collège autour de l'alimentation.

#### 2.5. Synthèse du cadre d'analyse

Ainsi, le cadre d'analyse du *foodscape* scolaire qui est proposé dans cette thèse se compose de quatre dimensions qui sont en interaction les unes avec les autres (cf. figure 1) : une dimension prescrite, une dimension organisationnelle, une dimension socio-culturelle et une dimension vécue. Il convient de préciser que ce modèle conceptuel est avant tout un outil destiné à faciliter

l'analyse ; il segmente plusieurs pans de la réalité qui dans la pratique se recoupent et sont parfois difficilement dissociables. Par exemple, la dimension socio-culturelle recoupe la dimension organisationnelle et la dimension vécue du *foodscape*. Pour cette raison, les chapitres de cette thèse ne reprennent pas strictement le découpage de ces quatre composantes du *foodscape*, afin de mettre en évidence les dynamiques et les interactions qui existent entre elles.

**Figure 1 : Cadre d'analyse du *foodscape* scolaire**



En étudiant conjointement l'ensemble des dimensions du *foodscape* scolaire, il est question de donner une vue d'ensemble des interactions qui ont lieu autour de l'alimentation au sein d'un collège, « *getting the big picture* » selon la formule de Mikkelsen (Mikkelsen, 2011c). En conceptualisant le *foodscape* scolaire de cette manière, cette thèse se concentre principalement sur l'étude de l'enceinte du collège et de son espace proche. Elle explore peu d'autres actions pédagogiques autour de l'alimentation qui peuvent avoir lieu en dehors du collège et qui ouvrent ce dernier sur l'extérieur et créent du lien avec le territoire (visites à la ferme, découverte de commerces ou de marchés par exemple). Bien que ces initiatives d'éducation alimentaire « hors les murs » semblent d'une importance primordiale, cette thèse propose de mettre la focale sur le collège et ses alentours afin de mieux comprendre le fonctionnement de ce système au quotidien.

En étudiant conjointement la dimension spatiale, éducative et socio-culturelle du *foodscape* scolaire, cette thèse s'inscrit à la croisée de plusieurs disciplines. L'interdisciplinarité représente une opportunité pour tous les travaux de recherche qui visent à étudier les liens entre alimentation et espace en mobilisant le concept de *foodscape*, car elle permet de dépasser la dichotomie entre les approches par l'espace (*place-based*) et les approches par les acteurs (*people-based*) (Vonthron et al., 2020).

### **3. Enjeux de transposition d'un concept anglophone au champ de recherche francophone**

Mobiliser un concept anglophone et presque entièrement absent de la recherche francophone mérite justification. Se pose tout d'abord la question de la traduction : alors que cette thèse s'inscrit en grande partie dans la lignée de travaux anglophones sur le « *school foodscape* », faut-il ou non traduire cette expression en français ? À part pour ce qui est du substantif « *school* », que j'ai aisément traduit par « scolaire », j'ai fait le choix de ne pas traduire le terme « *foodscape* », car aucune traduction ne m'a semblé convenir. En effet, une traduction possible de « *school foodscape* » en français aurait été « environnement alimentaire scolaire », ce qui aurait été inexact, car la notion d'environnement renvoie à « un englobant », à un « ensemble des réalités extérieures à un système » distinct des « deux autres composantes fondamentales du monde social : l'acteur et l'objet » (Lévy & Emelianoff, 2014). Or, c'est précisément

l'interaction entre cet « englobant » et d'autres éléments (acteurs, dimension socio-culturelle de l'alimentation par exemple) qu'il est question d'étudier ici en tant qu'ensemble cohérent.

Une autre traduction envisageable aurait été celle de « paysage alimentaire scolaire ». Les concepts de paysage et de *scape* sont fortement apparentés, comme en témoigne la traduction en anglais de « paysage » (*landscape*). Ils ont en commun de penser les *interactions* au sein d'un *système*. Le paysage (Bertrand & Dollfus, 1973) s'articule autour de deux dimensions en relation l'une avec l'autre : le paysage comme espace subjectif, « senti et vécu » et le paysage comme espace « support » composé d'un ensemble d'objets. Comme l'étude du paysage, l'étude du *foodscape* est souvent — mais pas toujours — ancrée dans un espace délimité. Toutefois, paysage et *scape* ne sont pas interchangeables. Le *scape* a en effet ceci de spécifique qu'il permet d'étudier les interactions entre plusieurs éléments sans qu'il y ait nécessairement une notion d'échelle. Appadurai (1996) a formulé la proposition des « scapes » afin de caractériser l'interconnexion entre divers phénomènes indépendamment des distances physiques, dans un contexte de mondialisation caractérisé par l'intensification des flux à l'échelle planétaire. Cette idée d'interactions entre plusieurs éléments indépendamment de la notion d'échelle est également présente dans plusieurs travaux sur les *foodscape*, et notamment sur les *foodscape* scolaire. Par exemple, le travail de Torralba et Guidalli (2014) montre comment au moment du repas à la cantine, des éléments extérieurs faisant partie de la vie quotidienne des élèves (références à la famille, à la publicité ou aux médias) sont mobilisés par les élèves au moment où ils déjeunent. La conception du *foodscape* scolaire que propose cette thèse permet à la fois d'étudier les interactions qui ont lieu au sein d'espaces délimités (potager, salle de classe, cantine, etc.), mais également de souligner la présence d'éléments extérieurs qui traversent le *foodscape* scolaire, en l'occurrence les textes prescriptifs, la circulation des normes et le rapport socio-culturel des acteurs à l'alimentation. Ce dernier point, le concept de paysage ne permet pas de l'aborder.

Le positionnement que propose cette thèse autour du *foodscape* se situe donc sur un front scientifique dans la sphère francophone. Jusqu'à très récemment, il n'existait pas de travaux de recherche en France autour de ce concept ni dans les pays latins européens de manière plus générale (Vonthron et al., 2020). Cela peut probablement s'expliquer par des cultures de recherche et des traditions épistémologiques nationales distinctes. En effet, les quelques travaux en France qui mobilisent le concept de *foodscape* s'inscrivent dans une tradition de recherche

française en géographie autour du concept de paysage. C'est d'ailleurs par « paysage alimentaire » que ces travaux traduisent le terme « *foodscape* » (Buyck & Meyfroidt, 2020; Dubucs & Endelstein, 2017; Nikolli et al., 2016; Vonthron, 2021).

À l'inverse, cette thèse propose un cadre d'analyse du *foodscape* scolaire à la croisée de plusieurs champs disciplinaires et de paradigmes scientifiques peu présents dans la recherche française. En l'occurrence, le concept de *foodscape* tel que je le mobilise renvoie à des paradigmes pragmatiques et phénoménologiques qui s'articulent autour des notions de liens, d'interactions et d'expériences. Plus précisément, la présente thèse s'inspire des travaux de Mikkelsen qui s'inscrit dans le champ de la santé publique et qui pense avant tout le *foodscape* scolaire comme un lieu d'intervention en faveur de la promotion de la santé. Selon cet auteur, l'idée de *foodscape* scolaire repose sur la notion d'affordance que propose le psychologue Gibson (1977, cité par Mikkelsen, 2014), selon laquelle un environnement donné peut offrir des « potentialités d'action ». Étant donné que ces possibilités dépendent de la volonté des acteurs de les mobiliser, le concept de *foodscape* scolaire repose également sur la notion de « capacités » développée par Nussbaum et Sen (1993) selon laquelle les acteurs peuvent développer leur capacité à agir et mobiliser ces affordances.

Ainsi, cette conceptualisation du *foodscape* scolaire comme espace d'opportunités autour de l'éducation alimentaire des élèves constitue aussi bien un outil d'analyse qu'un outil heuristique qui permet d'identifier ces opportunités (Mikkelsen, 2020). En s'inspirant des travaux de Mikkelsen, cette thèse assume une dimension exploratoire et heuristique qui permet de réfléchir à la question suivante : quels sont les ressources et leviers présents au sein du collège pour favoriser une éducation alimentaire des élèves ?

#### **4. Organisation de la thèse**

En s'appuyant sur la notion de *foodscape* scolaire, cette thèse propose une analyse systémique des interactions entre les espaces, les lieux, les acteurs, les pratiques et les normes impliqués dans l'éducation alimentaire au sein des collèges étudiés. Ce faisant, l'enjeu est d'identifier les freins et les leviers qui limitent ou au contraire favorisent la mise en place et les effets d'une éducation alimentaire dans ces établissements scolaires.

Un premier temps de la thèse (chapitre 3) s'intéresse à la dimension prescriptive du *foodscape* scolaire, c'est-à-dire à l'ensemble des documents-cadres qui visent à orienter la mise en œuvre d'une éducation alimentaire au collège. Il analyse les recommandations et les prescriptions institutionnelles auxquelles les acteurs scolaires sont appelés à répondre en matière d'éducation alimentaire et de restauration scolaire. Ce chapitre souligne d'importantes divergences dans la manière dont les différentes instances prescriptives cadrent les enjeux, les finalités et les méthodes de l'éducation alimentaire au collège.

Un deuxième temps (chapitre 4) analyse comment le personnel scolaire des collèges étudiés s'empare de ces prescriptions et organise l'environnement alimentaire de leur établissement. Ce chapitre étudie la dimension organisationnelle du *foodscape* scolaire ; il vise à répondre aux questions suivantes : dans les trois établissements étudiés, quels sont les lieux, les objets et les acteurs mobilisés pour proposer aux élèves une éducation alimentaire et pour cadrer leurs pratiques alimentaires sur le temps scolaire ? Sur le plan empirique, l'analyse de l'environnement alimentaire des trois collèges enquêtés met notamment en évidence de fortes inégalités dans l'encadrement des pratiques alimentaires des élèves sur le temps scolaire et dans la mise en place d'actions d'éducation alimentaire. Sur le plan théorique, ce chapitre permet d'affiner la notion d'environnement alimentaire scolaire.

Alors que le précédent chapitre analyse le *foodscape* scolaire sous l'angle de l'organisation de l'éducation alimentaire, le chapitre 5 se situe du point de vue des élèves. Il est ici question d'interroger la dimension « vécue » du *foodscape* scolaire par les élèves dans les collèges étudiés : quelles expériences ces élèves font-ils autour de l'alimentation au cours de leur journée au collège ? Dans quelle mesure ces expériences témoignent-elles d'une proximité ou au contraire d'une distance à l'égard des messages et des dispositifs du collège autour de l'alimentation ? Ce chapitre fait ressortir les décalages qui peuvent exister entre les messages et dispositifs que propose le collège en matière d'alimentation et d'éducation alimentaire et les expériences qu'en font les élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés.

Enfin, le chapitre 6 vise à mieux comprendre comment le personnel scolaire compose avec différents systèmes de normes parfois contradictoires, mis en évidence dans les chapitres 3 et 5, en l'occurrence celui des prescriptions institutionnelles et celui des élèves. Ce chapitre montre que dans la pratique, les membres du personnel scolaire se réapproprient les outils

éducatifs et les prescriptions institutionnelles pour les adapter à leurs représentations, à leurs motivations et au contexte socio-culturel de leur établissement.





## **Chapitre 2. Enquêter sur le *foodscape* scolaire par immersion dans trois collèges**

Ce chapitre a pour objectif d'explicitier la démarche mise en place pour répondre aux questions de recherche présentées plus haut. Cette démarche de recherche s'appuie principalement sur une enquête ethnographique réalisée dans trois collèges de la région lyonnaise et à Mexico, à laquelle s'articulent des expériences de recherche participative, des entretiens avec des acteurs d'autres collèges et l'analyse d'un corpus de textes relevant de la littérature grise. Le choix de terrains contrastés sur le plan géographique, sociologique et politique permet de mieux comprendre la configuration du *foodscape* scolaire en fonction de différents contextes. Par ailleurs, mon rattachement au Réseau Marguerite a eu un rôle déterminant puisqu'il a constitué le point d'entrée pour l'ensemble des lieux d'enquête. Sur le plan méthodologique, la spécificité de cette recherche réside dans la pluralité des méthodes employées et des acteurs interrogés. En effet, afin d'étudier le *foodscape* scolaire en tant que système, j'ai fait le choix de mobiliser des outils divers (revue de la littérature, observations, entretiens, questionnaire et recherche participative) et d'interroger différents acteurs scolaires (élèves, enseignants, personnel de cantine et surveillants). Enfin, par un retour réflexif, j'examinerai ici les enjeux et les défis d'une enquête en milieu scolaire, qui plus est, avec des pré-adolescents.

### **I. Le choix des études de cas : trois collèges dans la région lyonnaise et à Mexico**

Cette recherche s'appuie principalement sur une enquête menée dans deux collèges de la région lyonnaise, et dans une moindre mesure dans un établissement scolaire de Mexico. Ces collèges présentent des contextes politiques, géographiques, sociologiques et organisationnels contrastés. L'enjeu n'est pas de mener une comparaison « terme à terme » entre les trois études de cas, mais de proposer une « analyse de configurations » (Verdalle et al., 2012), chacune permettant d'éclairer les autres.

## 1. Justification du choix des collèges étudiés

### 1.1. Le choix de collèges contrastés sur le plan géographique, politique et social

En France, l'enquête a été menée au sein de deux collèges de la région lyonnaise : collège Jean Moulin à La Garenne, commune de l'Est lyonnais, et collège Claude Debussy de Saint-Damien, commune péri-urbaine située dans l'Ain à une cinquantaine de kilomètres de Lyon. Afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées, les noms des établissements et des communes ont été modifiés.

#### **Encadré 1 : Le choix de l'anonymat pour les établissements et les personnes enquêtés**

Dans le cadre de ma recherche, modifier uniquement le prénom et le nom des enquêtés n'aurait pas toujours suffi à protéger leur anonymat, en particulier en ce qui concerne les membres du personnel scolaire. En effet, si j'avais retenu le véritable nom des établissements scolaires, il aurait été aisé d'identifier nommément le principal ou la principale du collège ainsi que d'autres acteurs tels que les enseignants ou les surveillants. Or, respecter l'anonymat des enquêtés est particulièrement important dans le cadre d'une recherche en milieu professionnel : il est en effet primordial de ne pas risquer de mettre certains acteurs en porte-à-faux par rapport à leur hiérarchie et à leurs obligations professionnelles en exposant leurs propos sans modifier leur identité.

Toujours dans l'intention de préserver l'anonymat des acteurs interrogés, j'ai également fait le choix d'anonymiser les communes où se trouvent les collèges cités dans cette enquête. Toutefois, j'ai prêté attention à restituer le plus fidèlement possible dans les descriptions et les analyses le contexte social, culturel et géographique des établissements. En indiquant approximativement la région dans laquelle se trouvent ces communes (Est lyonnais pour le collège Jean Moulin, département de l'Ain à une cinquantaine de kilomètres de Lyon pour le collège Claude Debussy), les lecteurs pourront se faire une idée du contexte socio-culturel et géographique des communes.

Deux motifs ont présidé au choix de ces collèges. Tout d'abord, enquêter des terrains relevant de contextes sociologiquement et géographiquement contrastés me permet de tester une double hypothèse : l'hypothèse selon laquelle l'origine socio-culturelle des élèves oriente la manière dont les acteurs scolaires pratiquent une éducation à l'alimentation au collège, et l'hypothèse selon laquelle la situation géographique du collège influence les pratiques alimentaires des élèves autour de leur collège.

Alors que plusieurs travaux de recherche sur l'éducation alimentaire s'attachent à comparer des établissements de milieu défavorisé avec des établissements de milieu aisé (Earl, 2015 ; Lebretonchel, 2021 ; Maurice, 2014), j'ai pour ma part fait le choix d'un contraste plus nuancé. Si le collège Jean Moulin accueille un public scolaire très largement défavorisé, les élèves de Claude Debussy sont originaires de milieux sociaux plus diversifiés. En effet, ce collège accueille une proportion non négligeable d'élèves boursiers, d'autres de classe moyenne. Il m'a semblé intéressant ici d'explorer le rôle de la mixité sociale au sein d'un établissement comme le collège Claude Debussy. J'ai aussi cherché à enquêter dans des établissements contrastés sur le plan de leur situation géographique, on le verra plus bas.

Une autre raison a orienté le choix de ces deux collèges : c'est leur appartenance au Réseau Marguerite<sup>17</sup>. Dès la construction du projet de recherche, plusieurs raisons m'ont encouragée à enquêter dans des établissements liés à cette association. D'une part, car le Réseau Marguerite a la particularité de proposer une vision de l'éducation alimentaire qui aborde la complexité des enjeux alimentaires et agricoles (santé, environnement, écologie ou encore justice sociale), tout en accompagnant les enseignants pour mettre en place des démarches de projet autour de cette thématique. Dans ce cadre, la collaboration avec le Réseau Marguerite m'a permis d'observer une grande variété d'initiatives pédagogiques autour de l'alimentation, ce qui a nourri cette enquête de terrain.

D'autre part, ce réseau a constitué une précieuse porte d'entrée pour enquêter dans les trois collèges qui constituent mes études de cas, en France comme au Mexique. J'ai été mise en lien avec des enseignantes du Réseau par l'intermédiaire de Julie Le Gall, co-encadrante de cette

---

<sup>17</sup> L'association Réseau Marguerite, principalement ancrée dans la région lyonnaise, vise à accompagner les enseignants du secondaire dans la construction de projets pédagogiques innovants autour d'une éducation « agri-alimentaire », avec plusieurs objectifs : sensibiliser les élèves à tous les niveaux des systèmes alimentaires dans un cadre de changement global, susciter des initiatives citoyennes qui répondent aux besoins alimentaires précis des territoires d'implantation et encourager la justice alimentaire et la justice sociale via l'éducation.

recherche et co-fondatrice de l'association Réseau Marguerite. Des enseignantes des collèges Claude Debussy et Jean Moulin ont accepté que j'intervienne dans leurs cours à plusieurs reprises auprès de classes de 5<sup>e</sup> afin que je me présente et que j'anime ou co-anime des ateliers autour de l'alimentation, ateliers qui ont constitué pour moi l'occasion de collecter des données. Le rattachement à ce Réseau m'a également fait bénéficier d'une certaine légitimité auprès des chefs d'établissements qui ont facilement accepté ma présence au sein de leur établissement.

Afin d'apporter un éclairage au terrain français, j'ai réalisé une enquête complémentaire dans un établissement scolaire à Mexico à l'automne 2019. Dans le cadre de son détachement professionnel au sein du Centre d'études mexicaines et centreaméricaines (CEMCA) à Mexico, Julie Le Gall (une de mes co-encadrantes de thèse) m'a proposé de la rejoindre et de mener une partie de ma recherche. J'ai donc eu l'opportunité d'intégrer le CEMCA pendant environ trois mois et de réaliser une enquête dans un collège-lycée de la capitale avec lequel Julie Le Gall avait déjà établi des liens dans le cadre de l'association Réseau Marguerite, ce qui a grandement facilité ma présence au sein de cet établissement<sup>18</sup>.

Le choix d'un terrain international a également été motivé par le constat d'une absence de comparaison internationale dans la recherche sur l'éducation alimentaire et l'environnement alimentaire scolaire. Or, l'état de l'art a mis en évidence une grande variabilité des politiques publiques autour de ces thématiques en fonction du contexte culturel et politique des pays. Il paraît donc pertinent de mettre en regard le terrain français avec une enquête à l'étranger afin de mieux saisir les spécificités françaises en matière de *foodscape* scolaire.

À cet égard, le cas du Mexique est particulièrement intéressant, car, alors que la lutte contre le surpoids et l'obésité chez les jeunes représente un enjeu de santé publique de premier plan à l'échelle nationale, les pouvoirs publics et la recherche scientifique soupçonnent l'école d'être un « environnement obésogène » pour les élèves en raison de la présence au sein et autour des établissements scolaires d'une offre alimentaire inappropriée<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Ce séjour de recherche a été financé par l'École urbaine de Lyon.

<sup>19</sup> Voir chapitre 1, I, 2,1.

## 1.2. De l'usage de la comparaison en termes relationnels (Verdalle et al., 2012) pour « appréhender autrement » (Vigour, 2005)

Cette thèse s'inscrit dans une démarche comparatiste, mais elle ne prétend pas produire une comparaison terme à terme entre le cas français et mexicain, ni même entre les deux études de cas françaises. L'enjeu de cette comparaison est plutôt d'« appréhender autrement » (Vigour, 2005) chaque étude de cas par une mise en regard de situations distinctes. Il s'agit donc d'une comparaison en termes relationnels (Verdalle et al., 2012) qui privilégie l'« analyse de configurations » et permet de « montrer comment différents facteurs s'articulent » au sein d'une situation spécifique (ibid.). Par un effet de dépaysement, la comparaison permet aussi de rompre avec les évidences des représentations et des pratiques propres à un contexte socio-culturel donné (Vigour, 2005). Mobiliser un terrain d'enquête à l'étranger permet également de prendre de la distance par rapport à la réalité de la restauration et de l'éducation alimentaire à l'école telle qu'elle est envisagée en France. Toutefois, la démarche comparatiste entre deux pays – qui plus est, entre un pays du « Nord » et du « Sud » – impose au chercheur ou à la chercheuse d'être particulièrement vigilant afin d'éviter toute forme d'ethnocentrisme. Il va donc de soi que cette recherche ne vise pas à distinguer un système meilleur qu'un autre en fonction de la France et du Mexique, mais bien à mettre en évidence les spécificités locales d'une configuration mexicaine, d'un *foodscape* scolaire. Il convient également de préciser que l'enquête de terrain réalisée au Mexique a un statut secondaire par rapport aux deux études de cas françaises. La crise sanitaire liée au Covid-19 m'ayant rendu l'accès au terrain mexicain difficile, les données entre les pays sont asymétriques. De ce fait, seuls les chapitres 3 et 4 traitent pleinement du terrain mexicain, là où les autres chapitres abordent ces données plus ponctuellement.

## **2. Configurations des trois collèges**

Sur le plan géographique et socio-démographique, le collège Jean Moulin est situé dans un quartier défavorisé de La Garenne, commune de la proche banlieue lyonnaise, et accueille principalement des élèves qui résident dans le quartier. Le collège Claude Debussy se trouve à Saint-Damien, commune péri-urbaine située à une cinquantaine de kilomètres de Lyon dans le département de l'Ain. L'établissement accueille des élèves résidant dans les communes et

villages des alentours, issus de milieux sociaux plus mixtes. L'Instituto Azul en revanche, situé au Sud de Mexico, est un établissement privé dont les élèves proviennent de milieux aisés.

Sur le plan des infrastructures et de l'organisation de la vie scolaire, ces établissements ont également leurs spécificités qui influencent directement la manière dont l'éducation des élèves est pensée et mise en place.

### 2.1.Des établissements situés dans des contextes géographiques et socio-culturels contrastés

Les données statistiques nationales (cf. tableau 1) indiquent de forts contrastes socio-économiques entre les communes de La Garenne et de Saint-Damien : les taux de chômage et de pauvreté sont en moyenne bien plus élevés à La Garenne, et les revenus annuels moyens plus bas. Dans les quartiers où résident les élèves du collège de La Garenne, plus de 13 % des ménages sont monoparentaux, contre 8,7 pour la moyenne nationale en 2018, et près de la moitié des habitants sont concernés par la pauvreté, contre 30 à 35 % des habitants de l'ensemble de la commune de La Garenne. Sur le plan de la santé, les habitants de La Garenne sont deux fois plus touchés par le diabète en moyenne que le reste des habitants de la région Auvergne-Rhône-Alpes. Au collège Jean Moulin, une partie des élèves est d'origine étrangère ou a des parents issus de l'immigration, principalement de plusieurs pays d'Afrique du Nord et d'Afrique sub-saharienne, et dans une moindre mesure d'Europe de l'Est et des Balkans. Selon les données de l'INSEE, plus de 20 % des habitants du quartier sont en effet étrangers. Sur le plan spatial et sociologique, le collège Jean Moulin présente par ailleurs une certaine homogénéité, car la majorité de ses élèves habite les mêmes quartiers et plus de 75 % des 800 élèves sont issus de ménages défavorisés. En raison de ces caractéristiques, le collège appartient au réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+), qui prévoit un accompagnement des établissements qui rencontrent les plus grandes concentrations de difficultés sociales.

**Tableau 1 : Données socio-économiques pour les communes de La Garenne et Saint-Damien (les ordres de grandeur permettent de préserver l'anonymat des communes. Source : INSEE)**

	<b>La Garenne (Rhône)</b>	<b>Saint-Damien (Ain)</b>	<b>Métropole de Lyon</b>
<b>Taux de pauvreté en 2019, en %</b>	Entre 30 et 35	Entre 15 et 20	Entre 14 et 19
<b>Taux de chômage des 15 à 64 ans en 2018</b>	Entre 20 et 25	Entre 13 et 17	Entre 10 et 15
<b>Médiane du revenu disponible par unité de consommation en 2019, en euros</b>	Entre 15 000 et 17 000	Entre 19 000 et 21 000	Entre 21 000 et 23 000

Contrairement à La Garenne, Saint-Damien présente un profil socio-économique plus mixte. Dans cette commune péri-urbaine de l'Ain située à une cinquantaine de kilomètres de Lyon, les taux de pauvreté, de chômage et les revenus des habitants se rapprochent de ceux de l'ensemble des habitants de la Métropole de Lyon (cf. tableau 1). Cependant, il existe de fortes disparités socio-spatiales entre les quartiers pavillonnaires où résident des ménages de classe moyenne et d'autres quartiers de la ville qui forment des poches de pauvreté localisées. La commune accueille un grand nombre d'étrangers, puisque près d'un tiers de ses habitants est issu de l'immigration (données de l'Agence nationale de la cohésion des territoires pour l'année 2018). Le collège Claude Debussy, qui se trouve dans le centre-ville de la commune, compte plus de 800 élèves résidants pour partie à Saint-Damien et dans les communes et villages environnants. Un nombre important d'élèves est originaire de Turquie, du Kosovo, de Serbie et du Maghreb dans une moindre mesure. Quand une majorité d'élèves de Jean Moulin vient d'un milieu socialement défavorisé, le collège Claude Debussy accueille un public scolaire plus hétérogène, avec néanmoins une importante proportion d'élèves issus de familles modestes. En effet, 30 % des élèves sont boursiers et la direction observe une augmentation constante ces dernières années du nombre d'élèves boursiers relevant de l'échelon 3, c'est-à-dire dont les parents ont des ressources annuelles figurant sur l'avis d'imposition sont inférieures à 3042 euros par an (seuil valable pour les ménages n'ayant qu'un seul enfant).

L'Instituto Azul au Mexique se démarque des deux collèges français par son statut d'établissement privé accueillant des élèves essentiellement issus de milieux privilégiés. À l'exception de quelques élèves boursiers, il comprend une majorité d'élèves dont les parents



peuvent s'acquitter de frais d'inscription élevés (plus de 4 000 euros par an, quand le salaire mexicain moyen est de 470 euros par mois).

Par ailleurs, alors que les collèges Jean Moulin et Claude Debussy accueillent plus de 700 élèves, l'Instituto Azul est un établissement de petite taille avec environ 220 élèves répartis en neuf niveaux regroupant l'équivalent du collège (*secundaria*) et du lycée (*preparatoria*) en France. Peu d'élèves habitent le quartier où se situe l'établissement, situé au sud de la capitale et la plupart viennent en voiture ou en bus des quartiers environnants.

## 2.2.Des infrastructures scolaires inégales et des approches de l'éducation variables en fonction des collèges

En fonction de leurs moyens financiers, du public scolaire qu'ils accueillent et de leur gouvernance, les trois établissements disposent d'infrastructures et de systèmes d'organisation variés.

Sur le plan des infrastructures, le collège Jean Moulin dispose de locaux récemment rénovés et d'un matériel informatique de qualité dans les salles de classe et dans les salles informatiques. Toutefois, probablement en raison d'un manque de moyens financiers, l'établissement ne possède ni cantine ni gymnase. Les cours d'éducation physique et sportive (EPS) ont lieu dans un gymnase situé à quelques minutes en car. Pour la cantine, un bus scolaire conduit quotidiennement les quelques élèves demi-pensionnaires (8 % de l'ensemble des élèves) à la cantine d'un lycée voisin. Sur le temps de la pause méridienne, le collège est donc presque vide, à l'exception du personnel scolaire qui apporte généralement son repas pour déjeuner dans la salle des professeurs, qui dispose d'une cuisine et d'un jardin attenant.

En tant qu'établissement appartenant au réseau d'éducation renforcé (REP+), le collège Jean Moulin bénéficie de moyens financiers et humains qui visent à réduire les inégalités sociales face à l'enseignement. Plusieurs dispositifs sont mis en œuvre au collège dans ce sens : les classes ne doivent pas dépasser un effectif de 25 élèves, le collège reçoit des financements spécifiquement destinés à organiser des sorties et des projets pédagogiques extra-scolaires et le personnel pédagogique bénéficie d'un allègement du nombre d'heures de travail hebdomadaire. Le personnel pédagogique du collège s'empare pleinement de ces dispositifs et organise régulièrement des sorties ou de l'aide au devoir à destination des élèves volontaires pendant les

vacances scolaires ou les mercredis après-midi. Dans le cadre de ce réseau, les enseignants sont également encouragés à travailler collectivement et à mettre en œuvre des projets pédagogiques interdisciplinaires, rendus possibles grâce à l'aménagement de leurs emplois du temps. Des moyens humains sont également déployés pour gérer les conflits entre élèves et enseignants, ou bien entre les élèves, notamment par le biais d'ateliers de médiation animés par des personnes qui se consacrent spécialement à cette tâche.

Tous ces dispositifs visent à répondre aux difficultés sociales que rencontrent les élèves et leurs familles, mais aussi aux tensions qui traversent le collège. Le personnel scolaire m'explique par exemple qu'un nombre important d'élèves rencontre des difficultés scolaires et que l'enjeu consiste à les maintenir dans le système scolaire notamment au moyen d'activités extra-scolaires que l'établissement met en place. Il existe une certaine distance sociale et géographique entre les élèves, qui habitent en majorité le quartier du collège, et les adultes du collège dont aucun, à quelques exceptions près, n'habite le quartier. L'équipe éducative semble régulièrement affectée par des situations de tension qui résultent de conflits avec les élèves, ou entre les élèves entre eux, ce qui n'empêche pas pour autant des relations de confiance et de proximité entre les élèves et le personnel du collège.

Le collège Claude Debussy dispose des mêmes infrastructures que le collège Jean Moulin à la différence près qu'il possède un gymnase et une cantine. Cette dernière occupe une place importante au sein de la vie du collège puisqu'une grande partie des élèves et du personnel scolaire y déjeune régulièrement. Ne relevant pas du réseau d'éducation prioritaire comme c'est le cas à Jean Moulin, les projets interdisciplinaires et les activités extra-scolaires semblent moins fréquents au collège Claude Debussy, les enseignants mettant davantage l'accent sur les enseignements et le respect du programme scolaire. L'ambiance générale semble paisible et les adultes sont moins souvent confrontés à des conflits avec les élèves.

En tant qu'établissement privé disposant d'importants moyens financiers, l'Instituto Azul possède des infrastructures diversifiées : un atelier de cuisine, une grande bibliothèque dotée de baies vitrées, une salle de spectacle et une cour de récréation arborée, munie de nombreux espaces pour s'asseoir. La *cafetería*, où les élèves peuvent acheter leurs collations pendant les pauses de la matinée, n'est pas directement gérée par la direction et propose une offre

alimentaire peu variée dont la valeur nutritionnelle est souvent critiquée par le personnel scolaire.

Le modèle éducatif de cet établissement est présenté comme étant centré sur le développement de l'autonomie et de l'esprit critique des élèves. Ces derniers bénéficient pour cela d'une certaine liberté par rapport à d'autres établissements : par exemple, ils n'ont pas l'obligation de porter d'uniforme, comme c'est le cas dans de nombreux établissements mexicains, et ils peuvent choisir chaque jour les morceaux de musique qui seront diffusés pendant les cours de récréation au moyen des enceintes disposées à cet effet par la direction. Les activités artistiques telles que la peinture ou le théâtre y occupent une place importante. La direction encourage les initiatives collectives, en particulier au moyen du « *proyecto anual* » (projet annuel), qui est censé fédérer tout le collège pendant une année autour d'un projet thématique commun (alimentation, écologie ou art par exemple). Moyennant une participation financière, les familles qui le souhaitent peuvent inscrire leur enfant à des activités extra-scolaires l'après-midi, après les cours qui n'ont lieu que le matin. Le faible effectif de l'établissement (220 élèves environ) favorise les relations de confiance voire de familiarité entre les élèves et les adultes, les premiers appelant les derniers par leur prénom.

## **II. Démarche générale de l'enquête et choix des méthodes**

Étudier le *foodscape* scolaire en tant que système nécessite une approche à plusieurs niveaux, mon objectif étant de mettre en évidence les interactions entre plusieurs dimensions qui composent le *foodscape* scolaire, à savoir les prescriptions, l'environnement matériel et organisationnel, l'environnement socio-culturel et les expériences des acteurs. Ma démarche a par ailleurs été pensée pour étudier le *foodscape* scolaire dans trois situations (études de cas en France et au Mexique) en allant mener des observations dans plusieurs espaces de chaque collège (cantine, cour de récréation, salle de classe ou commerces alimentaires autour du collège), là où une majorité de recherches sur l'alimentation et l'éducation alimentaire se concentrent sur un espace précis de l'établissement (la cantine et le potager). Il m'a donc fallu combiner différentes méthodes articulant les outils de l'ethnographie (observations, entretiens, questionnaires) et ceux de la recherche participative. Pour mieux comprendre le rôle, les représentations et les expériences de chacun au sein du *foodscape* scolaire, il était indispensable

d'interroger la diversité des acteurs scolaires (élèves, enseignants, chef d'établissement, personnel de cantine, infirmière et surveillants).

Afin de compléter certaines données collectées sur les trois sites, j'ai pris le parti d'élargir ponctuellement mon enquête à des acteurs – principalement des élèves et des enseignants – d'autres établissements de la région lyonnaise.

## **1. Déroulement de l'enquête**

### 1.1. Plusieurs étapes dans la démarche d'enquête

Le dispositif de recherche se compose de deux étapes principales (voir annexe n°1) : une première étape réalisée entre novembre 2018 et octobre 2019, qui se concentre sur les trois établissements en France et au Mexique et mobilise plusieurs outils de l'ethnographie et de la recherche participative (observations, entretiens avec le personnel scolaire et élèves, organisation et animation d'ateliers participatifs avec les élèves en classe). J'ai commencé l'enquête au collège Jean Moulin en novembre 2018 avec une phase exploratoire qui m'a permis de prendre contact avec le personnel scolaire et la classe de 5<sup>e</sup> avec laquelle une enseignante m'a donné l'opportunité de travailler. Après avoir réalisé plusieurs observations et entretiens avec le personnel scolaire, j'ai organisé en mars 2019 des ateliers en classe avec les élèves, en même temps que j'ai entamé l'enquête au collège Claude Debussy. Jusqu'à juin 2019, j'ai pu mener conjointement des entretiens, des observations et des ateliers dans les deux collèges, avant de faire une enquête à l'Instituto Azul à la rentrée 2019, entre septembre et octobre.

La seconde étape, entre janvier 2020 et février 2021, permet d'approfondir l'enquête dans les collèges Jean Moulin et Claude Debussy tout en ouvrant la recherche à d'autres collèges de la région lyonnaise, afin d'y mener des observations et entretiens complémentaires. Malgré le confinement du 17 mars au 11 mai 2020, j'ai pu continuer à mener mes recherches dans les collèges ou à distance entre janvier et septembre 2020. La période qui va de septembre 2020 à décembre 2021 correspond à une étape plus diffuse, au cours de laquelle je n'ai réalisé des entretiens et des observations que ponctuellement en même temps que l'analyse et la rédaction de la thèse.

Comme c'est souvent le cas en sciences humaines et sociales, l'imprévisibilité du terrain a exigé que je procède parfois par bricolages et tâtonnements (Meunier et al., 2013) afin de m'adapter aux aléas de la vie d'un collègue et aux restrictions liées à la crise sanitaire. Par exemple, alors que j'aurais voulu faire une étape d'observation exploratoire avant de commencer les entretiens au collège Claude Debussy, j'ai dû mener de front les observations, les entretiens et les ateliers en classe entre mars et juin 2019 afin de respecter les contraintes du calendrier scolaire.

### 1.2. Impact de la crise sanitaire sur la temporalité de l'enquête

Les restrictions sanitaires liées au Covid-19 ont fortement impacté l'enquête. En particulier, la deuxième étape en France, débutée en janvier 2020, a été brutalement interrompue par le confinement de mars 2020. En janvier 2020, j'avais commencé à intervenir régulièrement dans deux classes de 5<sup>e</sup> à Claude Debussy et à Jean Moulin ainsi qu'au Club nature (à Claude Debussy) dans le cadre d'observations ou d'ateliers afin de gagner la confiance des élèves et de pouvoir plus facilement leur proposer des entretiens individuels. En janvier et février 2020, j'ai donc passé beaucoup de temps avec ces élèves en observation flottante, en classe ou lors de sorties, sans pour autant collecter des données directement « utiles » à mon enquête. Le confinement national du 17 mars 2020, qui advient peu après le retour des vacances d'hiver des élèves, met fin à cette immersion et m'oblige à continuer mon enquête à distance. Par l'intermédiaire des enseignantes qui m'ont accueillie en classe, j'ai contacté les élèves de deux classes par mails collectifs pour solliciter un entretien. Ceux avec qui j'avais réussi à nouer une relation de confiance en janvier et février 2020 m'ont répondu favorablement, ce qui m'a permis de réaliser plusieurs entretiens à distance soit par appel vidéo soit par téléphone. Les autres élèves n'ont pas répondu à mes demandes d'entretiens, ce qui confirme l'importance d'une immersion dans les collèges afin d'établir une confiance avec les élèves avant d'entamer l'étape de « recrutement » pour des entretiens. Au préalable, j'ai systématiquement obtenu l'accord d'un de leurs parents par écrit ou par oral. Mener des entretiens à distance avec les élèves, qui plus est par téléphone, comporte un certain nombre de contraintes, au nombre desquelles la difficulté à « briser la glace », plusieurs élèves n'ayant pas l'habitude des conversations téléphoniques.

Mon enquête au Mexique a également pâti des restrictions sanitaires : il m'a été impossible de retourner sur le terrain mexicain en 2020 et 2021 en raison de la fermeture des établissements

scolaires au Mexique et de la difficulté de se déplacer vers l'étranger. Ces empêchements expliquent en partie l'asymétrie des données analysées ici. Le terrain mexicain s'apparente à un « pas de côté » (Olivier de Sardan, 1995) permettant de prendre du recul par rapport au « groupe témoin » (ibid.) que constitue le terrain principal (ici, les deux collèges français), avec un enjeu de validation des connaissances produites plutôt qu'une perspective comparative rendue impossible par l'asymétrie de l'enquête.

## **2. Une démarche de recherche qui combine immersion dans les collèges et recherche participative**

Le dispositif méthodologique s'articule principalement autour des méthodes ethnologiques et sociologiques que sont l'immersion dans les collèges, l'observation, l'entretien semi-directif ou ouvert et le questionnaire (cf. tableau 2 et annexe n°2). Avec les élèves, j'ai également mobilisé une méthode plus spécifique au champ géographique et ethnologique : la cartographie participative ; mais aussi des outils d'animation aujourd'hui emblématiques de l'arsenal méthodologique des recherches participatives tels que les débats mouvants. Enfin, j'ai par ailleurs réalisé une analyse de la littérature officielle concernant les prescriptions institutionnelles sur le rôle de l'école dans l'alimentation et l'éducation alimentaire des élèves en France et au Mexique. Je décrirai plus en détail cette démarche d'analyse de la littérature dans le chapitre 3.

**Tableau 2 : Synthèse des méthodes employées durant l'enquête**

Type de méthode	Détails	Quantification des données recueillies par établissement ( <i>en nombre d'entretiens ou en heures</i> )				
		<i>Claude Debussy</i>	<i>Jean Moulin</i>	<i>Instituto Azul</i>	<i>Autre établissement</i>	<i>Total</i>
<b>Entretiens et discussions orientées</b>	Entretiens et discussions avec les élèves	20	14	0	1	<b>35 entretiens</b>
	Entretiens avec les enseignant.es	6	3	3	12	<b>24 entretiens</b>
	Entretiens avec d'autres membres du personnel scolaire ( <i>chef d'établissement, infirmière, surveillant, chef de cantine.</i> )	6	4	1	0	<b>11 entretiens</b>
<i>Nombre total d'entretiens et de discussions orientées</i>		<i>34</i>	<i>21</i>	<i>4</i>	<i>13</i>	<b><i>70 entretiens</i></b>
<b>Observations</b>	Observations réalisées dans les trois collèges étudiés	≈ 80 heures	≈ 80 heures	≈ 14 heures		<b>≈ 174 heures</b>
<b>Animation d'ateliers en classe</b>		≈ 6 heures	≈ 6 heures	≈ 4 heures		<b>≈ 16 heures</b>
<b>Questionnaire</b>	Questionnaire sur les représentations et connaissances des élèves autour de l'agriculture	27 répondants	19 répondants			<b>46 répondants</b>
	Questionnaire sur les préférences alimentaires des élèves	19 répondants	19 répondants			<b>38 répondants</b>
	Questionnaire sur les pratiques d'achat des élèves dans les commerces alimentaires autour de leur collège	24 répondants	22 répondants			<b>46 répondants</b>

## 2.1. Enquêter auprès d'une multiplicité d'acteurs scolaires

Afin de prendre en compte la dimension systémique du *foodscape* scolaire, cette enquête s'est intéressée à la pluralité des acteurs qui composent un collège : les élèves, mais également le personnel scolaire dans sa diversité de fonctions et de statuts (chef d'établissement, enseignants, membres de la direction, personnel de santé, personnel de cuisine et surveillants). Pour autant, mon enquête s'est particulièrement concentrée sur deux groupes : les élèves, destinataires de l'offre alimentaire scolaire et de l'éducation alimentaire, et les enseignants qui sont les principaux concernés par les recommandations officielles autour de l'éducation alimentaire.

Les adolescents auprès desquels j'ai enquêté sont principalement des élèves de 5<sup>e</sup> âgés de 12 à 13 ans. Afin de me familiariser avec eux et de me donner la possibilité d'approfondir les entretiens, j'ai souhaité travailler avec plusieurs cohortes d'élèves pendant plusieurs mois. Grâce aux enseignantes du Réseau Marguerite qui m'ont ouvert les portes de leurs classes, j'ai eu l'opportunité entre 2018 et 2020 d'intervenir régulièrement dans quatre classes de 5<sup>e</sup> (deux à Jean Moulin et deux à Claude Debussy) afin d'y mener des observations et des ateliers. Il s'agissait de classes dans lesquelles les enseignantes avaient choisi de mettre en place une démarche de projet pour l'éducation alimentaire dans le cadre du Réseau Marguerite, qui justifierait et faciliterait ma présence dans ces classes. À l'Instituto Azul, j'ai pu intervenir dans une classe de 2<sup>o</sup> *grado* grâce à plusieurs enseignantes, cette classe correspondant approximativement au niveau de 5<sup>e</sup> en France.

Afin de compléter mes données, j'ai pu réaliser des entretiens ponctuels et informels avec des élèves d'autres classes en 6<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> à Claude Debussy et à Jean Moulin et même avec des élèves d'un autre collège<sup>20</sup>. Enquêter auprès de personnes mineures impose d'obtenir au préalable l'autorisation de leurs responsables légaux : en début d'année scolaire, les enseignantes des classes dans lesquelles je suis intervenue ont donc distribué à leurs élèves des documents adressés à leurs responsables légaux demandant leur autorisation pour la participation de leur enfant à une recherche universitaire, ce qu'ils ont tous accepté. Pour une majorité des entretiens réalisés avec les élèves, j'ai demandé à leurs responsables de signer un document d'autorisation ou alors j'ai obtenu leur accord de vive voix lors d'appels téléphoniques.

---

<sup>20</sup> Voir annexe n°3.



Pour ce qui est des entretiens avec les enseignants, j'ai fait le choix d'interroger des enseignants des trois principaux collèges, qui ne sont pas tous du Réseau Marguerite, mais également des enseignants d'autres collèges de la région lyonnaise, qui font pour la plupart partie du Réseau Marguerite. Ce dernier m'a permis de facilement entrer en contact avec des enseignants dans un contexte de crise sanitaire (en 2020) qui rendait plus difficile la prise de contact et la réalisation d'entretiens avec des personnes que je ne connaissais pas au préalable. Le choix d'interroger principalement des membres du Réseau a été également motivé par la volonté de recueillir des témoignages d'enseignants qui ont en général davantage réfléchi aux enjeux d'une éducation alimentaire et davantage mis en place d'activités à ce sujet, ce qui constitue un biais dont je tiens compte dans l'interprétation des résultats.

## 2.2.Mener plusieurs types d'observations au sein des collèges

Afin de pouvoir « capter » plusieurs catégories de données au sein des collèges, j'ai mobilisé plusieurs types d'observation. J'ai aussi alterné entre divers niveaux d'implication dans mes observations, passant tantôt de la posture d'observatrice distante, le carnet de notes à la main, à la posture d'intervenante en classe plus proche de la participation observante.

Lorsque j'étais présente dans chacun des trois collèges, une partie de mon travail consistait à m'immerger dans sa vie quotidienne et à « capter » le plus grand nombre d'informations possible sans pour autant porter mon attention sur des éléments précis. Par exemple, en passant plusieurs demi-journées en cours avec des classes de 5<sup>e</sup>, mon intention était - comme celle de Maurice (2014) dans le cadre de son enquête sur l'éducation alimentaire dans des collèges - de me familiariser avec les élèves, de mieux comprendre leurs relations avec le corps enseignant et de me faire accepter pour réaliser des entretiens ultérieurs. Cette manière d'être présente au quotidien, en classe et dans d'autres espaces du collège (cantine, cour de récréation, salle de classe, salle des professeurs) s'apparente à de l'observation flottante, qui « consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser “flotter” afin que les informations la pénètrent sans filtre » (Pétonnet, 1982, p. 39, cité par Moussaoui, 2012). Afin de mieux comprendre les pratiques alimentaires des élèves et les interactions entre acteurs dans le cadre de la restauration scolaire, j'ai également effectué des observations plus structurées sur des espaces et à des moments précis dans et autour du collège : à la cantine, à la *cafetería*, dans la cour de récréation, à la sortie du collège et lors de sorties scolaires en dehors de l'établissement.

J'ai aussi eu l'occasion de pratiquer des observations participantes (Olivier de Sardan, 1995), voire de la participation observante (Bastien, 2007) lors d'activités en classe ou de sorties scolaires, en particulier dans le cadre du Réseau Marguerite<sup>21</sup> : création d'un jeu de société autour de l'alimentation, visite d'un marché ou encore cours de cuisine. Participer à ces activités m'a permis de collecter de précieuses données en ayant des discussions informelles avec les élèves, en observant et en notant leurs réactions face à différents discours et contenus autour de l'alimentation.

### 2.3. Réaliser des entretiens avec les acteurs scolaires

Interroger la pluralité des acteurs du collège a nécessité de ma part un important travail d'adaptation des méthodes d'échange et d'entretien en fonction de mes interlocuteurs.

Afin de mieux comprendre le rôle, les représentations et les pratiques des différents membres du personnel scolaire autour de l'alimentation au collège, j'ai mis au point six guides d'entretien spécifiques qui correspondent à autant d'acteurs scolaires différents (chef d'établissement, chef de cantine, conseiller principal d'éducation, surveillant, infirmière et enseignant)<sup>22</sup>. Le collège n'étant pas toujours un lieu idéal pour réaliser des entretiens longs avec les enseignants en raison du peu de temps et d'intimité dont nous disposons pendant les journées scolaires, la majorité des entretiens ont eu lieu à l'extérieur des établissements, en visioconférence ou dans un lieu de leur choix (dans un café, dans un parc ou à leur domicile).

Avec les élèves, mon objectif était de mieux comprendre leur rapport à l'alimentation et à l'agriculture (connaissances, préférences, représentations et pratiques) ainsi que leurs pratiques dans différents espaces de l'environnement alimentaire de leur collège (à la cantine, au potager, dans la cour de récréation et dans les commerces alimentaires autour de l'établissement) (voir annexe n°7). Avant même de commencer l'enquête de terrain, je savais qu'il ne serait pas facile de réaliser des entretiens approfondis avec les élèves, car plusieurs chercheurs témoignent dans leurs travaux de la difficulté à conduire des entretiens avec des adolescents (Bassett et al., 2008 ; Maurice, 2014). Tout au long de mon enquête, j'ai donc cherché des modalités d'échanges qui leur conviennent. Pour organiser les entretiens, je demandais oralement aux élèves,

---

<sup>21</sup> Voir annexe n°5.

<sup>22</sup> Voir l'annexe n°4 pour obtenir le détail des entretiens réalisés avec le personnel scolaire, et l'annexe n°8 pour le guide d'entretien destiné aux enseignants.

individuellement ou collectivement, s'ils voulaient participer à un entretien en leur rappelant à chaque fois l'objectif de mon enquête. Nous convenions ensuite d'une date, d'une heure et d'un lieu pour réaliser l'entretien toujours dans l'enceinte du collège. Malgré ces accords initiaux, il m'est arrivé à plus d'une reprise que des élèves ne se rendent pas au rendez-vous prévu. Pour le déroulement de l'entretien, en tant qu'intervenante extérieure à l'établissement, je n'ai pas eu le droit de rester seule avec des élèves dans une pièce et il m'a fallu être en présence d'un autre adulte ou laisser la porte ouverte.

Pensant que le modèle de l'entretien semi-directif ne conviendrait pas à des pré-adolescents, j'ai immédiatement évacué le guide d'entretien structuré. À la place, j'ai élaboré des canevas d'entretien (Olivier de Sardan, 1995) qui faisaient office de « pense-bête » pour me rappeler des thématiques à aborder. De même, afin de réduire l'aspect formel des entretiens et de susciter l'intérêt des élèves, j'ai eu recours à plusieurs outils « brise-glace » que je mobilisais dès le début de l'entretien : j'apportais par exemple des photos de plats, d'aliments ou de marques alimentaires et demandais de réagir (de me dire par exemple s'ils aimaient ou pas). Il m'arrivait aussi de proposer aux élèves de commenter des activités que nous avions menées en classe lors de mes précédentes interventions. Les entretiens de groupe (à deux élèves ou plus) se sont révélés précieux pour mettre les élèves à l'aise et les encourager à parler. Certains élèves n'ont d'ailleurs accepté de participer à un entretien qu'à la condition d'être accompagnés par un ou plusieurs camarades de classe. La présence de plusieurs élèves lors d'un entretien permet de créer une émulation et facilite leur prise de parole. Les élèves peuvent rebondir sur ce que disent les autres, peuvent se contredire ou au contraire valider ce qui a été dit par l'un d'entre eux, ce qui enrichit grandement le corpus de données et la teneur des échanges. Cet effet de groupe peut cependant devenir limitant lorsque les échanges entre élèves prennent le pas sur les thèmes à aborder relevant de mon canevas d'entretien. Lorsque la conversation s'éloignait trop du sujet, je devais réorienter les élèves vers la question de départ.

En fonction de l'intérêt de l'élève pour la discussion, la durée des entretiens individuels varie de 15 minutes à 1 h 30 (la majorité des entretiens durait une trentaine de minutes). Comme l'indique l'annexe n°3<sup>23</sup>, les 35 entretiens que j'ai menés avec les élèves n'abordent pas toujours les mêmes thématiques, car nous n'avons pas toujours le temps de traiter l'ensemble des questions qui m'intéressaient. Par conséquent, je n'ai pas pu obtenir d'effet de saturation pour

---

<sup>23</sup> Voir annexes.

l'ensemble des thématiques. Toutefois, lors de la deuxième étape du terrain, quelques élèves ont accepté de participer à un deuxième, voire à un troisième entretien, permettant ainsi d'approfondir les réflexions et de traiter toutes les thématiques prévues.

Outre les entretiens, mes échanges avec les élèves ont parfois pris la forme de « conversations orientées » (Bruneteaux & Lanzarini, 1998) lors de moments informels en classe, au CDI ou lors de sorties scolaires. La conversation orientée suit le rythme d'une discussion informelle, mais permet de guider cette dernière vers des thématiques qui intéressent le chercheur (« *L'autre jour en classe tu as dit à ta copine que tu n'allais jamais à la boulangerie en face du collège, est-ce que tu peux m'en dire plus ?* »). Enfin, être régulièrement présente en classe ou lors d'activités en dehors de la salle m'a permis d'avoir de nombreux échanges informels avec les élèves, ce qui a grandement contribué à enrichir le corpus des données.

#### 2.4. Conduire des activités participatives avec les élèves en classe

En parallèle des entretiens avec les élèves, j'ai également mené des activités en classe avec les élèves de 5<sup>e</sup> que je suivais dans les trois collèges en France et au Mexique<sup>24</sup> : cartographie participative autour de l'environnement alimentaire scolaire, animation de débats sur l'alimentation, réalisation de travaux pratiques en salle (collages sur leurs plats préférés). Ces ateliers s'inscrivent dans une démarche de projet que les enseignantes ont mise en place avec leur classe de 5<sup>e</sup> dans le cadre du Réseau Marguerite. Au même titre que les entretiens, ces activités visent à interroger le rapport des élèves à l'alimentation et à l'agriculture ainsi que leurs relations avec certains éléments de l'environnement alimentaire scolaire (par exemple la *cafetería* au Mexique). Elles visent également à davantage donner la parole aux élèves dans le cadre d'ateliers ludiques et faisant appel à leur participation.

Cette démarche s'apparente ainsi à de la recherche participative qui met les élèves en situation de co-construire les savoirs, davantage que ne le ferait *a priori* un entretien semi-directif. Toutefois, la participation des élèves lors de ces ateliers est faible, car c'est toujours moi qui ai choisi les questions ou thèmes à discuter ainsi que les modalités pratiques des ateliers.

---

<sup>24</sup> Voir annexe n°6.

Au total, j'ai mené une quinzaine d'ateliers dans les trois collèges. Parfois, je n'ai pas pu réaliser le même type d'atelier dans chacun des établissements, rendant ainsi impossible une comparaison des dispositifs et des résultats entre collèges. Pour la plupart des ateliers, j'ai eu la liberté de proposer les thématiques et formats que je souhaitais et de les faire valider au préalable par les enseignantes. Lors des ateliers, j'ai été de fait toujours accompagnée d'une enseignante avec qui j'animais les activités. Voici une brève présentation des principaux ateliers que j'ai co-animés en classe :

- Un des premiers ateliers avait pour but de mieux comprendre les différences dans les préférences alimentaires des élèves en fonction des collèges. Pour ce faire, j'ai organisé avec les élèves de 5<sup>e</sup> de Jean Moulin et de Claude Debussy une activité en salle informatique au cours de laquelle je leur proposais de réaliser sur un document Word un collage numérique à partir de photographies trouvées sur internet sur le thème « Compose le repas de tes rêves ». Les élèves ont ainsi pu composer un collage de photographies de leur repas préféré ou celui qu'ils rêvent de manger. Pendant la séance ou lors d'entretien *a posteriori*, je pose aux élèves des questions sur leurs choix.
- À une dizaine d'élèves volontaires du Club nature au collège Claude Debussy, j'ai proposé de prendre une série de six photographies d'éléments qu'ils jugent représentatifs de leur alimentation au quotidien, qu'il s'agisse d'ingrédients, de repas, de lieux ou de publicités. À partir des photographies imprimées des élèves, nous avons ensuite réalisé des entretiens de groupe au cours desquels je leur demandai d'explicitier leur choix d'avoir photographié tel élément plutôt qu'un autre. Au final, la mise en œuvre de cette activité s'est révélée complexe en raison de la difficulté à recueillir les photographies de certains élèves et faute d'une dynamique collective structurée. Plus qu'un corpus de données, les photographies ont constitué ici un outil de discussion intéressant pour des entretiens ultérieurs.
- Aux collèges Jean Moulin et Claude Debussy, j'ai proposé à deux classes de 5<sup>e</sup> une séance consacrée à l'analyse de publicités alimentaires. L'objectif était ici d'interroger leurs connaissances de certains objets ou sujets tels que les produits alimentaires régionaux, les labels alimentaires et la production agricole locale à partir de plusieurs images publicitaires que j'avais choisies. En demandant aux élèves de décrire et de

commenter ces images, j'ai pu recueillir un ensemble de réactions et de verbatim de leur part, qui m'ont servi à analyser leurs connaissances et représentations autour de l'agriculture.

- Au collège Claude Debussy, j'ai organisé avec une classe de 5<sup>e</sup> un atelier « débat mouvant » sur l'alimentation. Le débat mouvant permet aux participants de se déplacer physiquement dans la salle pour indiquer leur positionnement sur un sujet : par exemple, à droite pour signifier « je suis d'accord », à gauche pour « je ne suis pas d'accord », et au milieu pour « je ne sais pas ». Il est également possible pour les participants de se déplacer au cours du débat s'ils changent d'avis. Les participants doivent se positionner en fonction d'énoncés qui prennent la forme d'affirmations volontairement clivantes et caricaturales, par exemple « le bio, c'est pour les riches », « les adolescents n'aiment que les tacos » ou encore « la publicité est toujours mensongère ». Ce débat m'a permis d'obtenir des résultats généraux sur les connaissances et les représentations des élèves autour de plusieurs thématiques (agriculture, fast-food, marketing et publicité).
- À l'Instituto Azul (Mexique), j'ai proposé à une classe de 2<sup>o grado</sup> (qui correspond approximativement au niveau de 5<sup>e</sup> en France) une activité autour de la *cafetería* de leur établissement : je leur ai donné pour consignes de se répartir par groupes de quatre et de dessiner sur une grande feuille leur *cafetería* idéale en indiquant par exemple quel type de plats et d'aliments ils aimeraient y trouver. Cet atelier m'a servi pour questionner les élèves sur ce qu'ils pensent de la *cafetería* et sur leurs habitudes de consommation à cet endroit.
- Enfin, j'ai pu organiser un atelier de cartographie participative autour de l'environnement alimentaire scolaire dans les trois études de cas (Jean Moulin, Claude Debussy et l'Instituto Azul). Cet outil m'a permis de produire des données sur les pratiques alimentaires des élèves et sur leurs expériences sensibles en lien avec l'alimentation au sein de leur collège. Je développe plus en détail cette méthode dans le chapitre 5.

Mis à part l'atelier de cartographie participative, j'ai fait le choix de ne pas analyser en détail les activités mentionnées ci-dessus dans le corps de la thèse, mais plutôt d'intégrer directement au fil des chapitres les données recueillies lors de ces activités. Recueillir puis analyser les données de ces ateliers n'a pas été chose aisée : pour ce qui est de la collecte de données tout d'abord, il m'a été difficile d'assumer à la fois le rôle d'animatrice des séances et celui de chercheuse, même quand les enseignantes m'aidaient dans le travail d'animation. Expliquer les consignes à plus de 25 élèves, leur distribuer le matériel, passer dans les rangs pour répondre à leurs questions et s'assurer qu'ils ont bien compris les consignes, poser des questions aux élèves pour les motiver à développer leur réflexion et tout cela en 50 minutes, n'offre pas toujours des conditions propices à la production de données suffisantes ou satisfaisantes. Cette expérience m'amène à penser que le cadre du cours en classe entière, cadre structuré par un espace institutionnel et surtout par une durée limitée, n'est pas toujours propice à conduire des expériences de recherche qui en d'autres lieux s'organisent sur des temporalités plus longues et dans des espaces moins marqués pour ceux qui les occupent. Il me semble qu'une activité par petits groupes, organisée en dehors des cours et sur la base du volontariat serait plus appropriée.

Afin d'accéder à des informations plus systématiques sur certains sujets, j'ai également proposé aux élèves des classes de 5<sup>e</sup> avec lesquels je travaillais de répondre à plusieurs questionnaires<sup>25</sup>. Ces questionnaires visaient en particulier à tester l'hypothèse selon laquelle les préférences alimentaires des élèves, leurs connaissances et représentations de l'agriculture ainsi que leurs pratiques d'achat alimentaire dans les commerces autour de leur collège variaient selon leur milieu social et en fonction de la configuration de leur espace de vie.

### **3. Trouver sa place en tant qu'enquêtrice au sein des collègues**

Enquêter en milieu scolaire auprès de jeunes adolescents présente un certain nombre de difficultés. Cette partie explicite les enjeux techniques, méthodologiques et éthiques d'une recherche en milieu scolaire, en particulier lorsqu'il s'agit d'interroger des pré-adolescents.

---

<sup>25</sup> Voir annexes n° 9, 10 et 11.

### 3.1.Me faire une place auprès des enseignants

Enquêter dans un établissement scolaire impose avant toute chose au chercheur de négocier sa présence auprès des membres du personnel et de s'assurer de perturber leur travail le moins possible. Grâce à mon rattachement au Réseau Marguerite, ma présence en tant que chercheuse au sein des trois établissements a été immédiatement acceptée par la direction des collèges. J'ai été généralement très bien accueillie par les membres du personnel des trois établissements, qui ont vite eu l'habitude de me voir déambuler dans le collège ou passer du temps dans la salle des professeurs entre deux entretiens ou entre deux cours. Lorsque je les ai sollicités pour réaliser un entretien, les adultes du collège m'ont généralement répondu favorablement et ont semblé apprécier pouvoir parler de leur métier et de leur vision de l'éducation alimentaire.

Faire de l'observation et animer des ateliers en classe impose de s'entendre avec les enseignants pour qu'ils acceptent de m'ouvrir les portes de leurs cours. Il m'a également fallu assumer la posture hybride de chercheuse-observatrice discrète lors de mes observations en classes et celle d'animatrice d'ateliers capable d'être force de proposition. Dans ces deux cas de figure, l'enjeu était de mener à bien ma recherche tout en respectant le cadre scolaire : la durée des cours (50 minutes), les programmes d'enseignement, les disciplines enseignées et les priorités des enseignants. Il m'a fallu faire de mon mieux pour que ma présence dérange le moins possible les enseignants dans leur travail. Dans le cas des ateliers, même si les enseignants m'ont parfois guidée pour leur élaboration, il était important que je sois autonome afin de ne pas rajouter une charge de travail en plus de leur cours. De plus, accueillir une intervenante extérieure en classe en tant qu'observatrice peut parfois être vécue comme une situation inconfortable par certains enseignants. Si ma présence en classe en tant qu'observatrice a généralement été bien acceptée par les enseignants, l'une d'entre elles a cependant mis du temps avant de m'ouvrir les portes de sa classe, car elle craignait le regard d'un adulte sur son travail d'enseignante.

### 3.2.Créer une relation de confiance avec les élèves

Enquêter auprès d'enfants ou d'adolescents, qui plus est en milieu scolaire, soulève plusieurs enjeux et difficultés. La première tient à la nature profondément asymétrique de la relation entre le chercheur et ses enquêtés – en l'occurrence des pré-adolescents – (Danic et al., 2006). Cette asymétrie est renforcée par le contexte scolaire, au sein duquel les élèves sont sous l'autorité des adultes qui les entourent. Un des enjeux principaux au cours de mon enquête de terrain a donc été d'instaurer une relation de confiance avec les élèves afin de pouvoir réaliser des



entretiens avec ceux qui le souhaiteraient. Le fait d'être âgée de 24 ans au début de mon enquête et de me présenter comme « une étudiante à l'université qui fait un travail sur l'alimentation »<sup>26</sup> m'a sans doute aidée à me rapprocher des élèves. Toutefois, comme le souligne Maurice (2014) dans le cadre de son enquête sociologique dans un collège de milieu populaire, il peut exister une barrière sociale entre les élèves et l'enquêteur. Dans mon cas, cette distance sociale s'est particulièrement manifestée au collège Jean Moulin, qui accueille majoritairement des élèves de milieu défavorisé alors que je suis moi-même à leurs yeux et dans les faits, issue des classes moyennes et supérieures. Cette distance était également perceptible avec les élèves de Claude Debussy provenant de milieux populaires.

À la distance sociale s'ajoute une distance culturelle, voire ethnique : à Jean Moulin, une grande partie des élèves est issue de l'immigration et de confession musulmane, ce qui limitait parfois nos interactions faute de partager les mêmes références. Néanmoins, j'observe en même temps que lors de mes échanges avec les élèves de ce collège, ceux-ci sont généralement plus enclins à évoquer avec moi la question de leurs origines et de leur religion que les élèves de Claude Debussy, possiblement en raison de l'effet de groupe propre à la sociologie de l'établissement. Il est certain que le fait d'être moi-même une femme m'a permis d'être aussi plus proche des filles qui ont été plus nombreuses que les garçons à accepter de participer à des entretiens. De plus, cela s'explique sans doute par le fait que la thématique de l'alimentation est encore largement associée au genre féminin.

Parvenir à mettre les élèves à l'aise pendant les entretiens et à obtenir de leur part des réponses développées a parfois été un défi. En effet, le contexte formel de l'entretien – la situation de face-à-face couplée à la présence de l'enregistreur et du guide d'entretien – a souvent un effet inhibiteur, rendant parfois difficile la possibilité d'aller au-delà de réponses élémentaires comme « oui », « non » ou « je ne sais pas » (Bassett et al., 2008). Sur ce point, l'âge semble jouer un rôle important : d'après mon expérience d'enquête, plus les élèves sont âgés, plus ils se sentent à leur aise pendant les entretiens et plus ils sont enclins à développer leurs réponses. J'ai par exemple observé que les entretiens que j'ai menés avec des élèves de 4<sup>e</sup> étaient souvent bien plus élaborés qu'avec ceux des élèves de 5<sup>e</sup>, alors qu'ils n'ont qu'un an d'écart.

---

<sup>26</sup> Si c'est avec ces mots que je me présentais le plus souvent aux élèves, j'ai tout de même pris le temps de leur expliquer plus précisément – sans rentrer dans trop de détails néanmoins – quelle était la nature de mon travail de recherche, en les invitant à me poser des questions à ce sujet s'ils en avaient envie.

Éviter toute posture de surplomb et d'autorité s'est révélé particulièrement délicat lors des ateliers que j'ai animés en classe. En effet, même si elles ne s'inscrivaient pas dans le cadre de leur programme scolaire, ces activités avaient tout de même des points communs avec le reste de leurs cours : elles étaient obligatoires, parfois notées sur leur participation (à la demande de leurs enseignantes) et avaient lieu pour la plupart sur les heures de cours, dans la salle de classe et en présence des enseignantes. Comme Danic et al. (2006), je souscris à l'idée selon laquelle, dans le cadre d'une recherche auprès d'enfants ou d'adolescents, il est préférable de « renoncer à toute posture éducative et assumer son rôle de chercheur » (p.102). Or, animer ces ateliers – ou les co-animer dans le cas où leur enseignante m'accompagnait – exigeait parfois de moi que j'accomplisse les mêmes tâches que les enseignants et que j'assume une posture d'autorité : distribuer les consignes, m'assurer que les élèves les comprennent, répondre à leurs éventuelles questions et essayer de rétablir le calme si les élèves devenaient trop bruyants. Même si je prenais du temps au début de chaque atelier pour expliquer aux élèves que je n'étais là ni pour les évaluer ni pour leur enseigner à « bien manger », il m'était parfois difficile de garder une posture « neutre » et une relation horizontale avec les élèves alors que j'exigeais d'eux qu'ils participent à une activité qu'ils n'avaient pas choisie. C'est ici selon moi la limite d'un travail de recherche participative réalisé dans le contexte de la salle de classe : les élèves n'ont pas d'autre choix que de participer à l'enquête et ils se trouvent dans un contexte d'évaluation, sous le regard de leur enseignant, ce qui ne favorise pas toujours une expression sereine de leur part.

## **Conclusion du chapitre 2**

Ce chapitre a permis de mettre en évidence les spécificités de cette enquête. Elle est ainsi caractérisée par la combinaison de méthodes et d'outils, et par une approche multi-acteurs du *foodscape* scolaire. Étudier le *foodscape* scolaire en tant que système m'a en effet conduite à articuler des outils formels et habituels de l'ethnographie avec des méthodes plus expérimentales propres aux recherches participatives, en interrogeant le plus grand nombre d'acteurs possible au sein de ce *foodscape*. Un des principaux enjeux de cette recherche a été de respecter le cadre scolaire et de nouer une relation de confiance durable avec les élèves. J'ai dû pour cela prêter une attention particulière à « trouver ma place » en tant qu'enquêtrice au sein des collèges sans remettre en question les limites du cadre institutionnel. En tant qu'animatrice d'activités en classe dans le cadre du Réseau Marguerite et en tant que chercheuse en immersion dans les salles de classe, il était en effet important que j'évite toute posture d'autorité auprès des élèves et que je ne dérange pas le travail des enseignants. Enfin, pour

parvenir à mener des entretiens avec les élèves, il m'a fallu créer une relation de confiance avec eux, trouver des stratégies pour les mettre à l'aise lors des entretiens, les encourager à développer leurs réponses et leur faire oublier un peu la distance sociale et institutionnelle entre nous.

### **Chapitre 3. L'éducation alimentaire à l'école au centre de prescriptions et d'intérêts concurrents. Une analyse des documents-cadres**

Le *foodscape* scolaire est en partie composé d'une dimension prescriptive, c'est-à-dire d'un ensemble de documents-cadres qui ont pour vocation d'orienter la mise en œuvre de l'offre alimentaire et de l'éducation à l'alimentation dans les établissements scolaires (Mikkelsen, 2014). Si l'intérêt des instances publiques pour la restauration scolaire et l'éducation alimentaire des jeunes n'est pas un phénomène récent, on peut néanmoins observer depuis la fin des années 1990 une augmentation à l'échelle internationale des orientations émises par ces instances à ce sujet.

En France et au Mexique, quelles sont les instances émettrices d'orientations en matière de restauration scolaire et d'éducation alimentaire ? Quel rôle attribuent-elles aux établissements scolaires en la matière ? Pourquoi le cadre scolaire est-il mobilisé et à quels enjeux et finalités leurs orientations renvoient-elles ?

Pour répondre à ces questions, je me suis intéressée aux documents-cadres produits ces dernières années à l'échelle internationale et nationale autour de la restauration scolaire et de l'éducation alimentaire. L'analyse présentée dans ce chapitre ne prétend aucunement fournir une analyse exhaustive des recommandations et politiques publiques autour de l'alimentation et de l'éducation alimentaire à l'école. Les documents dont il sera ici question ont été retenus car ils semblent constituer les orientations les plus structurantes des actions publiques relatives à la restauration scolaire et à l'éducation alimentaire en milieu scolaire en France et au Mexique.

À l'échelle internationale, je me suis intéressée aux documents de cadrage autour de la restauration scolaire et de l'éducation alimentaire produits par plusieurs organisations onusiennes, en particulier l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et l'Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO). À l'échelle européenne, j'ai également analysé les documents de la Commission européenne relative au programme « Fruits, légumes et lait à l'école », qui constitue une action ponctuelle d'éducation alimentaire à destination des établissements scolaires. À l'échelle nationale enfin, mon attention s'est portée sur les

politiques ministérielles en vigueur autour de la restauration scolaire et de l'éducation alimentaire à l'école en France (Programme national nutrition santé, Programme national pour l'alimentation, programmes d'enseignement scolaire et directives du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports ; loi EGalim), et au Mexique (programmes d'enseignement scolaire, documents interministériels autour du programme « *Salud en tu escuela* »). Afin d'éclairer les documents cités précédemment, ce chapitre s'appuie dans une moindre mesure sur l'étude de textes provenant d'acteurs associatifs et économiques, en France comme au Mexique.

Ces documents internationaux et nationaux proposent des cadres d'action en matière de restauration scolaire et d'éducation alimentaire ; ils définissent également les priorités et les modalités d'interventions des instances publiques en la matière. Ces textes et dispositifs n'ont cependant pas tous la même vocation : alors que certains ont une valeur légale et impliquent une obligation, la plupart se situent plutôt entre l'orientation – qui évoque une intention de conseil – et la prescription, qui se rapporte à une volonté d'obligation, mais sans nécessairement de cadre légal (Berthoud, 2017). J'utiliserai donc tantôt les termes de « recommandations », d'« orientations » et de « prescriptions » pour désigner tous les documents qui n'ont pas de valeur légale.

Cette analyse met en évidence l'évolution récente des enjeux et des finalités auxquelles l'école est appelée à répondre en matière d'éducation alimentaire selon divers prescripteurs dont les intérêts sont parfois éloignés. Dans un premier temps, je mets en évidence que de nombreuses orientations internationales et nationales en France et au Mexique considèrent que l'école est un lieu privilégié pour la mise en place de politiques publiques de lutte contre le surpoids et l'obésité. Parallèlement à ces enjeux de santé publique, l'éducation alimentaire et la restauration scolaire sont également sollicitées par certaines instances publiques françaises pour promouvoir des intérêts économiques et agricoles. Enfin, je montre dans un dernier temps comment les documents-cadres incitent les établissements scolaires à ancrer les projets d'éducation alimentaire dans l'environnement proche des élèves, au sein et en dehors de l'école, notamment dans le but de développer la citoyenneté et le pouvoir d'agir des élèves sur leur alimentation et sur les systèmes alimentaires.

## **I. Faire de l'école un acteur de promotion de la santé**

Il existe désormais un consensus international pour reconnaître l'école comme un acteur majeur de la promotion de la santé chez les jeunes, en particulier au moyen de la restauration scolaire et de l'éducation alimentaire (Cruz, 2020). À ce titre, les instances internationales que sont la FAO, l'OMS et l'Union européenne incitent les gouvernements à mettre en place des politiques de régulation de l'offre alimentaire scolaire et à développer une éducation nutritionnelle dans les écoles, dans un contexte d'augmentation de l'obésité infantile à l'échelle planétaire.

En France, depuis le début des années 2000, un ensemble de politiques publiques s'oriente vers une plus grande régulation de la restauration scolaire et de la mise en place d'interventions ponctuelles en éducation à la santé. Plus récemment au Mexique, alors que la problématique du surpoids et de l'obésité constitue un enjeu de santé publique majeur, les politiques publiques concernant l'offre alimentaire dans les écoles s'emploient à réguler un secteur encore largement informel, en complément de programmes d'intervention de promotion de la santé dans les établissements.

### **1. Des instances internationales prescriptrices (FAO, OMS) : l'alimentation et l'éducation comme outils de promotion de la santé et de lutte contre les inégalités sociales**

L'éducation à l'alimentation, au même titre que les autres « éducations à », émane en partie des recommandations d'instances internationales (Barthes, 2017). Ainsi, en tant qu'institutions onusiennes chargées d'accompagner les États autour de problématiques relatives à la sécurité alimentaire et à l'agriculture, la FAO, le Programme alimentaire mondial (PAM) et l'Organisation mondiale pour la santé (OMS) formulent des recommandations et mettent en place des programmes de soutien aux gouvernements en matière d'éducation alimentaire et de restauration scolaire, lesquels sont pensés comme des outils de premier plan dans la promotion de la santé chez les élèves et dans la réduction des inégalités en matière d'accès à l'alimentation.

Le PAM considère la restauration scolaire comme le levier de protection sociale le plus important à l'échelle nationale, bénéficiant à 388 millions d'enfants dans le monde (Programme alimentaire mondial, 2020), en priorité dans les pays à faible et à moyens revenus. Afin de

protéger les élèves de risques associés à l'alimentation – insécurité alimentaire, malnutrition, ou pénuries alimentaires – cette institution appelle l'école à devenir un lieu de refuge pour les élèves, notamment par la mise en place d'un système de financement solidaire des repas à destination des élèves de milieux modestes (Berthoud, 2020). La FAO et l'OMS considèrent l'école comme un espace de prévention privilégié en matière de santé ; ils enjoignent les États à adopter de strictes mesures pour réguler l'offre alimentaire présente au sein des établissements scolaires, afin de promouvoir pour les élèves un accès à une alimentation saine (par exemple, interdiction de la vente de boissons sucrées, vente de fruits et légumes et interdiction des distributeurs automatiques de boissons et de nourriture). Conformément aux recommandations de la FAO et de l'OMS dès les années 2010, dans un contexte de lutte contre l'obésité infantile et de préoccupations environnementales, la Commission européenne encourage les États membres à faire de l'école un environnement alimentaire protégé en adoptant des politiques et des régulations ambitieuses en matière de restauration scolaire, dans le but de favoriser une offre alimentaire plus saine.

En complément de la restauration scolaire, la FAO et l'OMS recommandent de mettre en place une éducation alimentaire qui encourage les élèves à adopter des pratiques alimentaires saines. Pour ce faire, ces deux instances invitent à s'éloigner d'une éducation nutritionnelle de type transmissif pour impliquer les élèves dans des projets concrets en dehors de la salle de classe, voire en dehors de l'établissement. Afin de mettre en lien la restauration scolaire et l'éducation alimentaire au sein de l'établissement, la FAO promeut le modèle dit de la « *whole school food approach* », qui favorise la collaboration entre tous les acteurs scolaires autour de la promotion d'une alimentation saine<sup>27</sup>. Selon ces deux instances, l'école a un rôle important à jouer en matière d'éducation alimentaire car celle-ci ne s'adresse pas uniquement aux élèves, mais peut bénéficier à un ensemble plus large d'individus. En effet, la FAO et l'OMS considèrent que l'éducation alimentaire à l'école doit impliquer un ensemble d'acteurs du territoire au-delà du périmètre de l'école, pour faire évoluer les pratiques collectivement, qu'il s'agisse des parents d'élèves, des agriculteurs, des commerçants locaux ou encore des médias (FAO, 2020c ; WHO, 2006).

---

<sup>27</sup> Voir chapitre 1, I, 2,1.

## **2. Des politiques publiques nationales pour lutter contre l'obésité et améliorer la santé des élèves en France et au Mexique**

Dans un contexte d'augmentation de l'obésité parmi la population, les gouvernements français et mexicains se sont en partie alignés sur les recommandations de la FAO et de l'Union européenne visant à faire de l'école un acteur de promotion de la santé auprès des élèves au moyen de deux outils : la régulation de l'offre alimentaire scolaire et les interventions d'éducation à la santé.

### 2.1. En France, l'école au centre des politiques nationales de santé publique

#### *2.1.1. Assurer des projets de prévention santé et d'éducation nutritionnelle (PNNS)*

Dès le début des années 2000 en France, alors que la lutte contre le surpoids et l'obésité des jeunes devient un enjeu de santé publique, l'école constitue l'un des acteurs de la politique nationale de prévention nutritionnelle. Le rôle prescripteur de l'école en matière de santé est cependant loin d'être nouveau : dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle puis tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle et d'une grande partie du XX<sup>e</sup> siècle, l'institution scolaire s'attache à enseigner aux jeunes Français les rudiments d'une hygiène alimentaire, en particulier à l'attention des classes populaires, ainsi que les savoir-faire culinaires dans le cadre d'un enseignement ménager dispensé aux filles (Cassuto, 2008). Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la restauration scolaire est mise à contribution pour remédier à la dénutrition infantile.

Ainsi, au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, alors que le surpoids et l'obésité sont reconnus comme des problèmes sanitaires de premier plan, l'institution scolaire devient l'un des relais de diffusion de la politique nutritionnelle nationale, soit le Programme National Nutrition Santé (PNNS). Ce dernier, créé en 2001 sous l'égide de l'Agence française de sécurité sanitaire des aliments (AFSSA, devenue Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail, Anses) a alors pour objectif d'améliorer l'état de santé des Français en agissant sur la nutrition.

Renouvelé tous les cinq ans en fonction de l'évolution des pratiques alimentaires des Français et des enjeux de santé publique, le PNNS constitue le cadre de référence des actions d'éducation



nutritionnelle mises en place dans les écoles, en complémentarité avec d'autres programmes : le Plan obésité (PO), mis en place par le ministère des Solidarités et de la Santé en 2010 pour prévenir et prendre en charge l'obésité, et le Programme national pour l'alimentation (PNA), élaboré en 2010 par le ministère de l'Agriculture qui vise à répondre à des enjeux multiples en matière d'alimentation et d'agriculture.

Ces programmes n'ont pas de caractère obligatoire en milieu scolaire ; leurs actions consistent principalement à émettre des orientations et des outils d'éducation et de communication que le personnel scolaire peut utiliser en classe ou lors d'actions d'éducation alimentaire. Par exemple, le PNNS met au service des établissements scolaires des outils d'intervention en éducation à la santé, en particulier une affiche de promotion des repères nutritionnels pour les enfants des écoles primaires et un guide autour de la nutrition pour les élèves de cinquième, « J'aime manger, j'aime bouger » (cf. figure 2).

**Figure 2 : « J'aime manger, j'aime bouger », guide de recommandations nutritionnelles du PNNS à destination des adolescents distribué dans les collèges**



Le PNNS est vivement critiqué par de nombreux chercheurs en sciences sociales qui dénoncent le cadrage normatif de ces programmes et l'accent mis sur la responsabilité individuelle. En occultant les facteurs externes qui orientent l'individu dans ses choix, tels que les déterminants économiques, sociaux et culturels, ces actions entraîneraient une « individualisation » et une responsabilisation à outrance des élèves (Berthoud, 2020). Conscients des critiques qui lui sont

adressées, les concepteurs du PNNS, sur le conseil de chercheurs en sciences sociales, privilégient une approche centrée sur le plaisir et sur une vision positive de l'alimentation. Il s'agit ainsi d'éviter une médicalisation de l'alimentation et de diminuer la charge normative de l'éducation nutritionnelle. Pour ce faire, en complément des documents de communication autour des repères nutritionnels, le PNNS encourage la mise en place dans les écoles d'actions pédagogiques ponctuelles impliquant la participation active des élèves. Cette approche correspond aux recommandations du Conseil national de l'alimentation (CNA), instance consultative chargée d'émettre des recommandations à l'intention de l'État autour des questions alimentaires, qui dans son avis n°84 invite les établissements scolaires à privilégier une éducation à l'alimentation « par le "faire", par la manipulation concrète d'aliments, accompagnée de messages positifs », laquelle « doit préférer l'accompagnement et l'information à l'injonction » (Conseil National de l'Alimentation, 2019, p. 14-15).

La situation de l'éducation alimentaire est alors face à un paradoxe : si cette approche éducative positive et concrète permet, en théorie du moins, de se dégager des injonctions moralisatrices appelant à des changements de comportement, elle ne peut faire l'économie de la lutte contre le surpoids et l'obésité (Berry & Gagnayre, 2018). En voulant éviter un cadrage jugé trop normatif et en refusant de désigner explicitement des aliments ou des pratiques alimentaires comme recommandables ou peu recommandables, le PNNS et d'autres actions connexes, telles les Classes du goût, prennent le risque d'être détournés de leur intention première : promouvoir la santé des élèves. Lebretonchel (2021) par exemple, observe lors d'une enquête menée dans une école primaire de réseau d'éducation prioritaire que le dispositif Classes du goût est le prétexte pour des éducateurs de favoriser le vivre-ensemble et la convivialité plutôt que la prévention à la santé. D'autre part, l'absence d'un contenu précis en éducation nutritionnelle permet à des acteurs porteurs d'intérêts économiques, en l'occurrence des entreprises de l'agroalimentaire, de s'appuyer sur des politiques publiques comme le PNNS ou la Classe du goût pour faire valoir leurs intérêts dans l'enceinte scolaire (Berthoud & De Iulio, 2015). Ces critiques adressées à l'encontre des politiques nutritionnelles témoignent de la difficulté pour l'institution scolaire de formuler une éducation alimentaire qui ne soit pas uniquement centrée sur la normalisation des comportements alimentaires tout en répondant à l'enjeu de société que constitue la lutte contre le surpoids et l'obésité.

En complément du PNNS, du Plan obésité et du Programme national pour l'alimentation, le ministère de l'Éducation a mis en place sa propre politique éducative de santé. À partir de 2016, le « parcours éducatif de santé » permet de structurer l'ensemble des actions pédagogiques qui concernent la santé des élèves, notamment les actions d'éducation alimentaire et nutritionnelle. Afin d'assurer une cohérence entre ces différentes actions, le ministère de l'Éducation nationale instaure le Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE), qui permet un pilotage concerté des actions relatives à la santé à l'échelle de l'établissement. Le CESCE favorise la mise en place de partenariats entre les établissements et certains acteurs du territoire, et ce à plusieurs échelles. Présidé par le chef d'établissement, le CESCE est non seulement composé du personnel de l'établissement (enseignants, infirmière, membres de l'administration et équipe de cantine), mais également de partenaires extérieurs (parents d'élèves, élèves, représentants de la police, de la gendarmerie et d'autres instances institutionnelles). Le CESCE peut également donner lieu à des partenariats inter-établissements ou avec d'autres acteurs institutionnels à l'échelle d'un département ou d'une académie. Ainsi, le CESCE peut s'apparenter aux recommandations de la FAO et de l'OMS qui vont dans le sens d'une éducation alimentaire qui aille au-delà du périmètre de l'école et impliquant des acteurs de la société.

### *2.1.2. Réguler l'offre alimentaire scolaire*

La mise en place du PNNS à partir de 2001 s'accompagne d'un ensemble de directives gouvernementales visant à améliorer l'offre alimentaire scolaire dans le sens d'une alimentation plus saine pour les élèves. Les recommandations du PNNS vont en effet dans le sens d'une régulation de la nourriture proposée aux élèves au sein de l'environnement scolaire, aussi bien à la cantine que dans l'ensemble de l'établissement.

À partir du début des années 1990, les lois destinées à cadrer la composition des menus servis dans la restauration scolaire se multiplient : en 2001, la loi circulaire interministérielle n° 2001-118 du 25 juin 2001 impose plusieurs réglementations relatives à la composition des repas servis en restauration scolaire et à la sécurité des aliments, dans le but de promouvoir des repas plus sains pour les élèves. Plus tard, d'autres directives émettent des réglementations de plus en plus précises concernant le contenu des repas servis à la cantine, en indiquant les apports

nutritionnels à ne pas dépasser et en établissant des cahiers des charges de plus en plus stricts concernant la sécurité sanitaire des aliments<sup>28</sup>.

La transformation de l'environnement alimentaire scolaire ne concerne pas uniquement le restaurant scolaire, mais l'ensemble des espaces de l'établissement. À partir de 2004<sup>29</sup>, les distributeurs de boissons et de nourriture sont interdits dans l'enceinte des établissements scolaires (à l'exception des espaces réservés au personnel). Si l'enceinte de l'école est soumise à des réglementations strictes en matière de vente, de distribution et de consommation alimentaire, ce n'est pas le cas des commerces alimentaires situés à proximité des établissements scolaires. Soupçonnées de favoriser le taux croissant de surpoids et d'obésité des enfants et adolescents, les enseignes de fast-food ont fait l'objet en 2010 d'un amendement à la loi de modernisation de l'agriculture. L'objectif de cette dernière était d'interdire la présence de ces commerces autour des établissements scolaires. Le rejet de cette proposition témoigne non seulement des conflits d'intérêts propres aux régulations commerciales, mais également de la faible prise en compte, en France, de l'exposition des élèves à l'offre alimentaire située autour des écoles, alors même que l'offre alimentaire scolaire fait l'objet d'une attention particulière de la part des pouvoirs publics.

## 2.2. Au Mexique, des politiques publiques nationales centrées autour de la lutte contre l'obésité

### 2.2.1. *La difficile régulation par l'État d'un environnement alimentaire scolaire « obésogène »*

Si en France, la lutte contre l'obésité est au centre des campagnes de prévention en santé depuis le début des années 2000, c'est d'autant plus le cas au Mexique, où la lutte contre l'obésité devient une priorité nationale de santé publique dès la fin des années 2000. Face au constat de la responsabilité de l'environnement alimentaire scolaire dans la prévalence de surpoids chez les jeunes, l'État mexicain tente depuis 2014 de mettre en place une politique nationale de lutte contre l'obésité qui prévoit notamment de réglementer la vente de nourriture et de promouvoir des interventions ponctuelles de professionnels de santé dans les établissements scolaires.

---

<sup>28</sup> Voir par exemple le décret 2011-1227 du 30 septembre 2011 et l'arrêté du 30 septembre 2011.

<sup>29</sup> Loi n° 2004-806 du 9 août 2004 relative à la politique de santé publique.

En 2006, la parution de l'Enquête nationale de santé et de nutrition (ENSANUT, *Encuesta Nacional de Salud y Nutricion*) met pour la première fois en évidence l'ampleur de l'augmentation du surpoids et de l'obésité dans le pays, en particulier chez les jeunes, interpellant l'attention nationale et internationale (El Poder del Consumidor, 2012). En seulement sept ans, entre 1999 et 2006, la prévalence de surpoids et d'obésité chez les enfants de 5 à 11 ans a pratiquement augmenté de 40 % dans le pays (Isunza Vera et al., 2016). Aujourd'hui encore, malgré des tentatives de la part de l'État mexicain de réduire ces chiffres, 35,6 % des enfants de 5 à 11 ans et 39,7 % des adolescents entre 12 et 19 ans sont en surpoids ou en obésité. Comme en France et ailleurs, le surpoids et l'obésité témoignent des inégalités sociales puisque ce sont les individus des milieux les plus modestes qui sont les plus concernés. Simultanément, les personnes issues de milieux défavorisés sont davantage vulnérables face au risque de « double fardeau de la malnutrition », c'est-à-dire à la coexistence au sein d'une même communauté, d'un même ménage ou encore chez un même individu de la dénutrition et du surpoids. De fait, 14,2 % des enfants mexicains de moins de 5 ans présentent un retard de croissance (Cuevas-Nasu et al., 2021).

Dans ce contexte, les actions de politiques publiques mettent l'école au centre d'un projet national en faveur de la lutte contre le surpoids et l'obésité des jeunes, en priorisant les mesures de régulation de la vente de nourriture au sein des écoles et dans une moindre mesure dans les commerces environnants. En effet, selon une logique similaire à celle des États-Unis, de nombreux travaux de recherche mettent en évidence la responsabilité de l'environnement alimentaire scolaire dans l'augmentation du surpoids chez les jeunes, environnement qualifié par les chercheurs d'« obésogène »<sup>30</sup>. Historiquement, la nourriture disponible pour les élèves sur le temps scolaire au Mexique, que ce soit au sein des écoles ou dans les commerces aux alentours, n'a fait l'objet que de peu de réglementations de la part de l'État, laissant l'offre alimentaire scolaire au secteur informel. La majorité de la restauration scolaire du pays fonctionne actuellement sur le modèle des *cooperativas escolares*<sup>31</sup>, lieu de vente et parfois de préparation de nourriture situé dans les écoles. Souvent, les *cooperativas* constituent une source de revenus non négligeable pour les établissements à travers les bénéfices de la vente de nourriture ou de la location du local. Or, la plupart des observateurs attestent de la piètre qualité de la nourriture vendue dans beaucoup de *cooperativas* : boissons sucrées, biscuits, barres

---

<sup>30</sup> Voir chapitre 1, I, 2,1.

<sup>31</sup> « coopératives scolaires » en français.

chocolatées ou encore chips. Autant de produits communément qualifiés au Mexique de *chatarra* (« malbouffe ») auxquels les élèves sont exposés quotidiennement et qui participent à la prévalence du surpoids chez les élèves.

De surcroît, la journée scolaire est ainsi organisée qu'elle offre aux élèves mexicains de multiples occasions de s'alimenter, non seulement au moyen d'achats dans les *cooperativas* ou dans des commerces autour de l'école, mais encore à partir de collations que les élèves peuvent apporter de chez eux – appelés *lunch* ou *refrigerio*, qui ne sont soumis à aucune réglementation. Ainsi, les élèves peuvent avoir jusqu'à cinq occasions de manger sur le temps scolaire, potentiellement de la nourriture peu favorable à la santé, et ce en seulement quatre heures et demie – durée moyenne de la journée scolaire dans les écoles primaires (Bonvecchio-Arenas et al., 2010). En somme, il revient à la famille de préparer chaque jour un en-cas pour ses enfants – ou de leur donner de l'argent destiné à leur repas scolaire – ou aux élèves de s'orienter eux-mêmes dans l'offre alimentaire disponible à l'école et autour, dans le cas où ils n'apporteraient pas leur propre collation de chez eux.

À partir de la fin des années 2000, face au constat du caractère obésogène de nombreux environnements alimentaires scolaires, l'État mexicain met en place une série de mesures réglementaires visant à interdire les produits peu favorables à la santé et de rendre obligatoire la présence d'aliments sains dans les écoles. Ces mesures connaissent un succès mitigé. En 2010, quelques années après la parution de l'enquête de l'ENSANUT qui révèle l'ampleur de la problématique du surpoids dans le pays, le gouvernement présente un plan national, l'Accord national pour la santé alimentaire (*Acuerdo Nacional por la Salud Alimentaria*, ANSA, qui vise à lutter contre le surpoids et l'obésité chez les jeunes. Malgré l'encouragement de la part de la communauté scientifique à interdire les produits alimentaires nocifs pour la santé dans les écoles, et sous la pression des lobbys du secteur de l'agroalimentaire<sup>32</sup>, ce plan incite uniquement les entreprises à diminuer les portions et à revoir la composition de leurs produits vendus dans les écoles.

Ce n'est qu'en 2013, à la faveur d'une réforme éducative, que l'interdiction de vendre des aliments jugés défavorables à la santé dans les écoles est inscrite dans la Constitution. Pour la

---

32 Entretien personnel avec Florence L. Théodore, chercheuse en sociologie à l'INSP (Instituto Nacional de Salud Pública, Mexico), 12/09/2019.

mise en place effective de cette mesure, le gouvernement adopte en 2014 une loi – *Ley general de educación*<sup>33</sup> –, qui établit une liste d'aliments interdits et autorisés à la vente dans les établissements scolaires, allant de la maternelle à l'université. Sont notamment interdits les sodas, les sodas *light*, les biscuits et gâteaux, les fritures, les yaourts sucrés, et sont encouragés les fruits et légumes frais, les oléagineux, les légumineuses ainsi que l'eau minérale. Afin de favoriser le respect de ces mesures, la loi incite chaque établissement à créer un comité composé de parents d'élèves (*comité de Establecimientos de Consumo Escolar*), chargé de contrôler l'offre alimentaire vendue dans les *cooperativas*.

Cette mesure de réglementation de l'alimentation scolaire est reprise dans un programme national plus global visant à faire de l'école un acteur de la prévention en santé, avec comme un des axes principaux la santé nutritionnelle et la lutte contre le surpoids infantile. Le programme, intitulé « *Salud en tu escuela*<sup>34</sup> », prévoit non seulement d'améliorer la restauration scolaire, mais également de proposer aux élèves une éducation nutritionnelle (Secretaría de Educación Pública, 2017). À ce titre, il encourage l'intervention dans les classes de professionnels et d'étudiants dans le domaine de la santé ainsi que le partenariat avec la recherche et la coopération avec les familles pour favoriser la diffusion des messages d'éducation nutritionnelle. Le plan organise également des formations à destination des enseignants afin que ces derniers encouragent les élèves à pratiquer une activité physique et à adopter des comportements alimentaires favorables à leur santé. Ces mesures viennent s'ajouter à un programme national de restauration scolaire, intitulé *Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia* (DIF), visant à combattre la dénutrition depuis la fin des années 1990. Ce dernier permet la distribution de petits-déjeuners quotidiens dans certains établissements scolaires situés dans des régions vulnérables sur le plan économique, depuis la crèche jusqu'au niveau primaire.

Toutefois, faute de mesures contraignantes et de financements de la part de l'État, les multiples règlements adoptés depuis 2010 par les gouvernements successifs pour contrôler l'offre alimentaire scolaire n'ont pas toujours été suivis d'effet. Malgré la loi de 2014 interdisant la vente de certains aliments et la présence de publicité alimentaire dans les établissements

---

<sup>33</sup> Loi dont l'intitulé complet est : *Lineamientos Generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional*.

<sup>34</sup> En français, « santé dans ton école ».

scolaires, une majorité d'écoles dans le pays, qu'elles soient publiques ou privées, vendent des produits *chatarra* dans les *cooperativas* (sodas, gâteaux et autres barres chocolatées), ne proposent pas d'eau potable aux élèves et admettent la présence de la publicité alimentaire dans leurs locaux (Agencia Reforma, 2019; El Poder del Consumidor, 2018; Mejía, 2018). L'échec, au moins partiel, de ces mesures de régulation s'explique en partie par un manque de surveillance et de sanction de la part de l'État. Dans un contexte de manque de financement dans l'éducation publique, il résulte également de la crainte des directions d'écoles de voir diminuer l'apport financier que représente pour beaucoup d'entre elles la vente de nourriture à travers les *cooperativas* (Márquez Jiménez, 2012).

De même, le partenariat avec des entreprises du secteur agroalimentaire assure également aux écoles des bénéfices matériels. Par exemple, en l'échange de la diffusion de publicité en faveur de l'entreprise ou de la vente de ses produits, les écoles peuvent bénéficier d'aides financières, de la part de l'entreprise, pour réaliser des travaux de rénovation des bâtiments scolaires ou pour acquérir du matériel scolaire<sup>35</sup>. Pour pallier le manque de contrôle de la part de l'État, certaines associations militent pour le respect des réglementations autour de l'offre alimentaire scolaire. C'est notamment le cas de deux organisations associatives nationales de grande envergure : *El Poder del Consumidor*, qui plaide en faveur d'une meilleure régulation de la vente alimentaire dans l'ensemble du pays, et la *Red por los Derechos de la Infancia en México* (REDIM), réseau d'associations de défense du droit des enfants et adolescents. Suite à la loi de 2014 visant à réguler l'offre alimentaire scolaire, ces deux organismes créent ensemble la plateforme en ligne *Mi escuela saludable*, qui invite à rapporter les cas d'établissements qui font entorse à la loi afin d'inciter les autorités scolaires à éliminer la nourriture *chatarra* de leur enceinte.

Néanmoins, les dernières mesures prises par le gouvernement actuel à l'égard de l'environnement alimentaire scolaire semblent plus ambitieuses que les précédentes. En raison de la faible application de la loi de 2014, le nouveau gouvernement propose en 2021 de réformer l'article n°75 de cette loi, permettant ainsi d'entériner certaines obligations (interdiction pour les écoles de vendre de la nourriture *chatarra* et obligation de vendre des aliments catégorisés comme sains). Cette réforme législative apporte une nouveauté notable : l'application des

---

35 Entretien personnel avec Florence L. Théodore, chercheuse en sociologie à l'INSP (Instituto Nacional de Salud Pública, Mexico), 12/09/2019.



obligations mentionnées plus haut à l'ensemble des commerces alimentaires présents dans les environs directs des écoles. L'article en question reste toutefois vague concernant les réglementations à mettre en place afin de s'assurer du respect de la loi, et il semble que l'État s'en remette aux établissements scolaires pour contrôler la conformité avec la loi des commerces environnants.

En parallèle des efforts de régulation de l'offre alimentaire présente au sein et autour des établissements scolaires, l'État mexicain encourage la mise en place d'une éducation nutritionnelle visant à lutter contre le surpoids et l'obésité des enfants et des adolescents.

### 2.2.2. *La mise en place progressive d'interventions d'éducation à la santé dans les établissements scolaires*

Au Mexique comme en France, l'éducation alimentaire en milieu scolaire fait l'objet depuis plusieurs années d'un processus de structuration de la part des pouvoirs publics, en particulier de la part du *Secretaría de Educación Pública*, l'équivalent du ministère de l'Éducation nationale en France.

On observe tout d'abord une inscription croissante des questions alimentaires et de la prévention contre le surpoids et l'obésité dans les programmes scolaires mexicains, en particulier depuis la réforme des programmes de 2018. La thématique de l'alimentation est surtout présente dans les programmes du niveau collège (*secundaria*), principalement en cours de biologie. En biologie, en *primer grado* (équivalent approximatif de la classe de sixième selon le système français), le chapitre « système du corps humain et de la santé » propose explicitement un sous-chapitre sur la prévention du surpoids et de la santé. L'objectif étant d'expliquer aux élèves « comment éviter le surpoids et l'obésité en s'appuyant sur les caractéristiques d'un régime alimentaire correct et sur les besoins énergétiques propres à l'adolescence<sup>36</sup> » (Gobierno de México, s. d.). Plus tard au collège, un chapitre de chimie s'intéresse à l'équilibre alimentaire et détaille la composition chimique des aliments et leur interaction avec le corps humain. Les cours de géographie en *primer grado* permettent d'aborder la thématique de l'alimentation sous l'angle des différents modes de production

---

<sup>36</sup> Traduction personnelle.

agricole dans le monde. Comme c'est le cas en France, les thématiques de l'alimentation et de l'agriculture sont surtout étudiées au niveau collège, même si la question de la prévention reste un thème présent en pointillé dans plusieurs matières ainsi que la compréhension de certains enjeux liés à l'agriculture (pollution, changements climatiques ou encore déforestation). Ainsi, dans le système scolaire mexicain, l'éducation alimentaire ne constitue pas une discipline d'enseignement en soi, mais un objet d'étude transversal commun à plusieurs disciplines.

Au-delà des programmes d'enseignement, l'éducation alimentaire en milieu scolaire est investie par un programme interministériel de prévention en santé. Mis en place en 2017, le programme « *Salud en tu escuela* » est porté conjointement par le ministère de l'Éducation (*Secretaría de Educación Pública*) et de la Santé (*Secretaría de Salud*), avec comme objectif de promouvoir la santé des élèves au moyen de quatre axes d'intervention, au nombre desquels la lutte contre le surpoids et l'obésité des enfants et adolescents (*Secretaría de Educación Pública*, 2017). Le programme s'articule autour de plusieurs stratégies d'intervention au sein des établissements scolaires : cours d'éducation à la santé, influence des programmes d'enseignement, intervention de professionnels de santé au sein des écoles, collaboration avec les enseignants et les parents d'élèves et mise en place d'un environnement scolaire favorable aux pratiques alimentaires saines et à l'activité physique. En complément du programme *Salud en tu escuela*, la réforme du système scolaire mexicain mis en place à partir de 2018 (intitulé « *Nuevo Modelo Educativo*<sup>37</sup> ») laisse davantage de latitude aux établissements pour mener les projets éducatifs de leur choix et intégrer des éléments hors programme dans les enseignements. Ainsi, chaque établissement peut orienter les activités et les enseignements autour de problématiques locales qui concernent potentiellement la thématique de l'alimentation. Ainsi, la stratégie d'éducation alimentaire des élèves de la part des pouvoirs publics mexicains se veut globale, impliquant parallèlement des changements au niveau des programmes scolaires, au niveau de l'organisation de l'établissement et de la restauration scolaire, mais aussi en incluant des actions éducatives ponctuelles en collaboration avec les parents d'élèves et le corps enseignant.

Alors que la santé est au centre des orientations qu'émettent les instances internationales et nationales en matière d'alimentation en milieu scolaire, on assiste plus récemment à une prise

---

<sup>37</sup> En français « nouveau modèle éducatif ».

en compte croissante des enjeux agricoles dans les documents-cadres relatifs à l'éducation alimentaire.

## **II. Faire de l'école un soutien des filières agricoles nationales**

En parallèle de la santé publique, un second enjeu oriente les recommandations de plusieurs instances internationales et nationales en matière d'éducation alimentaire et de restauration scolaire, celui de la promotion de certains modèles agricoles.

Si l'importance de la restauration scolaire dans le soutien des filières agricoles nationales n'est pas un phénomène récent, on assiste plus récemment à une remise à l'agenda des questions agricoles dans les documents-cadres en matière d'alimentation à l'école. Cela s'explique notamment par un contexte de déconnexion grandissante entre les consommateurs et l'agriculture, alors que les demandes sociales à l'égard d'une transition écologique de l'agriculture vont croissant. Ces orientations illustrent des visions et des intérêts divergents, voire contradictoires, parfois sous-tendus par d'importants enjeux économiques. Alors que des organisations onusiennes telles que l'Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) et le Programme alimentaire mondial (PAM) encouragent la restauration scolaire à soutenir les exploitations agricoles locales et paysannes, l'Union européenne et le ministère de l'Agriculture français promeuvent certaines filières agricoles françaises qu'ils identifient comme « durables », et plus généralement l'ensemble des filières agricoles nationales.

### **1. L'école comme soutien des filières agricoles locales selon les instances internationales (FAO et Union européenne)**

L'idée selon laquelle l'école peut contribuer à soutenir l'agriculture n'est pas nouvelle. Historiquement, la commande publique, à travers l'approvisionnement de la restauration scolaire, constitue un moyen pour de nombreux États de soutenir les filières agricoles nationales (Programme alimentaire mondial, 2020). Les institutions onusiennes, au premier rang desquels le PAM et la FAO encouragent les gouvernements à mettre à profit la restauration scolaire pour

soutenir en priorité les filières agricoles locales et les petites exploitations paysannes, en particulier dans les pays dits du Sud. Notamment, depuis plus d'une décennie, le PAM accompagne 46 pays à faibles revenus dans la mise en place de partenariats entre des services de restauration scolaire et des filières agricoles locales avec le programme « *Home-grown School Feeding* ».

À l'échelle européenne, l'Union européenne encourage également l'implication de la restauration scolaire et de l'éducation alimentaire dans le soutien des filières agricoles des pays membres, en particulier des filières locales et respectueuses de l'environnement. Dans le but d'améliorer les habitudes alimentaires des élèves ainsi que leurs connaissances de l'agriculture et des produits agricoles et agroalimentaires, l'UE lance en 2017 le programme « Fruits, légumes et lait à l'école » (en anglais « *School fruit, vegetables and milk scheme* »). Réunissant deux programmes préexistants, ce projet prévoit une aide financière pour la distribution de fruits, de légumes et de lait aux élèves dans les écoles des États qui en font la demande. En particulier, ce programme encourage les États à privilégier les aliments sous signe officiel d'identification de la qualité et de l'origine (SIQO) – Bio, AOP, AOC, IGP, Label Rouge etc., sans que cela soit obligatoire pour autant. Selon les consignes de l'UE, la distribution des aliments doit obligatoirement être accompagnée d'une action éducative, dont l'objectif est de « reconnecter les enfants à l'agriculture et de leur transmettre des habitudes alimentaires saines »<sup>38</sup>. Les documents de l'Union européenne (Commission européenne, 2022) recommandent aux établissements scolaires concernés par la distribution de sensibiliser les élèves à des pratiques agricoles et alimentaires considérées comme durables, notamment les circuits courts, l'agriculture biologique ou encore la lutte contre le gaspillage alimentaire (ibid.), au moyen d'activités telles que la visite de fermes, de jardins potagers, de cours de cuisine ou encore d'ateliers de dégustation.

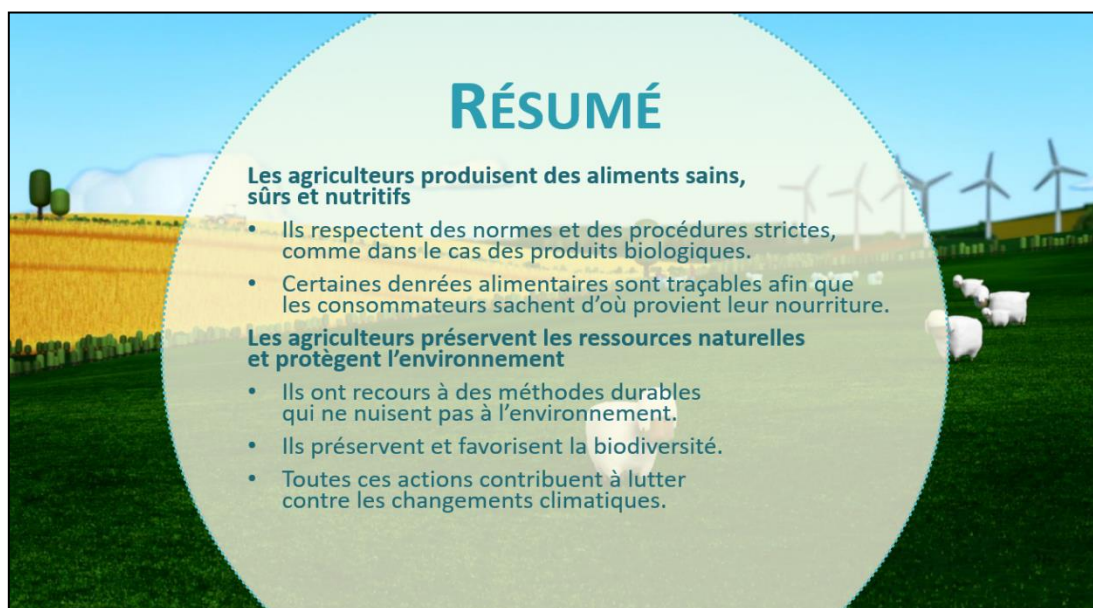
Dans le cadre de ces actions éducatives, l'Union européenne met à disposition un kit pédagogique conçu comme un support d'activité lors des distributions, préparé par la direction générale de l'agriculture et du développement rural (DG Agri) de la Commission européenne en collaboration avec des experts en éducation. Au niveau collège et lycée, ce kit aborde plusieurs enjeux et thématiques autour de l'alimentation et de l'agriculture, notamment

---

<sup>38</sup> Traduction libre de « Their objective is to reconnect children to agriculture and teach them about healthy eating habits » (Commission européenne, 2022).

l'équilibre alimentaire, la protection de l'environnement ou encore les traditions culinaires des pays de l'UE. Une analyse plus approfondie de ce kit permet de souligner que l'intention principale de cette proposition éducative vise surtout à promouvoir une vision positive des politiques européennes agricoles et de l'agriculture européenne auprès des élèves<sup>39</sup>. Composé d'un set de table et d'un ensemble de documents textuels et de vidéos à l'intention des éducateurs et des élèves (cf. figure 3), ce kit pédagogique vise en effet à « sensibiliser les jeunes Européens entre 11 et 15 ans à l'importance de l'agriculture et de l'alimentation pour l'Europe ». Il met également en évidence comment « l'Union européenne (UE), grâce à sa politique agricole commune (PAC), permet aux agriculteurs de garantir un approvisionnement alimentaire stable, sûr et abordable pour plus de 500 millions d'Européens tout en gagnant décemment leur vie ».

**Figure 3 : Extrait d'un document pédagogique issu du kit éducatif fourni par la Commission européenne aux établissements participant au programme européen « Fruits, légumes et lait à**



Avec cette démarche, la Commission européenne affirme répondre à un enjeu de société, celui d'une forme de déconnexion entre les jeunes Européens et l'agriculture. Cette déconnexion serait caractérisée par une supposée méconnaissance de la part des élèves du travail des agriculteurs et du rôle de l'agriculture dans l'économie européenne et dans le développement

<sup>39</sup> Ce guide pédagogique était disponible sur le site internet de la Commission européenne ([https://ec.europa.eu/info/index\\_fr](https://ec.europa.eu/info/index_fr)) lorsque je l'ai consulté en juillet et août 2021. Depuis, ce document n'est plus disponible, de même que l'ancienne page consacrée au programme « Fruits, légumes et lait à l'école ».

des territoires ruraux. Le guide pédagogique à destination des enseignants indique en effet que « de récentes études ont démontré que les populations urbaines de l'UE, en particulier les jeunes, n'ont plus conscience que l'agriculture est la source de leur alimentation. De plus, elles ne se rendent pas compte du rôle plus large joué par les agriculteurs, au sein de notre société et de notre économie, qui ne se limite pas à produire des aliments, mais inclut également la protection de l'environnement et des ressources naturelles, ainsi que la préservation de la vitalité des campagnes et des zones rurales européennes. Ce kit pédagogique a été conçu pour favoriser cette prise de conscience. [...]. Ce kit n'entend pas fournir des outils pour enseigner aux élèves la PAC en tant que telle, mais vise plutôt à expliquer de quelle manière l'agriculture profite à tous les citoyens ».

Pourtant, une lecture détaillée des documents fournis dans le kit permet de constater qu'à travers eux, la direction générale de l'agriculture de la Commission européenne souhaite avant tout véhiculer l'image valorisante d'une agriculture européenne efficace et compétitive, sûre sur le plan sanitaire et facteur de richesse pour les territoires et respectueuse de l'environnement. En effet, le diaporama proposé par la DG Agri (cf. figure 3) met en avant les réussites économiques, environnementales et sociales de l'agriculture européenne au moyen de chiffres illustrant le nombre d'agriculteurs, le nombre d'hectares cultivés, les productions principales, la sécurité sanitaire ou encore la protection de la biodiversité. Si ces documents identifient certaines pratiques agricoles comme plus favorables à l'environnement que d'autres, tels que le label européen « agriculture biologique », la rotation des cultures ou la plantation d'arbres, certaines affirmations laissent à penser que la DG Agri favorise une vision volontairement uniforme des pratiques et des modèles agricoles européens en voulant donner aux élèves l'image d'une agriculture européenne vertueuse et « durable », entièrement tournée vers des pratiques écologiques et respectueuses de l'environnement. En témoignent notamment les allégations suivantes, présentes sur les dernières diapositives du diaporama (cf. figure 3) : « les agriculteurs [*sous-entendu "européens"*] préservent les ressources naturelles et protègent l'environnement » ou encore « Ils [*les agriculteurs*] ont recours à des méthodes durables qui ne nuisent pas à l'environnement », et enfin « Toutes ces actions contribuent à lutter contre les changements climatiques ». Ainsi, ce document véhicule volontairement une image ambiguë d'une agriculture européenne uniforme allant dans le sens de pratiques bienfaitrices sur le plan écologique.

Aucune mention n'est faite dans ce document des controverses qui existent au sujet du modèle agricole industriel et productiviste que soutient largement la PAC : faible qualité de vie des agriculteurs, pollution de l'eau et des sols, érosion de la biodiversité, maltraitance animale, ou encore résidus de pesticides présents dans les aliments. On voit bien ici, sur la base de ce court document, que l'éducation des jeunes européens autour d'une transition écologique de l'agriculture, si elle est évoquée, n'est en réalité pas la priorité de la Commission européenne. Les finalités de cette action éducative que soutient l'Union européenne, et surtout la DR Agri, ne sont pas exemptes d'intérêts économiques et d'une volonté de maintien et de développement de l'activité agricole en faveur des territoires ruraux européens, dans un contexte de déprise agricole, de diminution du nombre d'agriculteurs et de la perte de vitesse de certaines agricultures européennes sur le marché mondial. De même que les directives de certaines instances internationales au sujet de l'éducation au développement durable contribuent à dépolitiser les enjeux des problématiques planétaires en cours et à venir (Barthes, 2017), l'Union européenne propose ici une approche éducative de l'alimentation et de l'agriculture européenne libre de toute aspérité. Cette approche ne semble pas aller dans le sens du développement chez les élèves d'une distance critique et d'une sensibilité citoyenne au sujet de l'alimentation et de l'agriculture. Ce constat invite à interroger la légitimité de la DR Agri à formuler à elle seule des recommandations pédagogiques, sans l'intervention d'autres directions générales de la Commission européenne qui sont pourtant concernées par les enjeux agricoles, notamment la direction générale de l'environnement.

## **2. En France, une restauration scolaire et une éducation à l'alimentation au service du soutien des filières agricoles nationales**

### **2.1. En France, soutenir le « modèle agricole et alimentaire français » avec le Programme national pour l'alimentation (PNA)**

Le partenariat entre l'État français, l'Union européenne et le secteur agroalimentaire – en particulier celui de l'élevage – pour investir le milieu scolaire et soutenir certaines filières agricoles n'est pas une nouveauté : en 1954, le président du Conseil Pierre Mendès France organise la distribution de lait dans les écoles, dans le but de lutter contre la dénutrition et la consommation d'alcool chez les jeunes, mais également de développer la filière laitière. Dans la lignée de cette politique, l'Union européenne subventionne la distribution de lait dans les

écoles depuis 1976, aujourd'hui à travers le programme « Fruits, légumes et lait à l'école ». En France, la mise en œuvre de cette politique concerne les établissements situés en éducation prioritaire. Dès la fin des années 1990, la présence d'acteurs économiques du secteur agroalimentaire dans le milieu éducatif représente un objet de débat dans la presse et suscite les critiques de collectifs associatifs, phénomène toujours actuel (Berthoud & De Iulio, 2015). Si les intérêts de l'industrie agroalimentaire sont présents dans le milieu scolaire depuis plusieurs décennies avec l'aval de l'État, ce partenariat est aujourd'hui renouvelé : les principaux représentants du secteur agroalimentaire s'appuient sur le paradigme de la souveraineté alimentaire et de la transition écologique afin de légitimer leur présence dans l'éducation alimentaire des élèves.

Si depuis 2001, les politiques publiques relatives à la restauration scolaire et à l'éducation alimentaire en France concernent en premier lieu la santé des élèves, les orientations les plus récentes des politiques publiques à ce sujet intègrent des enjeux agricoles et environnementaux. A partir de 2010, la mise en place d'une politique alimentaire nationale, le Programme national pour l'alimentation (PNA) accorde un rôle majeur à l'école dans l'éducation alimentaire des jeunes. Créé sous l'égide du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation avec la loi dite de modernisation de l'agriculture et de la pêche, le PNA vise à répondre à des enjeux transversaux relatifs à l'alimentation et à l'agriculture : santé publique, justice sociale, sécurité alimentaire, protection de l'environnement et des économies locales. Cette politique publique s'inscrit dans le contexte d'une mise à l'agenda politique de la relocalisation de l'agriculture et de l'ambition affichée de la part de l'État de mener une « transition écologique et solidaire » de l'alimentation et de l'agriculture. Cette double ambition est confirmée lors des États généraux de l'alimentation de 2017, qui consacre les questions de transition agricole et de « souveraineté alimentaire » de la France en tant que priorités nationales.

Le PNA fait de « l'éducation alimentaire de la jeunesse » un de ses trois axes d'actions prioritaires, aux côtés de la justice sociale et de la lutte contre le gaspillage alimentaire. À ce titre, il émet un ensemble de prescriptions à l'intention des acteurs de l'éducation et soutient financièrement le développement d'initiatives locales dans le cadre d'appels à projets. Au-delà d'une éducation nutritionnelle centrée sur les comportements alimentaires individuels, cette approche de l'éducation alimentaire des jeunes prétend répondre à des enjeux à l'échelle des systèmes alimentaires, tenant compte des questions environnementales, agricoles et de justice



sociale. En complément du PNNS, il met à l'agenda une éducation à l'alimentation qui prend en compte l'ensemble de ses dimensions, à savoir les dimensions « nutritionnelle, culturelle, patrimoniale, économique et environnementale » (ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, 2019, p. 24).

Sur le plan agricole, le PNA a notamment vocation à encourager le développement des circuits courts, la proximité géographique entre producteurs agricoles, transformateurs, distributeurs et consommateurs. Pour ce faire, il mobilise notamment la restauration collective, et en particulier la restauration scolaire, considérée comme un levier pour soutenir des filières agricoles jugées plus durables, lutter contre le gaspillage alimentaire et réduire les contenants en plastique. La loi EGalim<sup>40</sup> d'octobre 2018 oblige les restaurants collectifs publics et privés (assurant une mission de service public) à s'approvisionner d'ici 2022 à hauteur de 50 % en produits dits de qualité et/ou durables, dont 20 % de produits issus de l'agriculture biologique ou en conversion. À partir de 2019, dans le cadre d'une expérimentation de deux ans, elle engage également l'instauration d'au moins un repas végétarien hebdomadaire dans la restauration scolaire.

Conjointement à ces mesures concernant la restauration collective, le PNA investit le champ de l'éducation des jeunes dans le but de « recréer du lien entre l'agriculture et la société » (ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, 2014, p. 7) et de « soutenir notre modèle agricole » (ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, 2014, p. 4), ici, le modèle agricole français. À l'image des kits pédagogiques proposés par la Commission européenne autour de l'agriculture<sup>41</sup>, les enjeux du projet éducatif dont il est ici question répondent à une double problématique : celle de la distance présumée entre les Français et l'agriculture et celle du soutien des filières agricoles nationales. Ce cadrage de l'éducation alimentaire des jeunes par le ministère de l'Agriculture voit le jour dans un contexte de préoccupations croissantes autour de la distanciation entre société et agriculture. Cette dernière se traduit notamment par une défiance grandissante dans l'opinion publique et par l'expression de critiques à l'égard de certaines pratiques agricoles jugées nocives pour la santé et l'environnement. Dès lors, un des objectifs du PNA en matière d'éducation alimentaire des jeunes consiste de manière implicite à recréer du lien et de la confiance entre les urbains et le

---

<sup>40</sup> Article 24 de la loi n° 2018-938 du 30 octobre 2018 pour l'équilibre des relations commerciales dans le secteur agricole et alimentaire et une alimentation saine, durable et accessible à tous.

<sup>41</sup> Voir chapitre 3, II, 1.

monde agricole, comme en témoigne la citation suivante : « Renforcer l'éducation à l'alimentation des plus jeunes, c'est leur donner les moyens de comprendre et de s'approprier le lien entre l'alimentation, la santé, l'environnement et le modèle agricole français. Ce travail de transmission doit permettre à des personnes, parfois éloignées du monde rural, de saisir l'importance des enjeux de notre agriculture et de notre modèle alimentaire, de la fourche à la fourchette » (ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, 2019, p. 23).

Ce cadrage suit l'avis 84 sur l'éducation à l'alimentation du Conseil National de l'Alimentation (CNA) qui préconise de rapprocher les élèves des questions agricoles : « Il est nécessaire de penser des programmes scolaires et autres relais éducatifs (activités périscolaires, centres sociaux) permettant de redonner au grand public le goût des métiers de la terre, en lien avec les enjeux de santé humaine et environnementale d'aujourd'hui. Ces mesures ont aussi pour but de redonner une véritable place à la production agricole dans la représentation collective de la production alimentaire » (Conseil National de l'Alimentation, 2019, p. 17). Conformément à ces recommandations, le PNA encourage les établissements scolaires à mettre en place des rencontres entre les élèves et des acteurs du monde agricole, notamment des « visites d'élèves dans les exploitations agricoles ou chez les professionnels des secteurs alimentaires, mise en place de jardins pédagogiques, etc. » (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, 2014, p. 7). Selon le PNA, le dispositif Classes du goût, qui est notamment mobilisé en faveur de la promotion de la santé, est aussi l'occasion de mettre en place ces rencontres entre élèves et acteurs des filières alimentaires et agricoles.

La volonté du ministère de l'Agriculture de reconnecter les élèves aux questions agricoles, et en particulier de valoriser à leurs yeux le « modèle agricole français », est motivée – en partie du moins – par des intérêts économiques (Romeyer, 2015). Le volet éducatif du PNA a en effet pour vocation de soutenir sur le plan économique l'agriculture et les industries agro-alimentaires françaises. Pour ce faire, les directives éducatives du programme ne font pas uniquement référence au « modèle agricole français », mais également à la dimension culturelle de l'alimentation, en mettant en avant le « modèle alimentaire français » et le « patrimoine culinaire d'exception » de la France. Le modèle alimentaire français, communément caractérisé par le rituel des trois repas quotidiens pris à table et par la valeur donnée à la convivialité lors des repas, est présenté par le PNA non seulement comme un « gage de bonne santé et de sociabilité » (ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, 2014, p. 2), mais

également comme le garant d'une économie prospère : « Ce modèle alimentaire est l'un des moteurs les plus dynamiques de notre économie : la France est le premier producteur agricole de l'Union européenne et le second pour le chiffre d'affaires des industries agroalimentaires. Un changement de nos habitudes alimentaires se répercuterait donc sur notre agriculture et nos IAA [industries agro-alimentaires] » (ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, 2014, p. 2). Alors qu'il existe un rapport de force souvent tendu entre le ministère de la Santé et le ministère de l'Agriculture en raison d'intérêts économiques et politiques divergents (Romeyer, 2015), la valorisation du modèle alimentaire français semble constituer un point d'entente entre le PNNS et le PNA en matière d'éducation alimentaire, en tant que facteur de santé et de promotion de l'économie nationale.

Reconnaître l'existence d'intérêts économiques dans les prescriptions qu'adresse le ministère de l'Agriculture à l'Éducation nationale concernant l'éducation à l'alimentation des jeunes Français invite à interroger le type d'agriculture que le PNA souhaite promouvoir quand il mentionne le « modèle agricole français ». Tout comme la Commission européenne parle de manière volontairement indistincte de « modèle agricole européen » dans ces kits pédagogiques à destination des élèves européens<sup>42</sup>, le PNA maintient une certaine ambiguïté sur le type d'agriculture qu'il souhaite soutenir en mobilisant l'expression de « modèle agricole français », lequel n'est jamais défini. De toute évidence, le PNA constitue pour le ministère de l'Agriculture l'opportunité d'afficher à la fois l'ambition d'une « agriculture résiliente tournée vers la transition agro-écologique » (ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, 2019, p. 4) et celle de maintenir une agriculture productive et compétitive à travers la valorisation du « patrimoine alimentaire » français<sup>43</sup>. Sur le plan éducatif, tout comme les documents pédagogiques de la Commission européenne, les recommandations du PNA tendent à donner une image positive et consensuelle de l'agriculture française et des enjeux d'une transition agricole - lutte contre le gaspillage, valorisation des produits de terroir, de saison et sous signe de qualité. Les controverses liées aux questions alimentaires et agricoles, principalement autour des enjeux environnementaux, de condition de travail des agriculteurs et de la condition animale – repas végétariens à la cantine, rémunération des agriculteurs,

---

<sup>42</sup> Voir chapitre 3, II, 1.

<sup>43</sup> « Faire rayonner l'excellence du modèle agricole et agroalimentaire français, c'est faciliter la conquête de nouvelles parts de marché à l'étranger et la création d'emplois en France. C'est ainsi donner aux jeunes agriculteurs et entrepreneurs un avenir et une place dans la société » (ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, 2019, p. 26).

utilisation de pesticides ou encore protection de la biodiversité – ne sont jamais mentionnées dans les textes du PNA. Les enjeux ne sont pas uniquement économiques, mais culturels et politiques. En outre, malgré l’ambition affichée de la part du ministère de l’Agriculture d’inscrire le PNA dans le cadre d’une transition écologique, l’absence d’une collaboration avec le ministère de la Transition écologique et avec le cadre de l’éducation au développement durable (EDD) témoigne d’une tension à articuler enjeux économiques et environnementaux sur le terrain de l’éducation à l’alimentation.

## 2.2. Des intérêts conflictuels autour de l’éducation aux enjeux agricoles

De même que les prescriptions du Programme national nutrition santé (PNNS) font l’objet d’une récupération de la part du secteur agro-alimentaire, les récentes orientations du PNA en matière d’éducation alimentaire autour des enjeux agricoles laissent place à l’intervention dans les écoles d’acteurs porteurs de visions et d’intérêts parfois conflictuels autour de l’alimentation et de l’agriculture. En matière d’éducation à l’alimentation, l’école est non seulement le lieu de la mise en œuvre de politiques publiques, mais également de la diffusion de discours marchands et de mobilisations citoyennes (Berthoud & De Iulio, 2015). Il est courant en effet que des acteurs de la société civile – association ou représentants de la vie locale – ainsi que des entreprises du secteur agroalimentaire interviennent dans l’espace scolaire à ce sujet.

L’appropriation par les industries agroalimentaires des dispositifs mis en place par l’État autour de l’éducation à l’alimentation à l’école n’est pas un phénomène nouveau, que ce soit à travers la restauration scolaire ou la diffusion de contenus pédagogiques (Berthoud & De Iulio, 2015). En témoigne par exemple la Semaine du Goût (à l’origine intitulée « Journée du Goût »), événement à visée pédagogique autour de la thématique du goût et de la gastronomie. Créée en 1990 par les industriels du secteur du sucre, elle s’adresse principalement aux jeunes et au milieu scolaire. Le ministère de l’Agriculture en est aujourd’hui partenaire de cette initiative nationale. Jusqu’à aujourd’hui, de nombreuses entreprises participent chaque année à cette initiative et proposent des actions éducatives tout en faisant la promotion de leurs produits (laNutrition, 2016; Souto, 2014). Plus récemment, des entreprises de l’agroalimentaire s’appuient sur les directives du PNA et du ministère de l’Agriculture pour justifier et légitimer leur intervention dans des actions d’éducation alimentaire à l’école. En particulier, elles tirent parti du discours que porte le ministère de l’Agriculture en faveur d’une éducation vantant le « modèle agricole et alimentaire français ».

En témoigne par exemple l'édition 2021 du « Think Tank Agroalimentaire », groupe de réflexion réunissant des représentants du secteur agroalimentaire. Avec la participation du ministre de l'Agriculture Julien Denormandie, cette rencontre, consacrée à la thématique « Faire du citoyen-consommateur un acteur de la souveraineté alimentaire », présente notamment les résultats d'un chantier sur l'éducation alimentaire. Dans sa recommandation n°12 (Think Tank Agroalimentaire, 2021), le rapport plaide en faveur d'un « droit à l'éducation alimentaire pour tous les enfants » et de l'inscription dans les programmes scolaires d'une éducation alimentaire afin de répondre à « une forme d'inégalité dans cet accès à l'éducation alimentaire (en défaveur des classes sociales modestes) » (p.22). À l'heure où la souveraineté alimentaire et agricole de la France est érigée par le gouvernement comme une priorité nationale, cet intérêt pour l'éducation alimentaire des jeunes de la part des entreprises de l'agroalimentaire s'explique par une inquiétude croissante de leur part. Dans un contexte de perte de vitesse de l'agriculture française sur le marché mondial, de méfiance des Français à l'égard du secteur agroalimentaire et d'une demande sociale croissante d'une transition environnementale des pratiques agricoles, l'ambition du Think Tank est de « faire du consommateur-citoyen un allié de la Ferme France » à travers l'éducation alimentaire (p.21). Autrement dit, la mission d'un tel projet éducatif vise à encourager les Français à « consommer français », à travers la figure du « citoyen-consommateur ». Ce dernier est en effet « le dernier maillon d'une chaîne économique et, en ce sens, l'ultime décisionnaire. Celui qui, par ses achats, peut enrichir comme ruiner » (p.20). La recommandation n°12 du Think Tank vise donc à « élever le niveau de connaissances du consommateur », présenté comme méfiant à l'égard de son alimentation, peu connaisseur des réalités du monde agricole et dont l'esprit serait « souvent “poreux” aux messages militants ».

De même que le ministère de l'Agriculture évoque un « modèle alimentaire et agricole français », ce rapport réunit l'ensemble des filières agricoles et alimentaires françaises sous les qualificatifs englobants de « Ferme France » et d'« Usine France » (« [...] la Ferme France et l'Usine France ont plus que jamais besoin du citoyen-consommateur » (p. 3). Ces expressions suggèrent une uniformité des pratiques et des modèles agricoles français, mettant ainsi sur un même plan des filières très compétitives destinées à l'exportation, des filières de niche à haute valeur ajoutée (Label Rouge, AOC, etc.) et des filières non conventionnelles (agriculture biologique notamment). Si cette volonté de ne pas opposer les modèles entre eux se comprend sur le plan économique, elle alimente pourtant une certaine confusion autour de la notion de

« transition agricole », laquelle est présentée dans le rapport comme un impératif. Elle suggère en effet que l'ensemble des filières agricoles sont pleinement engagées dans une « transition » et qu'à ce titre, il est nécessaire de toutes les soutenir, à la condition qu'elles soient françaises. Sur le plan éducatif, il s'agit d'un parti pris en faveur d'une approche qui ne promeut aucun modèle agricole en particulier, à l'exception de l'origine France. En proposant une vision très lisse de l'éducation alimentaire, ce rapport perpétue une stratégie du secteur agroalimentaire déjà identifiée par Bertoud et De Iulio (2015) dans les interventions pédagogiques autour de l'alimentation en milieu scolaire : « Elles [*les industries de l'agroalimentaire*] proposent une visée intégrative et affichent une volonté de produire un champ social unifié débarrassé des tensions et aspérités, de mettre d'accord chacun et d'encourager tout le monde à coopérer dans l'intérêt de tous ».

Si l'intervention et les recommandations d'entreprises de l'agroalimentaire autour de l'éducation alimentaire des jeunes semblent validées, voire encouragées, par le ministère de l'Agriculture, ce n'est pas toujours le cas concernant certains acteurs associatifs dont les intérêts iraient à l'encontre de la valorisation du « modèle agricole français ». Les associations, au même titre que les acteurs économiques, sont régulièrement conviées par l'Éducation nationale à participer à des actions ponctuelles autour de l'éducation à l'alimentation. Une récente polémique, survenue en 2019, illustre le caractère hautement politique et conflictuel de la question des contenus et des normes dans l'éducation alimentaire adressée aux jeunes. Cette polémique fait suite à l'intervention pédagogique dans plusieurs écoles de l'association L214, association de défense des animaux d'élevage qui se positionne en faveur d'une abolition – au moins partielle – de l'élevage. La présence de cette association dans l'espace scolaire, dont la vision de l'agriculture et de l'élevage contraste avec celle portée par le ministère de l'Agriculture et le secteur agroalimentaire, a été vivement critiquée par des membres du gouvernement, des entreprises et des élus locaux. En l'occurrence, les ministres de l'Éducation nationale et de l'Agriculture ont reproché à l'association de contrevenir au principe de neutralité du service public d'éducation en intervenant dans des classes et ont encouragé les recteurs d'académie et les directeurs et chefs d'établissement à ne pas accepter la présence de cette association dans leurs établissements (Blanquer, 2020). Sur le plan légal, la présence de L214 dans les écoles est pourtant autorisée par le Code de l'éducation, qui autorise le partenariat avec toute association qui atteste du « caractère d'intérêt général, du caractère non lucratif et de la qualité des services proposés par ces associations, de leur compatibilité avec les activités du

service public de l'éducation, de leur complémentarité avec les instructions et programmes d'enseignement ainsi que de leur respect des principes de laïcité et d'ouverture à tous sans discrimination » (Article D551-2 du code de l'éducation (Légifrance, 2009). Si l'agrément de ces associations est recommandée par l'Éducation nationale, elle n'est en rien obligatoire.

Des acteurs de l'agroalimentaire se joignent aux gouvernements pour dénoncer la présence de certaines associations militantes lors de sessions pédagogiques autour de l'alimentation. Le rapport du Think Tank Agroalimentaire, dans sa recommandation portant sur l'éducation alimentaire, mentionne nommément l'association L214 : « [...] sans compter que cette (in)organisation [de l'éducation à l'alimentation en milieu scolaire] ouvre autant de "portes" aux influences externes ! À plusieurs reprises ont ainsi pu être pointées des sessions pédagogiques s'appuyant sur des publications émanant d'associations militantes (L214, par exemple). L'antithèse de "l'enseignement" » (p.22). Pour le Think Tank, inscrire l'éducation alimentaire dans les programmes scolaires permettrait « de normaliser les messages et de définir plus clairement l'ambition éducative » (p.22). En d'autres termes, « normaliser les messages » reviendrait à éviter la présence dans l'espace scolaire de contenus qui iraient à l'encontre des intérêts économiques de certains acteurs du secteur agroalimentaire, ici l'ensemble de la filière élevage et produits d'origine animale. Dans le même temps, des organismes de l'agroalimentaire interviennent régulièrement et de longue date dans les écoles sans que cela semble faire l'objet d'une quelconque réprobation de la part des pouvoirs publics. C'est notamment le cas d'Interbev (Association nationale interprofessionnelle du bétail et des viandes), association et lobby chargé de défendre les intérêts de la filière élevage en France, qui propose des animations pédagogiques autour de la viande en milieu scolaire (Finger, 2016).

Dans un contexte de forte valeur patrimoniale et identitaire de la cuisine et du « repas gastronomique des Français », remettre en question des pratiques alimentaires ancrées dans le modèle alimentaire national peut susciter des réactions de rejet. En témoignent notamment les vives polémiques du printemps 2021 autour de l'instauration d'un repas végétarien unique dans les cantines lyonnaises à l'époque du COVID en réponse au protocole sanitaire, ou encore la controverse autour des repas sans porc et halal dans les cantines en 2014 mise sur le devant de la scène par l'extrême droite. En effet, la restauration scolaire et l'éducation alimentaire des jeunes dépassent largement la simple question de « nourrir » les élèves et de leur enseigner de « bonnes pratiques » alimentaires ; elles impliquent des enjeux économiques, sociaux, culturels

et politiques. On pourrait ainsi appliquer à l'éducation alimentaire des enfants et des adolescents le même constat qu'applique Poulain à la thématique de l'alimentation en général (2012, cité par Berry & Gagnayre, 2018) : « La question alimentaire interroge ainsi ce que nous sommes et souhaitons devenir, tout autant que, de manière transverse, le modèle global de société dans lequel nous vivons et ses dynamiques de développement ».

### **III. Impliquer les élèves dans une démarche d'éducation alimentaire citoyenne ancrée dans le territoire**

En parallèle des documents-cadre génériques visant à faire de l'école un acteur de la promotion de la santé et de certaines filières agricoles, la FAO et le ministère de l'Éducation nationale en France encouragent les établissements scolaires à s'appuyer sur le contexte local pour impliquer les élèves dans des actions concrètes au sein de leur établissement scolaire ou de leur environnement proche. Le but est ici de favoriser une éducation alimentaire en lien avec la réalité des élèves en dehors de l'école, et dans une moindre mesure à développer l'engagement citoyen de ces derniers, voire leur capacité d'agir sur les systèmes alimentaires locaux.

#### **1. S'appuyer sur l'environnement alimentaire scolaire pour développer le « pouvoir d'agir » des élèves sur leur alimentation (FAO)**

La FAO encourage un renouveau de l'éducation alimentaire en milieu scolaire, tant sur le plan des finalités que des méthodes. Selon cette approche qui se veut nouvelle, l'éducation alimentaire vise non seulement à promouvoir la santé des élèves à l'échelle individuelle, mais plus généralement à contribuer à la santé de certains groupes sociaux (familles des élèves, commerçants et agriculteurs locaux par exemple) et à susciter une transformation des systèmes alimentaires locaux : « Cette évolution [*de l'éducation alimentaire*] doit permettre aux enfants et à leur communauté d'acquérir les compétences nécessaires pour prendre soin de leur santé et de leur bien-être, et devenir de véritables acteurs du changement dans les systèmes alimentaires locaux » (FAO, 2020a).



Pour concrétiser cette vision, la FAO appelle à un changement de méthode : il est question de s'éloigner d'une éducation nutritionnelle pensée autour de la transmission de connaissances en classe pour favoriser au contraire une éducation par la pratique dans une multiplicité d'espaces du quotidien, au sein et en dehors de l'école. Il s'agit par exemple de mettre en place un jardin potager dans la cour de récréation, d'organiser une campagne en faveur de la réduction des déchets alimentaires au sein de l'établissement ou encore de visiter une ferme ou un marché de producteurs à proximité de l'école. Cette approche de l'éducation alimentaire que défend la FAO s'adresse en particulier aux pays à revenus faibles et intermédiaires, qui sont davantage concernés par l'insécurité alimentaire que les pays plus aisés. Cette vision encourage le développement du pouvoir d'agir des élèves au-delà de l'enceinte de l'école, afin de transformer les systèmes alimentaires locaux et favoriser la sécurité alimentaire et la santé de tous.

Afin de favoriser les apprentissages et de développer le pouvoir d'agir des élèves, la FAO recommande en particulier de prendre appui sur l'environnement alimentaire scolaire pour favoriser les apprentissages des élèves autour de l'alimentation et favoriser des changements de comportements de leur part. Selon la FAO, l'offre alimentaire présente au sein de l'école et l'ensemble des équipements et des règles en lien avec l'alimentation (par exemple le système de collecte des déchets, le lieu de prise des repas ou la cuisine où le repas est préparé) constitue un espace éducatif de premier plan (FAO, 2020c). À l'instar d'autres travaux scientifiques<sup>44</sup>, la FAO constate en effet que la restauration scolaire est rarement investie pédagogiquement par le personnel scolaire. Elle préconise donc de mobiliser les temps de repas à la cantine ou des collations pour organiser des activités avec les élèves en lien avec l'alimentation, ou simplement les amener à réfléchir sur le type de nourriture qu'ils mangent quotidiennement à l'école, sur sa provenance et sur la gestion des déchets alimentaires par exemple. Ainsi, selon la FAO, l'environnement alimentaire scolaire constitue un ensemble d'opportunités pour que les élèves fassent des apprentissages autour de l'alimentation « en contexte », en même temps qu'ils mènent leurs activités du quotidien (par exemple se laver les mains avant le repas du midi, déjeuner à la cantine ou prendre une collation dans la cour de récréation). Cette démarche revient donc à « éducationnaliser » l'environnement alimentaire scolaire, pour reprendre l'expression qu'emploie la FAO (FAO, 2020c)<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Voir chapitre 1, I, 2.2.2.

<sup>45</sup> « yet there are few attempts to “educationalize” food environments » (FAO, 2020c, p. 50).

Afin de favoriser les apprentissages des élèves au sein de l'environnement scolaire, la FAO recommande également au personnel scolaire de s'appuyer sur la dimension « implicite » de l'environnement alimentaire scolaire, ce qu'elle appelle le « curriculum caché » (FAO, 2020c). Cette notion désigne ici l'ensemble des éléments relatifs à l'alimentation présents dans l'établissement ne relevant pas explicitement d'une intention pédagogique, mais qui influencent tout de même les élèves dans leur rapport à l'alimentation. Il peut s'agir par exemple de la nourriture proposée à la cantine ou la *cafetería* de l'établissement, des pratiques alimentaires informelles au sein de l'école (par exemple, les boissons ou la nourriture présente sur le bureau de la table des professeurs) ou encore des normes sociales et des préférences alimentaires des élèves. Alors qu'il arrive que ce « curriculum caché » soit en contradiction avec les messages de l'école, cette dimension est souvent ignorée dans les recommandations en matière d'éducation alimentaire. La FAO estime au contraire que ce curriculum caché peut constituer une ressource éducative s'il est identifié puis discuté en classe avec les élèves. Cette démarche pourrait non seulement réduire les contradictions entre les messages éducatifs et la réalité des pratiques alimentaires quotidiennes à l'école, mais aussi de prendre davantage en compte la réalité socio-culturelle des élèves. Cela permettrait de créer de la continuité entre l'éducation alimentaire que propose l'école et les pratiques alimentaires des élèves en dehors de l'établissement.

Ainsi, la FAO considère l'environnement alimentaire scolaire et le « curriculum caché » qui traverse l'établissement comme des outils pédagogiques pour développer « en contexte » le pouvoir d'agir des élèves sur leur propre alimentation et plus généralement sur les systèmes alimentaires locaux.

## **2. En France, une éducation à l'alimentation au service de la citoyenneté qui s'ancre dans les contextes locaux des établissements**

À l'instar de la FAO, le ministère de l'Éducation nationale situe l'éducation à l'alimentation à la croisée d'enjeux multiples (santé, environnement, bien-être des élèves) et inscrit en partie cette éducation dans le champ de la citoyenneté. À ce titre, elle encourage l'engagement des élèves dans des activités concrètes ancrées dans différents espaces de l'établissement et promeut les partenariats afin de mettre en lien les établissements scolaires avec d'autres acteurs du territoire, notamment les familles des élèves et les collectivités territoriales.

## 2.1. Une « éducation à l'alimentation et au goût » qui s'inscrit en partie dans le champ de la citoyenneté

Selon les orientations les plus récentes du ministère de l'Éducation nationale, en plus de répondre à des enjeux relatifs à la santé et au développement durable, l'« éducation à l'alimentation et au goût s'inscrit, au moins en partie, dans le champ de la citoyenneté.

En France, si le projet de proposer aux élèves une éducation alimentaire à l'école n'est certes pas nouveau, ce n'est que récemment que l'Éducation nationale a formulé des directives à destination des acteurs scolaires pour la mise en œuvre d'une « éducation à l'alimentation et au goût ». Depuis l'inscription dans la loi de l'obligation d'une éducation alimentaire à l'école à partir de 2014<sup>46</sup>, l'Éducation nationale a émis des documents qui formalisent sa stratégie d'action relative à cette éducation, en complément des actions menées par d'autres ministères (en l'occurrence le PNNS porté par le ministère de la Santé, et le PNA porté par le ministère de l'Agriculture). La publication en octobre 2020 d'un *vademecum* consacré à l'organisation de l'éducation à l'alimentation vient compléter le portail en ligne « Éducation à l'alimentation et au goût » du site de Eduscol de l'Éducation nationale, qui présente un ensemble de ressources sur cette thématique à destination des professionnels de l'éducation.

Comme toutes les « éducations à » (telles que l'éducation au développement durable, l'éducation ou à la sexualité), l'éducation à l'alimentation et au goût ne constitue pas une discipline en soi ; à ce titre, il n'existe aucun programme d'enseignement qui définirait précisément ce que les élèves doivent apprendre dans le cadre de cette « éducation à ». En l'absence d'une discipline consacrée à l'éducation alimentaire, les programmes d'enseignement sont censés permettre aux enseignants de toutes les disciplines d'aborder la thématique de l'alimentation. Plus qu'un objet d'étude en soi, l'alimentation peut ainsi être mobilisée par les enseignants à titre d'exemple afin de faire du lien entre les apprentissages fondamentaux (les programmes d'enseignement) et l'ensemble des compétences (langagières, de communication, d'expression, d'argumentation) (Éduscol, 2021). Ainsi, en dehors des programmes d'enseignement qui font explicitement référence à l'alimentation, la mise en place d'une

---

<sup>46</sup> Avec la loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt (LAAF) du 13 octobre 2014 et la loi relative à la lutte contre le gaspillage alimentaire du 11 février 2016, inscrite dans le Code de l'éducation.

éducation à l'alimentation et au goût en classe repose sur l'intérêt personnel des enseignants pour cette thématique et sur leur volonté ou non de l'intégrer à leurs cours.

Les orientations que donne le ministère de l'Éducation nationale en matière d'éducation à l'alimentation et au goût vont dans le sens du Programme national pour l'alimentation (PNA), qui propose une approche multidimensionnelle de l'alimentation. Selon les indications du *vademecum*, l'éducation à l'alimentation s'articule autour de quatre grandes dimensions de l'alimentation : la dimension nutritionnelle, sensorielle, environnementale et écologique, patrimoniale et culturelle (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020). Ainsi, cette éducation à l'alimentation s'inscrit à la croisée de trois autres « éducations à » : l'éducation à la santé, l'éducation au développement durable (EDD) et l'éducation à la citoyenneté (EDD).

L'éducation alimentaire telle qu'elle est cadrée par l'Éducation nationale vise donc notamment à développer la citoyenneté des élèves dans le domaine de l'alimentation. Dans le cadre des enseignements ou de projets éducatifs menés au sein de l'établissement, l'éducation à l'alimentation serait une occasion pour l'élève de « développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 8). Afin de parfaire la formation de l'élève « en tant que personne et futur citoyen » (ibid.), il est aussi question de développer son esprit critique, en particulier concernant la publicité, le marketing alimentaire et la dimension environnementale de l'alimentation (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 6).

## 2.2. Impliquer les élèves dans des démarches de projet en dehors de la salle de classe

Afin d'encourager la dimension citoyenne de l'éducation à l'alimentation, l'Éducation nationale encourage l'ensemble du personnel scolaire à mener des activités qui dépassent le cadre de la salle de classe et qui impliquent une pluralité d'espaces au sein et en dehors de l'établissement, notamment à travers la pédagogie de projet. La pédagogie de projet est issue du mouvement dit de la pédagogie active inspiré par John Dewey, dans lequel les élèves participent activement à la conception d'un projet et d'activités en autonomie accompagnés d'un enseignant. La démarche de projet peut donner lieu à des activités au sein ou en dehors de l'établissement, par exemple un atelier de cuisine ou une sortie à la ferme.

Dans le cadre de l'éducation à l'alimentation et au goût, la démarche projet permettrait en principe de « pallier l'impact limité de projets décontextualisés, d'actions ponctuelles déconnectées les unes des autres et de la répétition de projets identiques d'une année à l'autre » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020). Afin de favoriser la cohérence entre les différents projets d'éducation à l'alimentation à l'échelle de l'établissement, l'Éducation nationale promeut en effet une « démarche collaborative » dans le pilotage de l'éducation à l'alimentation et goût, dans laquelle l'ensemble de la communauté éducative peut être impliquée (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020). Le *vademecum* souligne ainsi le rôle fondamental des équipes de direction et des comités d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) dans le pilotage de projets d'éducation à l'alimentation dans les établissements de second degré.

Conformément aux recommandations de la FAO<sup>47</sup>, le *vademecum* recommande au personnel scolaire de s'appuyer sur les ressources de l'environnement scolaire pour mener à bien des activités autour de l'alimentation. En particulier, le *vademecum* met en avant la cantine scolaire comme l'un des piliers de l'éducation alimentaire des élèves. Le repas du midi constituerait pour les élèves l'occasion d'« élargir leurs expériences gustatives et leurs connaissances des aliments » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 25). Il peut être mobilisé comme support d'actions pédagogiques dans le cadre de projets collaboratifs entre le personnel de cantine et le corps enseignant. À cet égard, le *vademecum* encourage ces derniers à prendre appui sur les modifications du menu scolaire qu'implique la loi EGalim pour mettre en place des activités pédagogiques destinées à encourager le changement de pratiques alimentaires des élèves. Le *vademecum* suggère par exemple aux enseignants d'histoire-géographie du cycle 3 de s'appuyer sur le repas de la cantine pour traiter la thématique « consommer en France », où il est question de proposer aux élèves une étude de cas à partir des produits issus de la cantine (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020).

---

<sup>47</sup> Voir chapitre 3, III, 1.

### 2.3. Ancrer l'éducation alimentaire dans le territoire au-delà du périmètre de l'établissement

En complément des programmes d'enseignement et des projets éducatifs menés au sein de l'établissement, les directives de l'Éducation nationale<sup>48</sup> encouragent les acteurs de l'éducation à l'alimentation à davantage ancrer cette dernière dans la réalité socio-culturelle des élèves et à intensifier les liens entre l'école et les acteurs du territoire. Cette approche suit les recommandations de la FAO qui plaide en faveur d'une éducation alimentaire en lien avec le milieu de vie des élèves et le territoire d'inscription de l'établissement<sup>49</sup>. Selon l'Éducation nationale, cet ancrage de l'éducation à l'alimentation dans le « contexte » de chaque établissement peut se faire à plusieurs niveaux : en impliquant les familles des élèves, en investissant les représentations et la culture alimentaire des élèves et enfin en favorisant les partenariats entre l'école et les acteurs du territoire, en particulier les collectivités territoriales, au moyen d'une gouvernance décentralisée de l'éducation à l'alimentation.

Plus qu'aucune autre « éducation à », l'éducation à l'alimentation et au goût, en particulier dans sa dimension « santé publique », constitue pour les politiques publiques un levier pour atteindre non seulement les élèves, mais également leur famille (Berthoud, 2018 ; Maurice, 2014). Dans ses directives autour de l'éducation alimentaire, l'Éducation nationale incite les directions d'établissement à donner une place aux parents d'élèves dans la conception et le déroulement de projets éducatifs autour de l'alimentation. Les « espaces parents », les conseils d'administration et le Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE), où siègent des parents d'élèves, constituent autant d'opportunités pour ces derniers de participer à la mise en œuvre d'une éducation alimentaire dans l'établissement de leur enfant. Les représentants des parents d'élèves sont également invités à participer à d'éventuels événements autour du petit-déjeuner et de la restauration scolaire. Enfin, des éléments de communication, concernant particulièrement les recommandations de santé publique en matière de pratiques alimentaires et d'activité physique chez les jeunes, sont mis en place à destination des parents<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Je fais ici référence à la page Eduscol « Comprendre les enjeux de l'éducation à l'alimentation et au goût » du ministère de l'Éducation et au *vademecum* « Éducation à l'alimentation et au goût ».

<sup>49</sup> Voir chapitre 3, III, 1.

<sup>50</sup> Voir notamment la « malette des parents » : <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID145/la-place-de-l-alimentation-dans-l-apprentissage>

D'autre part, afin d'éviter une approche moralisatrice de l'éducation alimentaire qui pourrait se heurter à la réalité des représentations et des pratiques alimentaires des élèves, le *vademecum* recommande d'« investir les représentations, les pratiques et les cultures alimentaires de chaque élève » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 28). En plus de mettre à distance le risque d'un rejet de la part des élèves, cette manière d'intégrer la réalité socio-culturelle de ces derniers contribue à valoriser une approche positive de l'alimentation en mobilisant « l'ensemble des dimensions de l'alimentation et ainsi d'éviter de présenter l'alimentation comme seul déterminant de santé ou comme seul objet de consommation » (ibid.).

Outre le lien avec la famille des élèves et leur milieu socio-culturel, l'Éducation nationale promeut les partenariats entre l'école et d'autres acteurs de la société dans la mise en place d'une éducation à l'alimentation (collectivités territoriales, associations ou entreprises). Ces collaborations peuvent prendre la forme d'interventions ponctuelles d'acteurs extérieurs au sein de l'établissement ou de sorties à la rencontre de lieux et d'acteurs du territoire. La faible centralisation de l'éducation à l'alimentation et au goût est propice à la mise en place de tels partenariats. En effet, en l'absence d'une politique nationale d'éducation à l'alimentation en milieu scolaire, le pilotage et la mise en œuvre de cette dernière reposent en grande partie sur les initiatives locales, qu'elles soient impulsées par les établissements scolaires ou les collectivités territoriales. Celles-ci ont en effet un rôle considérable dans la mise en place de partenariats avec les établissements scolaires.

Aux côtés des collectivités territoriales, les régions peuvent également jouer un rôle important dans le pilotage et le financement de projets d'éducation à l'alimentation dans les établissements scolaires, en particulier les Agences régionales de santé (ARS), les Directions régionales de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement (DREAL), les Directions régionales de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt (DRAAF), les municipalités ou encore les rectorats (Carotti et al., 2018). En favorisant l'émergence d'initiatives locales, l'absence d'une politique régaliennne d'éducation alimentaire en milieu scolaire permet potentiellement de favoriser un meilleur ancrage des actions pédagogiques dans le contexte géographique, économique et socio-culturel de chaque établissement.

On peut ici observer un glissement à l'œuvre entre les recommandations de la FAO en matière d'éducation alimentaire et celles de l'Éducation nationale. Alors que la FAO recommande aux établissements de faire de l'éducation alimentaire un outil de transformation des systèmes alimentaires locaux à travers le développement du pouvoir d'agir des élèves, il semble que l'Éducation nationale mette moins l'accent sur la transformation des systèmes alimentaires locaux par les élèves que sur la mise en relation et la création de partenariats entre les établissements scolaires et d'autres acteurs du territoire (familles des élèves, collectivités territoriales, régions). Cette incitation à un pilotage collaboratif de l'éducation à l'alimentation vise à favoriser une démarche cohérente à l'échelle des régions, des communes et des établissements scolaires.

Paradoxalement, malgré l'obligation légale faite aux établissements scolaires de proposer aux élèves une éducation à l'alimentation et au goût, les orientations que formule l'Éducation nationale autour de cette « éducation à » constituent des recommandations et n'ont pas de caractère obligatoire. En l'absence d'un programme clair qui consignerait les savoirs ou savoir-faire que les élèves devraient acquérir autour de l'alimentation, il en revient aux enseignants et aux autres acteurs scolaires qui prennent part à l'éducation alimentaire des élèves de choisir le contenu et la forme des actions éducatives autour de l'alimentation.

Cette liberté sur le choix du contenu n'est pas sans poser des difficultés étant donné les controverses et les débats que suscitent régulièrement de nombreuses thématiques liées à l'alimentation et à l'agriculture. L'éducation à l'alimentation, comme d'autres « éducations à », s'inscrit en partie dans le champ des valeurs et des « questions socialement vives ». Ces dernières désignent des sujets complexes, porteurs d'incertitudes et de débats (voire de controverses) et objets de représentations et de pratiques sociales (Simonneaux & Legardez, 2011). C'est par exemple le cas de l'agriculture biologique, de la consommation de produits animaux, de l'usage de pesticides et d'intrants chimiques qui, s'ils font l'objet d'un affichage politique en matière de prise de décision, demeurent des objets de controverses et de polémiques à l'échelle de la société. Ainsi, sans que cela soit l'objet d'une réflexion dans les directives de l'Éducation nationale, la mise en œuvre de l'éducation à l'alimentation et au goût comprend des risques que les enseignants et autres membres de l'établissement doivent prendre en charge dans leurs pratiques éducatives.



De plus, à l'instar de l'éducation au développement durable (Sigaut, 2011), l'absence d'une politique régalienne en matière d'éducation à l'alimentation – qui repose sur une décentralisation de cette éducation au niveau régional, communal et au niveau des établissements scolaires – laisse la place libre à de multiples acteurs prescripteurs, publics et privés, dont les visions et les intérêts peuvent fortement diverger.

### **Conclusion du chapitre 3**

Alors que l'alimentation est de plus en plus reconnue comme un fait multidimensionnel dans le champ scientifique, l'analyse des documents-cadres internationaux et nationaux récents témoigne également d'une dynamique d'amplification des enjeux et des finalités auxquels l'école est incitée à répondre en matière de restauration et d'éducation alimentaire. En fonction des instances émettrices, les finalités de l'éducation alimentaire relèvent tantôt de la promotion de la santé, du soutien de certaines filières agricoles ou encore du développement de la citoyenneté et du pouvoir d'agir des élèves. On assiste également à un renouvellement des orientations concernant les méthodes éducatives en matière d'éducation alimentaire : la majorité des documents analysés encouragent la participation des élèves à des activités concrètes autour de l'alimentation (visiter une ferme, créer un potager, cuisiner à la cantine par exemple). La FAO, en particulier, met l'accent sur l'importance de prendre appui sur l'environnement alimentaire scolaire pour favoriser les apprentissages des élèves autour de l'alimentation et favoriser des changements de comportement de leur part et développer leur pouvoir d'agir autour de leur alimentation.

Cette analyse met en évidence d'importants contrastes dans les orientations des politiques publiques nationales en matière de restauration scolaire et d'éducation alimentaire en France et au Mexique. Alors qu'en France, l'État a fait le choix de mettre en place une stricte réglementation de l'offre alimentaire scolaire dès le début des années 2000, le processus de réglementation dans ce domaine est plus récent au Mexique, où la restauration scolaire relève encore en grande partie du secteur informel. Dans un pays où le surpoids et l'obésité constituent un enjeu de santé publique majeur, la faible régulation de la restauration scolaire et le faible ancrage de l'éducation alimentaire en milieu scolaire illustrent une tradition politique de moindre intervention de l'État dans le système éducatif par rapport à la France, et une plus grande responsabilité donnée aux parents et aux élèves en matière d'alimentation.

L'analyse de ces documents-cadres met en évidence un ensemble de tensions. En premier lieu, les instances prescriptrices ont parfois des visions et des intérêts éloignés en matière d'alimentation à l'école, ce qui place cette dernière face à des injonctions contradictoires. À l'instar d'autres « éducations à » (éducation au développement durable ou éducation à la sexualité par exemple), les orientations relatives à l'éducation à l'alimentation oscillent entre tentatives de normalisation des comportements alimentaires des élèves de la part des politiques publiques ministérielles (le Plan national nutrition santé du Ministère de la santé et le Programme national pour l'alimentation du ministère de l'Agriculture) et incitations à développer chez les élèves une citoyenneté politique (Barthes, 2017). Par exemple, alors que l'Éducation nationale ancre en partie l'éducation à l'alimentation dans le champ de la citoyenneté et invite les élèves à développer leur esprit critique, certaines orientations du ministère de l'Agriculture et de l'Union européenne visent à soutenir des intérêts économiques et à légitimer le « modèle agricole français » et le « modèle agricole européen ».

De plus, cette analyse montre également un glissement entre les orientations des instances onusiennes et celles des politiques publiques nationales en matière d'éducation alimentaire, phénomène déjà observé par Berthoud au sujet de la restauration scolaire (Berthoud, 2017). Alors que la FAO encourage l'école à développer le pouvoir d'agir des élèves afin de transformer leurs systèmes alimentaires locaux, les politiques publiques nationales mettent davantage l'accent sur les habitudes alimentaires individuelles que sur l'engagement des élèves dans des activités transformatrices de leur environnement.

Malgré la multiplication des prescriptions à destination de l'école pour prendre en charge l'éducation alimentaire des élèves, seule une minorité des documents-cadres étudiés ont un caractère obligatoire, la plupart de ces orientations étant facultatives. Il en revient donc à chaque établissement et à chaque membre du personnel scolaire de décider de suivre, ou pas, les orientations des instances publiques autour de l'éducation alimentaire. Le chapitre suivant s'attache donc à analyser la manière dont les établissements étudiés mettent en place les orientations officielles en matière de restauration et d'éducation alimentaire.



## **Chapitre 4. Faire du collège un espace pour nourrir les élèves et les sensibiliser aux enjeux de l'alimentation : comment le personnel scolaire organise l'environnement alimentaire scolaire.**

Un vaste champ de recherches en santé publique et en éducation s'intéresse à la manière dont l'environnement alimentaire scolaire peut influencer favorablement les pratiques alimentaires des élèves et leurs apprentissages autour de l'alimentation, par exemple à travers la cantine, les ateliers de cuisine ou encore le potager scolaire. Le chapitre précédent a mis en évidence comment les prescriptions institutionnelles en France et au Mexique orientent le rôle des collèges en matière de restauration et d'éducation alimentaire.

Le présent chapitre analyse la manière dont le personnel scolaire des trois collèges étudiés s'empare de ces prescriptions et organise l'environnement alimentaire de leur établissement. L'environnement alimentaire constitue la dimension organisationnelle du *foodscape* scolaire : il s'agit de l'ensemble des lieux, des objets, des temporalités et des acteurs impliqués dans l'alimentation et l'éducation alimentaire des élèves au collège<sup>51</sup>.

Ce chapitre vise à répondre aux questions suivantes : dans les trois établissements étudiés, quels sont les lieux, les objets et les acteurs mobilisés pour proposer aux élèves une éducation alimentaire et pour cadrer leurs pratiques alimentaires sur le temps scolaire ? Au sein de cet environnement alimentaire, qui est responsable de quel espace et de quel dispositif, et selon quelles modalités<sup>52</sup> ? Sous des apparences descriptives, ce questionnement a une portée heuristique, car il permet de mettre en évidence l'ensemble des éléments de l'environnement scolaire qui influencent potentiellement les pratiques alimentaires des élèves au collège et les apprentissages qu'ils font autour de l'alimentation<sup>53</sup>. En effet, la majorité des travaux portant

---

<sup>51</sup> Voir chapitre 1, II, 2.

<sup>52</sup> Pour faciliter la compréhension de ce chapitre, le tableau 3 (p.125) synthétise les acteurs et les dispositifs impliqués dans l'éducation alimentaire et la restauration scolaire dans chacun des trois collèges étudiés.

<sup>53</sup> Il est certain qu'en plus des dispositifs mis en place par le personnel scolaire autour de la restauration et de l'éducation alimentaire (objets, événements, règlements, etc.), les interactions sociales entre les élèves et les normes que ces derniers partagent autour de l'alimentation ont une influence sur leurs pratiques alimentaires des élèves et leur manière de recevoir les actions d'éducation alimentaire. Le chapitre 5 traitera de cette dimension du *foodscape* scolaire.

sur l'environnement alimentaire scolaire s'intéressent uniquement à l'offre alimentaire et aux dispositifs d'éducation alimentaire explicites et clairement identifiables comme tels (cours, potager ou interventions éducatives ponctuelles). Or, je fais l'hypothèse que l'environnement alimentaire scolaire est également composé d'éléments qui ne sont pas toujours identifiés ou problématisés par l'institution scolaire. L'enjeu est donc ici de mettre en lumière ces éléments afin d'identifier d'éventuels décalages entre les prescriptions institutionnelles en matière de restauration et d'éducation alimentaire au collège, les pratiques réelles du personnel scolaire.

### **I. Encadrer les pratiques alimentaires des élèves au collège, entre régulation et informalité**

En tant que lieu où les élèves peuvent s'alimenter quotidiennement, le collège a une influence majeure sur leur état de santé et sur leur accès à une éducation autour de l'alimentation. En fonction des réglementations nationales et des territoires, l'offre alimentaire présente au sein et autour des établissements scolaires varie fortement, ce qui favorise des inégalités dans l'accès des élèves à l'alimentation<sup>54</sup>.

Il est ici question d'identifier l'ensemble des éléments qui cadrent la consommation alimentaire des élèves lors d'une journée scolaire dans nos trois études de cas : les lieux, la temporalité, le règlement intérieur et les acteurs. L'analyse met en évidence d'importantes inégalités dans l'environnement alimentaire que proposent les trois collèges étudiés. Au-delà de la restauration scolaire, il apparaît qu'une partie des pratiques alimentaires des élèves au collège relève du domaine de l'informalité et à ce titre, ne sont pas ou peu régulées par l'institution scolaire, particulièrement au Mexique, mais également dans les deux collèges français.

---

<sup>54</sup> Voir chapitre 1, I, 2.1.

**Tableau 3 : Synthèse de l'organisation de la restauration scolaire et de l'éducation alimentaire dans les trois études de cas**

		Collège Claude Debussy (Saint Damien, Ain)	Collège Jean Moulin (La Garenne, Rhône)	Instituto Azul (Mexico, Mexique)
<b>Situation géographique et sociale de l'établissement</b>	<b>Situation géographique</b>	Commune péri-urbaine, centre-ville	Banlieue de l'Est lyonnais,	Sud de Mexico
	<b>Proximité des commerces alimentaires</b>	Commerces alimentaires à proximité directe du collège	Commerces alimentaires situés à environ cinq minutes à pied du collège	Commerces alimentaires à proximité directe de l'établissement
	<b>Lieu de résidence des élèves</b>	Divers : à proximité du collège ; dans les communes et villages environnants	À proximité du collège	Principalement dans des quartiers éloignés de l'établissement
	<b>Nombre d'élèves scolarisés</b>	Environ 870	Environ 800	Environ 220
	<b>Niveaux</b>	Collège (6 <sup>e</sup> - 3 <sup>e</sup> )	Collège (6 <sup>e</sup> - 3 <sup>e</sup> )	Collège-lycée
	<b>Public/privé</b>	Public	Public (REP+)	Privé
	<b>Situation sociale des élèves</b>	Classe moyenne, classe moyenne inférieure	Classes populaires	Classe moyenne supérieure
<b>Système de restauration scolaire</b>	<b>Système de restauration scolaire</b>	Cantine	Pas de cantine dans le collège, partenariat avec la cantine d'un lycée voisin	<i>Cafeteria</i> ; les élèves peuvent apporter leur collation
	<b>Nombre d'élèves demi-pensionnaires</b>	450	Environ 60	/
<b>Dispositifs pédagogiques en lien avec la thématique de l'alimentation</b>	<b>Inscription d'une éducation autour de l'alimentation dans les programmes</b>	Non	Non	Cours de cuisine optionnels (accueille une vingtaine d'élèves en tout)
	<b>Potager</b>	Potager de 3 mètres carré, investi par le Club nature (environ 20 élèves) toutes les semaines de mars à octobre	Potager de 5 mètres carrés, investi par le Club jardin (environ 10 élèves) toutes les semaines de mars à octobre	Potager de 5 mètres carrés, investi occasionnellement pendant les heures de cours par les enseignants de mathématiques et de sciences du vivant
	<b>Événements annuels</b>	Sortie à la ferme (pour toutes les classes de 6 <sup>e</sup> ) organisée par une enseignante de SVT  Action petit-déjeuner (pour toutes les classes de 6 <sup>e</sup> ) organisée par la cantine	Atelier d'éducation à l'équilibre alimentaire (pour toutes les classes de 6 <sup>e</sup> ) organisé par les infirmières	/
	<b>Projets ponctuels autour de l'alimentation portés par des enseignants</b>	Association Réseau Marguerite (concerne une classe de 5 <sup>e</sup> )	Association Réseau Marguerite (concerne une classe de 5 <sup>e</sup> )	Projet annuel autour de l'alimentation organisé par la direction sur l'année 2019-2020 concernant l'ensemble de l'établissement

## 1. Des offres de restauration scolaire inégalement régulées par les établissements

S'intéresser à l'environnement alimentaire scolaire impose en premier lieu de caractériser le service de restauration que l'établissement propose aux élèves : le contenu et les horaires du repas, les lieux, le matériel prévu à cet effet, les règles que les élèves doivent respecter pendant le repas ainsi que le rôle du personnel scolaire. Notre analyse met en évidence de fortes inégalités territoriales dans l'offre alimentaire que proposent les trois collèges étudiés. Ces inégalités sont non seulement imputables aux lois nationales qui régissent la restauration scolaire (ici, en France et au Mexique), mais également à des décisions prises à l'échelle départementale, à l'échelle de l'établissement, voire à l'échelle individuelle.

### 1.1. Collège Claude Debussy : la cantine fortement investie par l'établissement

Bien qu'il existe en France de nombreuses directives et lois qui encadrent la restauration scolaire<sup>55</sup>, l'analyse du fonctionnement de la cantine du collège Claude Debussy permet de mettre en évidence le rôle primordial que peut jouer le personnel de cantine et de direction dans la transformation de l'environnement alimentaire scolaire, en l'occurrence en ce qui concerne la composition des repas et les outils destinés à guider les choix alimentaires des élèves.

#### Encadré 2 : « Portrait alimentaire » du collège Claude Debussy, Saint-Damien (Ain)

Le collège Claude Debussy se trouve dans le centre-ville de Saint-Damien, commune péri-urbaine du département de l'Ain située à une cinquantaine de kilomètres de Lyon. En quelques pas depuis le collège, on peut accéder à de nombreux commerces alimentaires et lieux de restauration, au rang desquels un kebab, deux boulangeries et un supermarché.

Le collège compte quelque 870 élèves (en 2018), habitant pour partie Saint-Damien et des communes et villages ruraux des alentours. Ainsi, une grande partie des élèves se rend au collège en voiture, accompagnée par leurs parents, ou prennent un car scolaire. Sur le plan socio-économique, Claude Debussy accueille un public scolaire hétérogène, avec néanmoins une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés. En effet, 30 % des élèves sont boursiers, et la direction observe une augmentation constante ces dernières années du nombre d'élèves boursiers

---

<sup>55</sup> Chapitre 3, I, 2.1.

relevant de l'échelon 3, qui concerne les familles disposant des revenus les plus modestes. Cela correspond au profil socio-économique de la ville de Saint-Damien, qui comporte un quartier prioritaire de la ville situé à une vingtaine de minutes de marche de l'établissement. On retrouve également une grande diversité dans l'origine culturelle des élèves, notamment en raison de la présence d'un grand nombre d'élèves originaires de Turquie, du Kosovo, de la Serbie et du Maghreb.

Dans la cour de récréation, bordée de platanes et de rares espaces verts, on aperçoit un carré potager de petite taille (environ 3 mètres carrés), quelques nichoirs pour oiseaux et un hôtel à insectes. Ces éléments ont été mis en place par des élèves et leurs enseignantes dans le cadre du Club nature, un atelier optionnel autour de l'éducation au développement durable animé chaque semaine pendant la pause méridienne par plusieurs enseignantes, et qui accueille une quinzaine d'élèves de 5<sup>ème</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>. Au fond de la cour, la cantine relie les deux bâtiments principaux.

La place centrale du restaurant scolaire dans la géographie de l'établissement est à l'image de l'importance que lui donne la direction. Ces dernières années, la cantine a fait l'objet de plusieurs investissements destinés à améliorer ses infrastructures (installation d'un bar à salade, instauration d'un fonds social destiné à financer les frais de repas des élèves dont les parents ont de très faibles revenus. Environ 450 élèves déjeunent quotidiennement à la cantine, tandis qu'une cinquantaine d'élèves s'inscrivent ponctuellement au repas du midi. La cantine accueille chaque année une action de sensibilisation autour du petit-déjeuner destinée à l'ensemble des classes de 6<sup>e</sup>, et l'équipe de cuisine –

en particulier M. Henri, le chef de cantine – est considérée par la direction comme un acteur clé de la vie de l'établissement.

En dehors de cette « opération petit-déjeuner », le collège organise chaque année une sortie d'une journée dans une ferme pédagogique de la région à laquelle participent les classes de 6<sup>e</sup>. Enfin, au moment de l'enquête (entre 2018 et 2020), plusieurs enseignantes du collège sont engagées dans un projet d'éducation autour de l'alimentation dans le cadre de l'association Réseau Marguerite.

Le tableau n°3 résume les informations présentées ci-dessus.



### *1.1.1. Le chef de cantine comme force motrice pour favoriser des repas variés et un approvisionnement local*

La cantine scolaire du collège Claude Debussy accueille quotidiennement pas moins de 450 élèves demi-pensionnaires, sans compter le personnel scolaire et les élèves qui s'inscrivent occasionnellement au repas du midi. En complément des directives émises à l'échelle nationale, le chef d'établissement et le chef de cantine du collège Claude Debussy jouent un rôle important dans le choix de la composition du repas du midi à la cantine. Ils sont à l'origine de plusieurs initiatives destinées à transformer l'offre de restauration scolaire : partenariat avec une plateforme d'approvisionnement local, mise en place d'un « bar à salade » pour réduire les déchets ou encore adaptation aux préférences et aux restrictions alimentaires des élèves. De plus, afin de permettre l'accès à la cantine aux élèves les plus défavorisés, la direction de l'établissement met en place un fonds social destiné à financer les frais de repas des élèves dont les parents ont de très faibles revenus.

La direction du collège Claude Debussy attache une grande importance au service de restauration scolaire. Quand j'interroge M. Sylvain, le chef d'établissement, sur la place de l'éducation à l'alimentation dans son collège, mentionne en premier lieu la cantine, qui relève de sa responsabilité en tant que principal de collège. Il met tout d'abord en avant la « qualité » du service de restauration, rendu possible selon lui grâce à l'organisation même de la cantine scolaire, qui est fortement relié à l'établissement en raison de son fonctionnement en régie directe. Ce système permet au personnel de la cantine d'exercer au sein d'un même établissement pour une durée indéfinie<sup>56</sup>, et cette stabilité dans le temps de la présence d'un seul et même chef de cantine serait selon M. Sylvain un gage de qualité du service de restauration. Une grande partie des plats servis quotidiennement sont préparés sur place par l'équipe de cuisine, de même que certains desserts, selon les menus élaborés par le chef de cantine. Selon le principal du collège, le succès de la cantine auprès des élèves tiendrait surtout à l'implication de « monsieur Henri », chef de cuisine qui exerce sa fonction dans l'établissement depuis plus de quinze ans : « *J'ai un chef qui est passionné par son boulot, qui a envie de bien faire. Si un élève lui dit "j'aime pas ce que vous faites", il sera foncièrement blessé* » m'explique M. Sylvain.

---

<sup>56</sup> Sauf en cas de restructuration de l'établissement, au cours de laquelle la direction peut modifier le mode de gestion de la cantine scolaire.

Après un parcours dans la restauration dite traditionnelle, Monsieur Henri a en effet à cœur de revaloriser l'image de la restauration scolaire, laquelle est selon lui souvent considérée à tort comme de la restauration de piètre qualité. Il explique :

*« Nous les cuisiniers de la restauration traditionnelle on a pas mal d'a priori au sujet des cuisiniers de la restauration collective, ils sont souvent surnommés les "ouvre-boîtes", enfin à l'époque. Mais moi quand je suis arrivé je me suis aperçu que vraiment, avec le matériel qu'on a, on peut avoir des cuissons justes, donc on gagne en énergie et en goût, donc moi je me suis aperçu qu'on pouvait faire beaucoup de choses dans la collectivité »* (M. Henri, chef du restaurant scolaire du collège Claude Debussy à Saint-Damien).

Il refuse d'ailleurs d'utiliser le terme de « cantine », trop péjoratif selon lui, et lui préfère l'expression « restaurant scolaire », et invite l'ensemble de son personnel à en faire de même. Le principal du collège reprend à son compte le choix sémantique de M. Henri :

*« Vous [s'adressant à l'enquêtrice] vous parlez de cantine, moi je parle de restaurant scolaire, c'est aussi voir les connotations, les représentations, c'est différent. Cantine c'est trop péjoratif, c'est la popote, alors que la restauration scolaire c'est de meilleure qualité »* (M. Legrand, principal du collège Claude Debussy à Saint-Damien).

### **Encadré 3 : Précision sémantique autour du terme « cantine »**

Au terme de « cantine », jugé péjoratif, l'équipe de restauration scolaire ainsi que les membres de la direction du collège Claude Debussy préfèrent l'expression « restaurant scolaire ». D'autres travaux de recherche témoignent de la volonté d'une partie des agents de la restauration collective de mettre à distance une dénomination qu'ils jugent dépréciative, comme Berthoud (2017).

Bien qu'ayant conscience du poids parfois péjoratif associé au terme de « cantine », je fais tout de même le choix d'employer ce terme sans aucune connotation, je l'utiliserai indifféremment au même titre que le terme de « restaurant/restauration scolaire ».

Si la restauration scolaire est strictement encadrée en France par un ensemble de lois et de directives, les textes réglementaires relatifs à la composition des menus dans la restauration scolaire laissent cependant une certaine liberté aux membres du personnel de cantine. Ces textes précisent principalement la nature des différentes composantes du repas, la fréquence de présentation des plats, la taille des portions selon le plat et l'âge des convives. À partir de janvier 2022, date de l'entrée en vigueur d'un des décrets de la loi EGalim<sup>57</sup>, les repas servis doivent également être composés pour moitié de produits sous signe officiel de qualité (Label rouge, appellation d'origine, indication géographique, haute valeur environnementale, etc.) En revanche, le grammage des denrées à servir, le choix des modes de préparation, de cuisson et de service restent à la discrétion du personnel de restauration<sup>58</sup>.

Par exemple, avant même qu'entrent en vigueur les directives incitant les cantines à introduire un pourcentage de produits alimentaires issus d'une agriculture locale, la cantine s'est engagée depuis plusieurs années dans une démarche d'approvisionnement auprès de producteurs du département. Au moyen de la plateforme en ligne Agrilocal01, qui agit au niveau du département de l'Ain, il est directement en contact de producteurs auprès desquels ils passent commande, amenant la proportion de produits locaux à environ 40 % du total selon lui. M. Henri m'explique même qu'au moyen de cette plateforme, il participe chaque mois à une visite d'exploitation agricole du département avec d'autres chefs de cantine. Cette initiative lancée par le département<sup>59</sup> repose non pas sur une obligation légale, mais sur la mobilisation d'acteurs du territoire tels que M. Henri, car c'est bien lui qui a décidé d'engager la cantine dans cette démarche après avoir obtenu l'accord du chef d'établissement.

Parmi les initiatives visant à améliorer le service de la cantine, la direction a récemment financé l'installation d'un « *salad bar* » au sein du self (cf. figure 4). Contrairement au modèle des

---

<sup>57</sup> Décret n° 2019-351 du 23 avril 2019 relatif à la composition des repas servis dans les restaurants collectifs en application de l'article L. 230-5-1 du code rural et de la pêche maritime (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038403867>).

<sup>58</sup> Il existe en France trois textes contraignants concernant l'élaboration des menus dans la restauration scolaire. Il s'agit du décret 2011-1227 du 30 septembre 2011, de l'arrêté du 30 septembre 2011 (<https://driaaf.ile-de-france.agriculture.gouv.fr/Les-textes-reglementaires-relatifs>) et de la loi dite EGalim n° 2018-938 du 30 octobre 2018 (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038403867>).

<sup>59</sup> La restauration scolaire dans les collèges publics est en effet une compétence des départements.

entrées déjà préparées, le *salad bar* permet aux élèves de se servir eux-mêmes leurs entrées en fonction de leurs envies, sur le principe du self-service. La direction a choisi de mettre en place ce dispositif sur les conseils d'un programme de formation à destination des restaurants scolaires au niveau départemental. Ce choix a été motivé par la volonté de la direction de diminuer le gaspillage alimentaire, et donc les coûts de fonctionnement du restaurant scolaire.

**Figure 4 : Réfectoire de la cantine du collège Claude Debussy (photo du haut) et *salad bar* (photo du bas, à droite de l'image)**



La promulgation de la loi EGalim en octobre 2018 oblige les cantines scolaires à proposer, au moins une fois par semaine, un plat végétarien, c'est-à-dire « composé de protéines végétales pouvant aussi comporter des légumineuses, des céréales, des œufs, et/ou des produits laitiers » (ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2020), et ce sous la forme d'un menu unique ou d'un menu alternatif. Les cantines scolaires n'ont donc aucune obligation légale à proposer une option végétarienne quotidienne. De fait, il est rare que la cantine de Claude Debussy propose un repas entièrement végétarien, en raison d'une faible demande à cet égard selon le chef de cuisine. « Je n'ai pas d'élèves végétariens ici », m'explique M. Henri. D'autre part, ce dernier relève plusieurs contraintes techniques et gustatives à la mise en place d'un plat végétarien hebdomadaire : le coût important des produits à base de protéines végétales de type « steak végétal » d'une part, et la faible appétence des élèves pour ces derniers d'autre part. Toutefois, la cantine propose chaque jour depuis des années plusieurs options pour le plat principal, ce qui permet à la fois de répondre aux réglementations en termes de composition des menus et pour les élèves, de composer le repas selon leurs préférences et leurs contraintes alimentaires. Ainsi, cette manière de laisser quotidiennement le choix aux élèves entre une option avec viande, avec poisson, ou sans viande ni poisson, est une façon pour la cantine de répondre à la fois aux nouvelles réglementations en vigueur concernant la composition des menus en même temps qu'aux attentes et besoins des élèves.

En effet, sans qu'une quelconque loi ou directive l'y oblige, M. Henri s'efforce d'adapter les menus qu'il propose aux attentes et aux préférences des élèves afin d'inciter ces derniers à s'inscrire ou à rester inscrits à la cantine. Par exemple, il essaye d'adapter ses préparations aux préférences alimentaires des élèves en leur demandant régulièrement leur avis sur les plats qu'ils ont aimés ou pas à la cantine. Dans son souci de s'adapter aux attentes et aux préférences alimentaires des élèves, le chef s'autorise à servir une grande variété de préparations, qui relèvent notamment de ce qu'on pourrait appeler une gastronomie régionale, et ce en raison de l'origine rurale d'une partie des élèves :

*« Ah bah moi ici je peux leur faire du boudin ou des andouillettes par exemple [...]. Les légumes d'antan ils vont les manger aussi, parce que c'est rural quand même. Même si on a l'impression que c'est déjà une grande ville, il y a en a plein qui viennent de plein de petits villages, où ils ont encore la fête du village, l'alambic, les vendanges, le cochon... Tout ça, ça aide aussi » (M. Henri, chef du restaurant scolaire du collège Claude Debussy à Saint-Damien).*

Afin de susciter la curiosité des élèves et de leur faire découvrir de nouvelles préparations, la cantine organise plusieurs fois par an un repas à thème, par exemple un repas chinois ou un repas de fête pour Noël.

Au-delà des préférences des élèves, M. Henri s'assure également d'adapter les menus qu'il propose aux interdits religieux des élèves de confession musulmane. Lors de l'enquête, et plus précisément lors de l'entretien avec M. Henri, le chef de cuisine, la loi EGalim n'est en vigueur que depuis deux mois. Cette loi prévoit qu'en présence de choix multiples, au moins une option doit être exclusivement végétarienne, ce qui permet aux élèves qui ne mangent pas de viande – pour des raisons religieuses ou pas – d'avoir accès à un repas adapté. Bien avant la promulgation de cette loi, la cantine proposait quotidiennement une portion de poisson aux côtés de l'option « viande » afin de répondre aux besoins des élèves musulmans qui ne mangeraient ni porc ni aucune sorte de viande non halal. M. Henri m'explique que pendant longtemps, en l'absence de directives officielles concernant les interdits alimentaires religieux des élèves, il était de sa responsabilité en tant que chef de cantine de s'adapter -ou pas- aux contraintes alimentaires de ses élèves :

*« Pour la question de faire un plat de substitution pour les élèves qui ne mangent pas de porc, on n'a jamais eu de document officiel... il faut surtout pas, parce que faire un document ça voudrait dire sectariser des personnes, donc on sait pas. Donc nous on parle entre nous [entre membres du personnel du restaurant scolaire] et chacun fait comme il lui plaît. Donc certains ne font pas de plat de remplacement, ils disent "tu mangeras des légumes et c'est tout". Alors moi j'ai du poisson tous les jours, donc j'ai un plat systématique de substitution, j'estime que tout le monde doit manger » (M. Henri, chef de cantine du collège Claude Debussy).*

Ce témoignage illustre comment, en l'absence de réglementation au sujet de l'adaptation ou non des menus aux interdits alimentaires religieux des élèves musulmans, la responsabilité en revient à d'autres acteurs de prendre une décision dans un sens ou un autre, ce qui peut engendrer de fortes inégalités alimentaires en fonction des établissements et des territoires.

Comme nous venons de le voir, les acteurs scolaires peuvent avoir un rôle moteur dans la transformation de l'offre de restauration scolaire. Dans le cas du collège Claude Debussy, c'est surtout le chef de cantine qui est porteur d'initiatives à cet égard, mais dans d'autres établissements, tous les acteurs qui composent les « commissions menu » peuvent

potentiellement être force de proposition (notamment les élèves, les parents d'élèves et les enseignants).

### *1.1.2. Initiatives du personnel de cantine pour orienter les élèves vers des choix alimentaires équilibrés*

Loin d'être de simples espaces de restauration, les cantines scolaires sont des dispositifs visant à orienter les élèves dans leurs pratiques alimentaires : des dispositifs composés d'infrastructures matérielles, d'un emploi du temps, de normes et d'interactions sociales (Berthoud, 2017, p. 349). Au quotidien pourtant, le chef de cantine M. Henri constate qu'il est difficile d'orienter les élèves dans la composition d'un repas qu'il juge équilibré à la cantine :

*« C'est souvent quand on voit passer des élèves avec rien dans leur plateau ou alors avec du riz et des pâtes, on voit qu'il y a encore un gros travail à faire au niveau équilibre alimentaire » (M. Henri, chef de cantine du collège Claude Debussy).*

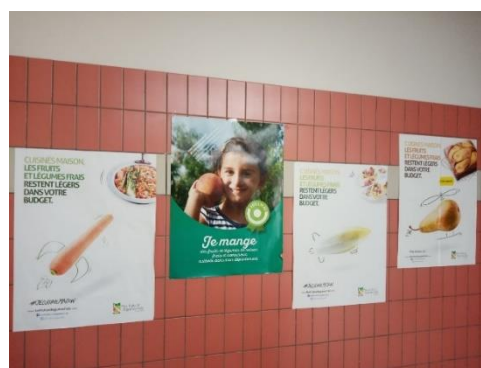
Toutefois, que ce soit pour les entrées, le plat principal ou le dessert, la marge de choix des élèves dans la composition de leur plateau reste limitée. Pour ce qui est des entrées et des desserts, les élèves ont le droit de se servir directement eux-mêmes parmi les différentes options présentes, dans la limite d'un item de chacune des deux catégories. Pour le plat de résistance en revanche, ce sont les membres de l'équipe de cuisine qui sont chargés de les servir, et s'adaptent aux demandes des élèves concernant le choix du plat principal et de la garniture, et aux éventuelles demandes en matière de portion. En théorie, la composition de l'assiette des élèves doit respecter un certain équilibre dans les catégories d'aliments : une portion de protéine, une portion de féculent, une portion de légumes. Pourtant, ces conditions qui orientent le choix des élèves ne garantissent pas que l'intégralité du repas de l'élève – entrée, plat de résistance, dessert, pain- corresponde à des critères d'équilibre alimentaire. Comme le montre le témoignage de M. Henri plus haut, il n'existe aucune règle à l'échelle du plateau de l'élève qui l'obligerait à consommer au moins un type d'aliment, ou lui interdirait d'avoir plus de deux items de la même catégorie par exemple.

Toutefois, il arrive que les agents de l'équipe de cantine interviennent auprès des élèves dont ils jugent le contenu du plateau trop déséquilibré. Une agente m'explique qu'en début de service, quand il y a encore peu d'élèves attablés et qu'elle n'est pas occupée à assurer le service

au niveau du self, il lui arrive de passer entre les tables des élèves afin d'observer les plateaux des élèves. Il lui arrive alors d'interpeller les élèves qui ne se seraient pas servis suffisamment, ou qui auraient pris trop de pain par exemple. Sans que cela fasse toujours partie de leurs fonctions de manière explicite, certains agents de la cantine assurent donc un contrôle sur les pratiques alimentaires des élèves à midi. D'autre part, le chef de cantine met en place un affichage autour de la thématique de l'équilibre alimentaire au niveau du lieu où les élèves se servent avant d'aller s'asseoir (cf. figure 5). On peut par exemple voir sur ces affiches une pyramide alimentaire, des messages d'incitation à manger des légumes ou à réduire le gaspillage alimentaire. Ces éléments visuels sont tantôt des affiches que le chef a récupérées auprès de fournisseurs ou de l'Éducation nationale, soit des travaux réalisés par les élèves. De même que les interactions entre élèves et agents de restauration, cet affichage fait partie de stratégies de la part de l'équipe de cantine visant à orienter les choix alimentaires des élèves, sans que cela fasse partie intégrante du règlement de la cantine.



Figure 5 : Affichage autour de l'alimentation mis en place par le personnel scolaire à la cantine du collège Claude Debussy



C'est notamment pour répondre à cet enjeu de l'équilibre du repas du midi que la direction et l'équipe de cuisine ont mis en place le *salad bar* à la cantine, l'autre motif de cette installation étant de réduire le gaspillage alimentaire. Ce « bar à salade » permet aux élèves de se servir eux-mêmes les crudités qu'ils souhaitent dans la quantité de leur choix. Les élèves peuvent ensuite se resservir une fois, sous le contrôle d'un membre du personnel de cantine précisément chargé de surveiller les pratiques des élèves au niveau du *salad bar*. Cette liberté laissée aux élèves de se servir eux-mêmes est au cœur du dispositif du *salad bar*, contrairement au système courant dans la restauration collective dans lequel les entrées sont servies dans des contenants, sans possibilité de moduler les quantités ou le type de crudité souhaité. Pour M. Henri, le chef de cantine, cette possibilité pour les élèves de se servir eux-mêmes leur entrée constitue une stratégie pour que les élèves choisissent leur entrée en fonction de leur faim et de leurs préférences, et ainsi, pour qu'ils consomment davantage de crudités tout en gaspillant moins. Cette liberté de choix est toutefois relative, il s'agit selon le chef de cantine davantage d'un « choix dirigé », car celui-ci s'assure de composer les menus de sorte que les élèves aient envie de privilégier les crudités :

*« Avant [que le salad bar soit installé à la cantine], quand je faisais des crudités mélangées avec de la betterave et de la carotte, si la personne voulait uniquement de la carotte elle jetait la moitié, tandis qu'ici les enfants se servent ce qu'ils veulent, ils ont l'impression de maîtriser le sujet, alors que dans tous les cas c'est un choix dirigé, c'est-à-dire que quand je fais des crudités, je vais mettre plusieurs crudités selon les goûts, mais ça reste des crudités. Le jour où je fais des carottes, des betteraves et du concombre je vais pas mettre un feuilleté au fromage à côté, parce que je sais très bien comment ça va se passer. Donc voilà, on les dirige » (M. Henri, chef de cantine du collègue Claude Debussy).*

Malgré la volonté affichée du chef de cantine d'encourager les élèves à composer des repas plus équilibrés, force est de constater que les conditions pour le faire sont peu propices au moment du repas, en particulier en raison de fortes contraintes temporelles. Faire en sorte que les élèves aient suffisamment de temps pour déjeuner est un enjeu au quotidien pour les surveillants et le personnel de la cantine. En effet, alors que les élèves qui finissent les cours le plus tôt, c'est-à-dire à midi, sont les premiers servis, il arrive que les élèves qui sortent à 12 h 30 ou à 13 heures manquent de temps pour déjeuner et bénéficient de moins de choix dans les plats disponibles.

Une fois leur repas terminé, les surveillants pressent les élèves de regagner la cour de récréation où ces derniers élèves peuvent passer le reste de la pause du midi avant la reprise des cours.

Malgré cette contrainte temporelle, le personnel de cantine dispose d'une certaine latitude dans sa capacité à guider les choix alimentaires des élèves lors du repas du midi, ici au moyen de l'instauration d'un bar à salade, d'un affichage et des interactions avec les élèves.

## 1.2. Collège Jean Moulin : une absence de cantine révélatrice des inégalités territoriales

### **Encadré 4 : « Portrait alimentaire » du collège Jean Moulin, La Garenne (Rhône)**

Le collège Jean Moulin est situé dans un quartier de la politique de la ville (QPV) excentré du centre de la commune de La Garenne, dans l'Est lyonnais. En face de l'établissement, un parking accueille les locaux d'une supérette désaffectée et quelques commerces, dont une boulangerie que fréquentent régulièrement les élèves. Aux alentours, mis à part la présence d'un autre collège, le quartier est résidentiel ; quelques maisons jouxtent un parc ouvert à tous. Une majorité des environ 800 élèves qu'accueille le collège Jean Moulin résident à quelques minutes de marche du collège, notamment dans deux quartiers qui concentrent plusieurs commerces et activités.

Inscrit dans un quartier qui concentre plusieurs difficultés socio-économiques (fort taux de chômage, faibles revenus et importante présence de familles monoparentales), notamment en matière de la santé (forts taux de diabète et de surpoids), le collège appartient au réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Ce système national vise à réduire les inégalités sociales en matière d'enseignement, notamment au moyen de plusieurs dispositifs : classes réduites à 25 élèves maximum, financements complémentaires pour organiser des sorties et encouragement des initiatives pédagogiques collectives. D'après les statistiques établies par la direction du collège, environ 75 % des élèves sont rattachés à des ménages modestes voir défavorisés, concernés pour beaucoup par des emplois précaires et composés d'une part non négligeable de mères de famille isolées. Une majorité des élèves est originaire d'un pays étranger, principalement de pays du Maghreb et d'Afrique de l'Ouest, et dans une moindre mesure de l'Europe de l'Est. Sans que cela soit attesté par de quelconques données statistiques, une partie importante des élèves se déclare de confession musulmane.

Dans son ensemble, l'établissement comprend quelques rares espaces verts : des platanes bordent la cour de récréation et deux petits patios à l'intérieur de l'établissement accueillent respectivement une terrasse à destination des enseignants et un espace de jardinage pour les élèves. Ces espaces verts sont visibles depuis les couloirs de l'établissement, mais inaccessibles aux élèves en dehors des cours. Dans l'espace jardinage, on aperçoit quelques plantations, notamment de légumes du potager, ainsi qu'une serre en bouteille construite par les élèves. Le potager, d'environ 5 mètres carrés, est entretenu deux fois par mois entre mars et juin par un groupe d'une dizaine d'élèves participants chaque semaine au Club jardin, animé par plusieurs enseignants.

Le collège Jean Moulin ne disposant pas de cantine, un bus scolaire amène quotidiennement les quelques rares élèves demi-pensionnaires de l'établissement à la cantine du lycée voisin. En effet, seuls 8 % des élèves sont inscrits en demi-pension. Pour cette raison, le collège est presque vide pendant la pause méridienne, à l'exception des enseignants et du personnel administratif et de direction. Chaque année, les infirmières du collège organisent à destination de l'ensemble des classes de 6<sup>e</sup> une activité autour de l'équilibre alimentaire. Comme au collège Claude Debussy, plusieurs enseignantes du collège sont engagées dans un projet d'éducation autour de l'alimentation dans le cadre de l'association Réseau Marguerite au moment de l'enquête (entre 2018 et 2020).

Le tableau n° 3 résume les informations présentées ci-dessus.

Le collège Jean Moulin a la spécificité de ne pas disposer de cantine au sein de ces locaux. En l'absence d'une cantine au sein de l'établissement, la direction du collège a instauré un partenariat avec la cantine d'un lycée voisin, où les quelques élèves inscrits en demi-pension (8 % des élèves) sont amenés par un bus affrété par le collège. Comme à Claude Debussy, les parents d'élèves ont également la possibilité d'inscrire leur enfant à la cantine épisodiquement sans avoir à souscrire une inscription au trimestre ou à l'année. Selon la direction, l'absence de cantine dans l'établissement s'expliquerait par une très faible demande de la part des familles des élèves. De fait, de nombreux élèves ont la possibilité de déjeuner chez eux facilement, en raison de la proximité entre le collège et leur lieu de résidence, et du fait que de nombreux parents – en particulier les mères – sont sans emploi donc présents et le midi pour les accueillir et leur préparer le repas.

Le faible taux d'élèves inscrits en demi-pension est caractéristique de nombreux collèges du réseau d'éducation prioritaire renforcé. En effet, l'existence d'inégalités dans l'accès et l'usage des services de restauration scolaire est largement documentée (Cnesco, 2017 ; Math, 2019). Une étude réalisée par le Cnesco en 2017 (Cnesco, 2017) établit que, dans les collèges relevant de l'éducation prioritaire de l'échantillon, 59 % des élèves n'utilisent jamais le service de restauration contre 22 % en moyenne dans les collèges publics hors REP. Cette différence d'usage est encore plus prononcée dans les collèges du réseau d'éducation renforcé, où le taux d'élèves qui ne sont pas inscrits à la cantine s'élève à 73 %. Plusieurs raisons semblent expliquer la désaffection des élèves de milieu urbain défavorisé pour la cantine scolaire. Le facteur économique arrive en premier lieu, même dans le cas où les établissements mettent en place des tarifs abaissés. Il existerait d'autre part des freins culturels, idéologiques et religieux qui expliqueraient la réticence de certaines familles à inscrire leur enfant à la cantine (Math, 2019).

Au collège Jean Moulin, le repas du midi relève donc majoritairement de la responsabilité des parents d'élèves et ne concerne que très peu le collège lui-même. Cette situation peut potentiellement engendrer un cercle vicieux. En effet, en l'absence supposée ou réelle d'une demande de la part des familles, le collège et le département n'estiment pas utile de construire une cantine au collège, mais même si cette demande existait de la part des familles, le lycée partenaire ne serait de toute manière pas en mesure d'accueillir beaucoup plus d'élèves provenant du collège Jean Moulin. On peut faire l'hypothèse que l'absence d'une offre de restauration scolaire facilement accessible pour un grand nombre d'élèves incite certaines familles à se débrouiller avec leurs propres moyens pour assurer le repas de leur enfant (en faisant par exemple en sorte qu'un des parents soit disponible au moment du repas, en faisant garder leur enfant par des membres de la famille ou des voisins ou en laissant de l'argent de poche pour qu'il ou elle s'achète quelque chose). Dans un contexte où une partie non négligeable des parents d'élèves connaissent d'importantes difficultés économiques, on peut s'interroger sur la capacité financière de certaines familles à fournir chaque jour à leur enfant un déjeuner répondant à des critères nutritionnels. L'absence de cantine au collège Jean Moulin peut donc favoriser des inégalités dans l'accès des élèves à l'alimentation.

De surcroît, selon l'Éducation nationale, la pause méridienne est habituellement pensée comme un temps scolaire qui participe de la socialisation des élèves, des apprentissages, et de l'instauration d'un climat scolaire positif. Or, en l'absence de cantine dans l'établissement, le

collège Jean Moulin est presque entièrement vide entre midi et deux, à l'exception des enseignants et du personnel scolaire et de quelques élèves inscrits à des ateliers qui ont lieu sur le temps de la pause méridienne. Ainsi, l'absence de cantine dans ce collège et la désertion du service de restauration par les familles d'élève participe de la distance socio-culturelle qui peut exister entre l'établissement et les élèves des quartiers urbains défavorisés (Zoïa & Collet, 2017).

### 1.3. Collège Instituto Azul : une restauration scolaire faiblement régulée par l'établissement

#### **Encadré 5 : « Portrait alimentaire » du collège Instituto Azul (Mexico)**

L'Instituto Azul (IA) est situé au sud de Mexico, dans un quartier faiblement accessible en transports en commun, près d'une rue très empruntée par les voitures et bordée de commerces dont plusieurs supérettes et points de vente de nourriture à emporter ou à manger sur place. La plupart des élèves n'habitent pas le quartier et sont amenés au collège en voiture par leurs parents, quelques-uns s'y rendent en bus scolaire. Afin de préserver la sécurité de l'établissement, un gardien est chargé d'ouvrir ou de fermer l'entrée de l'IA aux élèves et enseignants.

L'Instituto Azul est un établissement privé de petite taille accueillant un public scolaire majoritairement issu d'un milieu socio-économique favorisé, composé d'environ 220 élèves. L'établissement rassemble neuf niveaux allant du collège (*secundaria*) au lycée (*preparatoria*). Les élèves ont cours de 8 heures à 14 heures, avec deux pauses de 20 minutes dans la matinée ; certains sont inscrits à des ateliers optionnels l'après-midi. Pendant les deux pauses quotidiennes, les élèves ont le droit de consommer dans la cour de récréation des en-cas qu'ils apportent eux-mêmes ou qu'ils achètent dans la *cafetería* de l'établissement. Cette dernière, gérée par trois personnes, propose à la vente un grand nombre de boissons sucrées, de barres chocolatées ainsi qu'une liste de plats rapides cuisinés sur place.

La philosophie de l'établissement va dans le sens d'un modèle éducatif alternatif centré sur le développement de l'autonomie et de l'esprit critique de l'élève ; la direction encourage l'éducation par l'art et par les projets collaboratifs, notamment au moyen du « projet annuel », qui réunit chaque année et pour un an l'ensemble de l'établissement autour d'une démarche éducative centrée sur une thématique particulière. L'ambiance générale de l'IA est décontractée, la philosophie de l'établissement et le petit nombre d'élèves favorisent la proximité entre ces derniers et le personnel éducatif et administratif, qui s'appellent tous par leur prénom. Les bureaux

de la direction et de l'administration sont d'ailleurs facilement accessibles pour les élèves, car ils donnent sur la cour de récréation et la porte est toujours ouverte. L'atelier de cuisine, où quelques élèves prennent des cours hebdomadaires, donne directement sur la cour et est visible de tous grâce à de grandes fenêtres.

L'agencement de l'établissement est conçu de manière à offrir aux élèves différents espaces d'activités. Tout d'abord, la cour de récréation comprend de nombreux espaces verts, parmi lesquels un espace potager fermé par un grillage. Pendant les pauses, une enceinte diffuse de la musique à haut volume, s'adaptant aux choix musicaux des élèves. Un espace de la surface de la cour est couvert d'un revêtement molletonné, ce qui permet aux élèves de s'asseoir par terre confortablement, pour discuter ou prendre leur collation.

L'établissement propose aux élèves qui le souhaitent un cours de cuisine, qui accueille deux groupes de dix élèves chacun deux fois par semaine. Lors de l'enquête (entre septembre et octobre 2019), la direction organise un projet annuel autour de l'alimentation, adressé à l'ensemble des classes de l'établissement, en lien avec l'association Réseau Marguerite.

Le tableau n°3 résume les informations présentées ci-dessus.

Comme il a été indiqué plus haut<sup>60</sup>, ce n'est que récemment que l'État mexicain tente de réguler l'offre alimentaire présente au sein des établissements scolaires du pays. À l'Instituto Azul, la direction du collège n'a presque aucun droit de regard sur la nourriture proposée aux élèves dans la *cafetería* de l'établissement. La *cafetería* de l'IA suit le modèle de restauration scolaire le plus communément répandu au Mexique, à savoir une coopérative (*cooperativa*) indépendante de l'établissement, qui génère des profits pour la direction à partir de la vente de nourriture et de boissons moyennant le versement d'une redevance régulière.

La *cafetería* est tenue par trois personnes chargées de l'approvisionnement, de la préparation et de la vente auprès des élèves et des adultes de l'établissement. Ce sont elles qui choisissent ce qu'elles vendent au quotidien, sans aucune concertation avec la direction de l'établissement. Aux côtés d'un vaste choix de barres chocolatées, de bonbons, de chips et de boissons sucrées, les vendeuses cuisinent également ce qu'elles appellent de la *comida casera* (« nourriture

---

<sup>60</sup> Voir chapitre 3, I, 2.2.1.

maison»), un ensemble de plats à manger sur le pouce appartenant au répertoire culinaire mexicain (*enchiladas, sopas, molletes* etc.), mais aussi des hamburger, pizza et hot dog ou encore des portions de crudités (concombre, carotte, etc.) (cf. figure 6). La *cafetería* sert également des déjeuners aux élèves inscrits à des ateliers optionnels l'après-midi. Ainsi, au moment des deux pauses que compte leur journée scolaire, les élèves qui le souhaitent peuvent se rendre à la *cafetería* où ils pourront acheter pour quelques sous une collation en attendant le déjeuner à la fin des cours, que la plupart prendront chez eux.

Disposant de seulement vingt minutes pour chaque pause, les élèves sont souvent nombreux à se rendre à la *cafetería* et doivent parfois jouer des coudes pour parvenir à passer commande aux vendeuses débordées. Au moment des pauses, l'ambiance qui règne à la *cafetería* est souvent conviviale, les vendeuses reconnaissent les élèves et les appellent par leur prénom, et réciproquement. Il arrive parfois que des adultes – enseignants, membres de la direction, personnel administratif – se rendent également à la *cafetería* et se restaurent en compagnie des élèves.

**Figure 6 : Chips, barres chocolatées et bonbons en vente à la *cafetería* du collège Instituto Azul**



La présence au sein de l'établissement d'une offre alimentaire contestable sur le plan de l'équilibre alimentaire suscite une forme de gêne et de tension chez une partie du personnel scolaire. Grand nombre d'enseignants et de personnel administratif ou de direction, ainsi que



des élèves, contestent en effet la qualité nutritionnelle de l'offre alimentaire proposée par la *cafetería*. L'enseignante de cuisine, particulièrement concernée par la question de l'alimentation et de la santé, refuse même de se rendre à la *cafetería*, qui ne vend selon elle que des « cochonneries » (*porquerías*), afin de montrer l'exemple aux élèves. De l'aveu même de la directrice de l'établissement, la nourriture que propose la *cafetería* n'est pas toujours satisfaisante en matière de santé. Elle m'explique que la direction a déjà demandé à plusieurs reprises aux vendeuses de la *cafetería* de modifier certaines de leurs pratiques de vente, sans succès. Il est probable que cette impossibilité apparente de modifier l'offre alimentaire de la *cafetería* s'explique en partie par une forme de dépendance économique de la direction envers les revenus que lui assure la *cafetería*.

Malgré la gêne que ressent une partie du personnel scolaire face à la piètre qualité de la nourriture que propose la *cafetería*, il semble admis au sein de la direction et du personnel scolaire que ce que mangent les élèves à l'école, à la *cafetería* ou à travers la collation que ces derniers apportent, ne relève pas de la responsabilité de l'école, mais plutôt de celle de la *cafetería*, des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes. En effet, quand je demande à la surveillante principale si l'établissement a pour vocation d'orienter les pratiques alimentaires des élèves d'une manière ou d'une autre, que ce soit à travers la *cafetería* ou le *lunch*, celle-ci répond par la négative, et explique que « c'est la responsabilité des parents si les élèves mangent tout le temps à la *cafetería*. Nous [*les responsables de l'établissement*], ce n'est pas notre rôle de dire aux élèves ce qu'ils doivent manger ». De même, les vendeuses de la *cafetería* estiment que les élèves sont les seuls responsables de leurs choix au moment d'acheter leur collation auprès d'elles. Elles ne semblent pas remettre ouvertement en cause la qualité de la nourriture qu'elles proposent aux élèves et considèrent que si les élèves se tournent volontiers vers des aliments peu recommandables sur le plan de la santé pendant les pauses du matin (hamburger, hot dog, barres chocolatées), c'est parce que ces derniers « ne savent pas manger », ainsi que me l'explique l'une d'entre elles. Ainsi, la direction de l'établissement et les propriétaires de la *cafetería* rejettent toute responsabilité en ce qui concerne la restauration scolaire : la première estime que la *cafetería* est responsable de proposer aux élèves une alimentation peu saine, tandis que la seconde incrimine les élèves qui ne sauraient pas faire de « bons choix ».

## **2. Un environnement scolaire qui laisse la place à des pratiques de consommation informelles**

Une majorité des travaux qui s'intéressent aux environnements alimentaires scolaires prend uniquement en compte l'offre de restauration scolaire, et dans une moindre mesure la présence de commerces autour des établissements scolaires. Au-delà de l'offre de restauration que proposent les trois établissements étudiés, notre analyse met en évidence qu'au cours de leur journée scolaire, les élèves sont exposés ponctuellement à des situations de consommation alimentaire informelle qui ne sont pas ou peu régulées par l'établissement, que ce soit au sein du collège ou dans les commerces des alentours. C'est particulièrement le cas à l'Instituto Azul, où il existe peu de règles contraignant les pratiques alimentaires des élèves. Dans une bien moindre mesure, cette absence de régulation des pratiques alimentaires des élèves se retrouve dans les collèges Jean Moulin et Claude Debussy lors d'événements ponctuels ou dans les commerces autour des établissements.

### 2.1. Goûters, pique-niques et événements festifs : quand plaisir et convivialité prennent le dessus sur la santé

#### *2.1.1. Collège Claude Debussy : des situations de consommation alimentaire informelles peu régulées*

Dans la vie quotidienne d'un élève demi-pensionnaire au collège Claude Debussy, la cantine constitue la principale source d'offre alimentaire sur le temps scolaire. Toutefois, si l'on s'intéresse à la manière dont l'environnement scolaire influence les pratiques alimentaires des élèves, force est de constater l'existence de situations de consommation alimentaire informelles et le plus souvent ponctuelles, au sein de l'établissement ou lors de sorties scolaires (goûter en classe, pique-nique, fêtes de fin d'année, partage de bonbons entre élèves, etc.). Ces situations de consommation échappent pour partie au contrôle de l'établissement,

En se promenant dans la cour de récréation pendant les pauses, il peut arriver de voir quelques élèves grignoter des bonbons ou des barres chocolatées de manière discrète. Chaque semaine, les agents de l'établissement chargés de l'entretien des locaux ramassent un nombre non négligeable d'emballages alimentaires. Toutefois, ces pratiques, qu'on pourrait qualifier de

« grignotage », semblent suffisamment peu répandues pour ne pas éveiller de crainte parmi les surveillants et l'ensemble du personnel scolaire. Il existe d'ailleurs un flou dans le règlement intérieur du collège au sujet de ce que les élèves ont ou pas le droit de manger en dehors de la cantine, comme l'indique M. Sylvain, le principal du collège : « *On interdit le grignotage, enfin c'est pas interdit, c'est plutôt déconseillé* ». Ainsi, si le grignotage n'est pas strictement interdit, le principal estime qu'il est du devoir des surveillants et de l'ensemble du personnel scolaire de décourager de telles pratiques auprès des élèves. Chaque adulte a donc la responsabilité de réprimander ou non un élève qu'il apercevrait en train de manger ou de boire dans la cour de récréation ou tout autre espace de l'établissement.

Si les consignes au sujet du grignotage en dehors de la cantine sont sujettes à interprétation, il n'en va pas de même pour la question de la vente de nourriture ou de boisson en dehors du cadre de la cantine. En effet, au collège Claude Debussy comme dans de nombreux établissements scolaires, il était jusqu'alors courant d'organiser des ventes de nourriture (le plus souvent des viennoiseries) dans le but de financer les activités du foyer socio-éducatif, association chargée de co-organiser des activités péri-scolaires. La vente régulière dans les écoles de boissons sucrées et de produits alimentaires tels que des viennoiseries est en effet interdite depuis 2004. Face à cette réglementation, la direction du collège a cependant décidé d'interdire entièrement la vente de viennoiseries pendant les temps de pause, comme l'explique le principal du collège

*« On a aussi des consignes ministérielles qui nous disent de ne pas vendre de croissants, de sucreries ou de viennoiseries aux récréations. Alors que c'était une vraie source de budget avant dans les établissements scolaires, le foyer socio-éducatif faisait beaucoup d'actions avant en vendant des pains au chocolat et des croissants aux récré. Après il y en a qui ont essayé de vendre des pommes, mais c'est pas pareil (rires) » (M. Sylvain, principal du collège Claude Debussy).*

Pour ce qui est des activités scolaires qui impliquent la préparation ou la consommation de nourriture et de boisson – goûter en classe, pique-nique lors d'une sortie, repas lors de la fête de fin d'année, etc. –, il existe également une zone d'incertitude au sujet de ce qui est autorisé ou non. La circulaire sur les normes d'hygiène au sein des établissements scolaires de 2002 vise à assurer le respect des règles d'hygiène des aliments et énonce un certain nombre de règles relatives aux précautions à prendre lors de la préparation des produits, à leurs conditions de

conservation et de consommation. Par exemple, cette circulaire invite à préférer l'utilisation de matériel jetable (verres, assiettes, couverts, etc.) afin d'éviter les contaminations. Cependant, en discutant avec le personnel de l'établissement, il apparaît que ces règles font l'objet d'une interprétation plus stricte de la part de la direction. En théorie, le règlement intérieur du collège interdit la consommation dans l'enceinte scolaire, par exemple lors des goûters organisés en classe, de plats « faits maison », dans un souci d'éviter les problèmes d'allergies alimentaires et de préserver la sécurité sanitaire des aliments. De même, il n'existe pas de réglementation – ni à l'échelle nationale ni à l'échelle du collège Claude Debussy, au sujet de la composition nutritionnelle de ces repas ou de ces collations. Alors que les sorties scolaires, les goûters en classe ou les ateliers péri-scolaires constituent des temps éducatifs, ils échappent sur le plan réglementaire à toute visée éducative, contrairement au repas de la cantine. Ainsi, si les réglementations autour de la préparation et de la consommation de nourriture en dehors de la cantine sont strictes en matière de respect de la sécurité sanitaire des aliments, c'est moins le cas concernant la qualité nutritionnelle des repas et leur insertion dans un temps éducatif. Dans les faits cependant, il apparaît que les enseignants ou les membres du personnel scolaire chargés d'organiser ou de superviser des activités de cuisine ou de consommation (pique-nique, goûter, etc.) adaptent le règlement en fonction des situations qu'ils rencontrent au quotidien.

D'après des observations réalisées lors de sorties scolaires ou de goûters en classe et d'après le témoignage de plusieurs enseignantes du collège Claude Debussy, il est courant que les élèves puissent apporter ce qu'ils souhaitent à manger et à boire, sans devoir respecter des restrictions particulières. Ainsi, il est commun que certains élèves apportent des aliments « plaisir » qu'ils ne trouveraient pas à la cantine, comme des chips, des sandwiches, des bonbons, des gâteaux ou des sodas. Ces situations qui sortent de l'ordinaire sont donc des occasions pour les élèves – et les adultes – de consommer ensemble une nourriture qui échappe en partie au contrôle de l'établissement, et ne correspondent pas toujours aux normes d'hygiène et d'équilibre nutritionnel portées par l'institution. Ces situations de consommation, même si elles sont ponctuelles, font néanmoins partie de la vie des élèves et du corps enseignant. En laissant une marge de manœuvre aux élèves et aux adultes dans leurs pratiques alimentaires sur le temps scolaire, ces situations de consommation participent d'une forme de convivialité et de plaisir en même temps qu'elles normalisent dans l'enceinte scolaire la consommation d'aliments et de boissons jugés souvent peu recommandables sur le plan de la santé. Ces pratiques alimentaires sont parfois en décalage avec les prescriptions de santé que l'école transmet aux élèves à

d'autres occasions. D'autre part, l'absence d'un cadre réglementaire clair concernant ces consommations anecdotiques laisse à chaque adulte (surveillant ou enseignant) la responsabilité individuelle de guider ou pas les pratiques alimentaires des élèves.

### *2.1.2. Collège Jean Moulin : des situations de consommation alimentaire informelles favorisées par l'absence de cantine*

Le constat de l'existence d'un environnement alimentaire informel à Claude Debussy s'applique également au collège Jean Moulin. Ici aussi, il n'existe ni consignes interdisant de manière stricte le grignotage dans la cour de récréation, ni réglementation du contenu du repas ou de la collation qu'élèves et enseignants peuvent apporter lors de sorties scolaires ou de goûters organisés en classe. Ainsi, la responsabilité en revient aux enseignants et aux surveillants de proposer aux élèves leurs propres directives à ce sujet.

Toutefois, l'absence de cantine dans l'établissement favorise les repas informels pour plusieurs dizaines d'élèves inscrits dans des ateliers optionnels (théâtre, dessin, jardin, etc.), qui ont souvent lieu pendant la pause méridienne. Alors qu'au collège Claude Debussy, les élèves inscrits à des ateliers sur le temps du midi peuvent déjeuner à la cantine rapidement avant le début de la séance, les élèves de Jean Moulin inscrits à des ateliers doivent apporter leur propre repas, car ils n'ont pas suffisamment de temps pour rentrer chez eux et déjeuner. D'après plusieurs observations que j'ai réalisées lors d'ateliers et d'après les discussions que j'ai eues avec des enseignants, une majorité des élèves concernés apportent un repas que leurs parents leur ont préparé ou acheté pour l'occasion. Il arrive également qu'un parent apporte directement le repas à son enfant au niveau de l'entrée du collège, les élèves inscrits aux ateliers n'ayant pas le droit de sortir de l'établissement pendant la pause du midi.

Avant que ne commence l'atelier, les élèves prennent leur repas dans la salle même où se déroule l'activité, en présence de l'enseignant qui organise l'atelier. Ce repas est régulièrement l'occasion pour les élèves de partager entre eux des préparations et des boissons souvent non conformes aux recommandations nutritionnelles du PNNS (chips, sodas, gâteaux, etc.). Ces repas, sous le signe du partage et de l'informalité, ont dès lors la même tonalité festive que les pique-niques dégustés lors des sorties scolaires, que ce soit dans le collège Jean Moulin ou Claude Debussy. Une fois encore, il n'existe pas de consignes au sujet de ces repas dans le règlement intérieur de l'établissement, il n'est donc pas attendu des enseignants qu'ils orientent

le contenu de ces repas. D'après mes observations, la plupart des enseignants qui animent les ateliers ne semblent pas donner de quelconques consignes aux élèves participants sur le contenu du repas que ces derniers apportent en classe.

### *2.1.3. Collège Instituto Azul : une absence totale de réglementation des pratiques alimentaires des élèves au sein de l'établissement*

À l'Instituto Azul, le personnel scolaire ne s'accorde aucun droit de regard sur ce que mangent les élèves au sein de l'établissement. Comme indiqué plus haut<sup>61</sup>, la direction de l'IA ne contrôle ni ce qui est vendu dans la *cafetería* de l'établissement ni les achats qu'y font les élèves. D'autre part, les élèves qui ne souhaitent pas acheter leur collation matinale à la *cafetería* ont la possibilité d'apporter leur propre *lunch* qu'ils peuvent manger pendant les pauses de la matinée. Le *lunch*, aussi appelé *refrigerio*, est un en-cas que les élèves apportent à l'école, et dont la composition varie en fonction des élèves (fruits, légumes à croquer, sandwich, gâteaux, etc.). Là encore, la direction n'émet aucune réglementation au sujet de ce que les élèves peuvent ou non apporter dans le cadre de leur *lunch*, estimant que cela relève exclusivement de la responsabilité des parents. D'après les observations des surveillants, ce sont surtout les élèves les plus jeunes qui apportent leur *lunch* et davantage les lycéens qui achètent à la *cafetería*, ces derniers bénéficiant de plus d'autonomie dans leurs achats alimentaires (et probablement d'argent de poche) que les premiers.

À l'Instituto Azul, la journée scolaire est ainsi faite qu'elle offre aux élèves de multiples occasions de s'alimenter, contrairement au rythme scolaire français qui consacre uniquement la pause méridienne au repas, du moins au collège. Pendant les six heures que dure leur journée scolaire – de 8 heures à 14 heures – les élèves ont l'occasion de manger lors des deux pauses de 20 minutes auxquels ils ont droit, soit à partir d'achats à la *cafetería*, soit à partir d'un *lunch* qu'ils ont apporté de l'extérieur. Ce découpage des prises alimentaires correspond au rythme alimentaire le plus répandu au Mexique, qui comprend une collation matinale aux alentours de 11 heures, entre le petit-déjeuner et un déjeuner aux alentours de 14 heures ou 15 heures.

De plus, les élèves sont autorisés à manger dans l'ensemble des espaces de l'établissement, à l'exception des salles de classe et de la bibliothèque. Il existe dans la *cafetería* un espace dans

---

<sup>61</sup> Voir chapitre 4, I, 1.3.

lequel les élèves peuvent s’attabler pour se restaurer, mais dans les faits une grande partie d’entre eux s’installent sur des bancs ou à même le sol pour manger leur collation. Dès lors, le règlement intérieur de l’établissement favorise auprès des élèves des opportunités de consommation multiples au cours de leur journée scolaire, en les autorisant à s’alimenter à plusieurs moments de la journée et dans de nombreux espaces de l’établissement, et ce, sans aucune supervision de la part d’un adulte ni aucune régulation concernant le contenu de la prise alimentaire.

En dehors de la *cafetería* et du *lunch*, les élèves de l’Instituto Azul peuvent également avoir accès à de la nourriture à l’école dans le cadre des ventes qu’organisent régulièrement certains élèves pour financer des activités péri-scolaires (sorties, achat de matériel pour tel atelier, etc.). Certains jours, ces élèves circulent alors dans l’ensemble de l’établissement pendant les pauses pour proposer aux autres élèves comme aux adultes de la nourriture ou des boissons qu’ils ont soit achetées dans les commerces, soit préparées eux-mêmes. De nouveau, les élèves sont ici libres d’apporter la nourriture et les boissons qu’ils souhaitent, sans aucune restriction de la part de la direction.

## 2.2. Une exposition inégale des élèves aux commerces alimentaires autour de leur collègue

Au-delà de l’offre alimentaire présente au sein des écoles, de nombreux travaux en santé publique interrogent l’influence de l’environnement commercial situé autour des écoles sur les habitudes alimentaires des élèves et, *in fine*, sur leur état de santé<sup>62</sup>. Cet environnement commercial fait partie intégrante de l’environnement alimentaire scolaire : au cours d’une journée scolaire, en plus du repas du midi proposé par la cantine, les élèves sont potentiellement exposés quotidiennement aux commerces alimentaires situés à proximité de leur établissement, que ce soit sur le chemin pour s’y rendre ou pendant les pauses entre deux cours. Lorsque l’offre alimentaire présente dans ces commerces est de piètre qualité sur le plan de la santé, l’environnement commercial autour des écoles peut renforcer des inégalités socio-spatiales dans l’accès à l’alimentation des élèves.

---

<sup>62</sup> Voir chapitre 1, I. 2.1.

Face à cette situation, on peut s'interroger sur le rôle que peut jouer l'établissement scolaire dans la régulation de l'accès à ces commerces pour les élèves. Cette question concerne particulièrement les adolescents, car ces derniers disposent généralement de plus d'autonomie dans leurs déplacements et dans leurs achats que des élèves de primaires, et sont donc plus susceptibles de fréquenter les commerces alimentaires situés autour de leur collège ou lycée.

Intéressons-nous en premier lieu à la configuration de l'environnement commercial des établissements étudiés. Les trois collèges de l'enquête sont situés à proximité de commerces alimentaires. Cependant, la densité des commerces et la distance entre les commerces et le collège varient en fonction des établissements. Au collège Claude Debussy, les élèves ont la possibilité d'avoir accès à de nombreux commerces alimentaires en moins de dix minutes de marche depuis le collège. L'établissement se trouve dans le centre-ville de Saint-Damien, à proximité directe d'une dizaine de commerces alimentaires et lieux de restauration accessibles à pied en quelques minutes depuis le collège (trois boulangeries, un tabac-presse, un supermarché et plusieurs commerces de restauration rapide). En face du collège, les élèves peuvent par exemple accéder à un supermarché et un commerce de restauration rapide de type « kebab » en traversant la rue. Il y a moins de commerces alimentaires dans les alentours directs du collège Jean Moulin, ce dernier étant situé en périphérie du centre-ville de La Garenne. À l'époque de l'enquête (entre 2018 et 2020), il n'existe aucun commerce alimentaire à proximité directe du collège à l'exception d'une boulangerie située en face de l'établissement. Les élèves peuvent cependant aisément accéder à une quinzaine de commerces alimentaires (épicerie et moyennes surfaces) et de restauration rapide en moins de dix minutes à pied depuis le collège. Enfin, même si l'Instituto Azul est situé en périphérie de la capitale, pas moins d'une vingtaine de commerces alimentaires et de restaurations de toutes sortes sont présents à moins de cinq minutes à pied depuis le collège : supérette, marchand de fruits et légumes, restauration à emporter, sans compter les vendeurs ambulants qui proposent de la nourriture ou des boissons à plusieurs moments de la journée.

Dans les trois établissements étudiés, les membres du personnel scolaire interrogés, qu'il s'agisse du chef d'établissement, des surveillants ou encore des enseignants, ont bien conscience qu'un certain nombre d'élèves de leur collège achètent et consomment de la nourriture dans les commerces voisins – ce que certains d'entre eux déplorent pour des considérations de santé –, il ne s'agit pas d'une source de préoccupation pour la direction.



Lorsque j'interroge les chefs d'établissement sur ce qu'ils savent et ce qu'ils pensent des pratiques d'achat des élèves dans ces commerces, tous les trois m'expliquent que la responsabilité du collège en matière d'alimentation des élèves ne dépasse pas les portes du collège et que la direction n'a pas de droit de regard sur les pratiques d'achat des élèves en dehors de l'établissement. Toutefois, au cours de mon enquête dans ces collèges, j'ai pu identifier plusieurs éléments mis en place par la direction qui tendent à réguler l'accès des élèves aux commerces alimentaires situés à proximité directe de l'établissement.

L'emploi du temps et le règlement intérieur du collège déterminent en partie l'accès des élèves à ces commerces. Les élèves des trois collèges n'ont pas le droit de sortir de l'établissement pendant les récréations et les élèves inscrits à la cantine (dans le cas des collèges français) sont tenus de rester au collège pendant la pause méridienne. Dès lors, les élèves n'ont la possibilité d'accéder à ces commerces qu'avant ou après les cours, et pendant la pause méridienne pour les élèves qui ne déjeunent pas à la cantine, lesquels sont donc davantage exposés aux commerces que les élèves demi-pensionnaires. Ainsi, les élèves qui ne sont pas inscrits à la cantine et rentrent quotidiennement chez eux pour déjeuner sont potentiellement plus exposés que les autres aux commerces alimentaires environnants pendant la pause méridienne. À l'Instituto Azul et au collège Jean Moulin, les élèves qui participent à des ateliers optionnels sur le temps du midi ou l'après-midi sont autorisés à sortir de l'établissement et à rapporter au collège de la nourriture qu'ils ont achetée dans les commerces des alentours.

Un autre levier d'action de la part de la direction pour limiter l'accès des élèves aux commerces alimentaires des alentours consiste à négocier directement avec les commerçants pour leur demander de réduire la vente de leurs produits auprès des élèves. Au collège Jean Moulin, en raison du retard fréquent de nombreux élèves le matin en classe, apparemment dû au temps pris à faire des achats à la boulangerie située en face du collège, la direction a demandé aux gérants de la boulangerie de cesser de vendre des bonbons et des viennoiseries aux élèves le matin. Si cette stratégie de la part de la direction ne vise pas à réguler les pratiques alimentaires des élèves, mais bien à éviter les retards en cours, elle a néanmoins un effet sur l'accès des élèves à l'offre alimentaire commerciale sur le temps scolaire.

## Conclusion du sous-chapitre I

Ce sous-chapitre identifie la manière dont les environnements alimentaires des trois collèges étudiés cadrent les pratiques alimentaires des élèves sur le temps scolaire. Sur le plan théorique, cette réflexion a également permis de caractériser plus finement la notion d'environnement alimentaire scolaire.

Le premier constat est celui de l'existence de fortes inégalités dans l'offre de restauration des trois établissements scolaires : au collège Claude Debussy, la cantine accueille quotidiennement plus de 450 élèves et membres du personnel et fait l'objet de nombreux investissements de la part de la direction, tant en matière de composition du repas que du cadre de consommation. À l'inverse, le collège Jean Moulin ne dispose pas de service de restauration dans ses locaux, et malgré un partenariat avec la cantine d'un lycée voisin, seule une minorité d'élèves (8 %) y est inscrite. À l'Instituto Azul enfin, la direction de l'établissement délègue l'entière responsabilité de la restauration scolaire à une *cafetería* sur laquelle elle n'a pas de droit de regard, laquelle propose aux élèves une nourriture d'une qualité nutritionnelle discutable.

Les inégalités concernent également les pratiques alimentaires des élèves en dehors de la restauration scolaire. Alors que les travaux autour de l'environnement alimentaire scolaire s'intéressent en priorité à l'offre de restauration scolaire, cette analyse démontre qu'au-delà de la cantine (en France) et de la *cafetería* (au Mexique), les occasions pour un collégien de s'alimenter au cours d'une journée scolaire peuvent être multiples (collation, goûter en classe, pique-nique ou achat dans des commerces autour du collège). Or, ces occasions de consommation informelles sont rarement régulées par le collège, et entrent souvent en contradiction avec la mission d'éducation et de santé publique que porte l'institution scolaire.

Cette informalité dans les pratiques alimentaires des élèves sur le temps scolaire est particulièrement présente dans le cas mexicain. Outre la *cafetería* dont les ventes sont peu régulées, le règlement intérieur de l'Instituto Azul donne aux élèves la possibilité de s'alimenter à plusieurs moments de la journée scolaire et dans presque tous les espaces de l'établissement, et ce avec une peu de supervision de la part des adultes. Dans ce contexte de faible régulation de l'environnement de consommation de l'établissement par la direction, l'alimentation des élèves sur le temps scolaire relève non pas de la responsabilité de l'établissement, mais des familles et des élèves eux-mêmes. Si au Mexique, l'informalité qui régit l'alimentation des

élèves est manifeste et relève de l'évidence pour la majorité du personnel de l'Instituto Azul, il existe aussi en France une zone de flou qui favorise des situations de consommation alimentaire informelles au collège, bien que plus anecdotiques qu'au Mexique (goûters scolaires, sorties, pique-nique ou grignotage). En l'absence d'un cadre réglementaire précis lors de ces situations, la responsabilité des choix alimentaires repose sur les adultes en présence et sur les élèves. Dans les trois établissements enfin, à la marge du collège, les élèves sont quotidiennement exposés à des commerces alimentaires autour de leur collège dans lesquels une partie d'entre eux effectue des achats.

Dès lors, cette analyse invite à dépasser l'approche « *settings* » quand il est question d'étudier l'influence de l'environnement scolaire sur les habitudes alimentaires des élèves, approche qui met habituellement l'accent sur la dimension matérielle de l'offre alimentaire. À l'inverse, la notion d'« environnement de consommation alimentaire scolaire » s'inscrit dans la lignée du concept de « *foodscape* scolaire » : comme ce dernier, elle met en évidence la manière dont l'offre alimentaire, la temporalité, les espaces de consommation, les règlements et les acteurs influencent les pratiques alimentaires des élèves en milieu scolaire (Mikkelsen, 2011a, 2014, 2020).

## **II. Un environnement pour apprendre : inscrire une éducation alimentaire dans l'ensemble des espaces et des temporalités du collège**

Au-delà de la restauration scolaire, de nombreuses prescriptions institutionnelles<sup>63</sup> recommandent une approche de l'éducation alimentaire cohérente à l'échelle de l'établissement, dans laquelle chaque espace et chaque acteur a potentiellement un rôle à jouer dans cette mission éducative.

Il sera ici question d'analyser comment l'éducation alimentaire s'inscrit dans l'environnement des trois collèges étudiés : quels lieux, quels objets, quels dispositifs et quels acteurs sont impliqués dans cette éducation ? Existe-t-il, conformément aux recommandations institutionnelles, une vision d'ensemble et une cohérence entre les différentes actions menées

---

<sup>63</sup> Voir chapitre 3, III, 1.

autour de l'alimentation dans ces établissements ? Enfin, quelle finalité ces actions visent-elles ? Outre ce que les acteurs des collèges mettent explicitement en place en matière d'éducation alimentaire, je m'intéresse également à des actions plus discrètes de leur part autour de l'alimentation, en particulier lors des interactions informelles entre élèves et adultes du collège.

### **1. Inscrire des cours de cuisine dans le programme : le rôle de la direction**

Sans que cela constitue une obligation au niveau ministériel, la direction de l'Instituto Azul propose aux élèves des cours de cuisine. Les élèves qui le souhaitent ont l'opportunité de suivre chaque semaine deux heures de cours de cuisine parmi un ensemble de matières optionnelles. Dans l'ensemble de l'établissement, une trentaine d'élèves participent à ce cours inscrit au programme et évalué au même titre que les autres matières enseignées. La professeure responsable du cours de cuisine a elle-même une expérience dans la restauration, ayant déjà exercé en tant que traiteur, après une formation dans la restauration et dans l'hôtellerie. De plus, sa formation de naturopathe lui donne les compétences pour animer un atelier optionnel sur le bien-être et la santé les après-midi après les cours du matin. La direction du collège a créé le cours suite à la demande d'élèves de l'époque et dans l'optique de la part de la direction de sensibiliser les élèves à l'importance d'une alimentation plus saine, comme l'explique la principale de l'établissement :

*« À l'origine, l'atelier de cuisine a été lancé avec l'idée "nos enfants mangent tellement mal !". C'est une réalité, avec la société moderne on court dans tous les sens, et parfois on ne donne pas assez d'importance à l'alimentation. Nous [à l'Instituto Azul] si, on lui a toujours donné de l'importance. C'est pour ça qu'on a créé l'atelier, pour que les élèves apprennent à s'alimenter »*  
(Graziela, directrice de l'établissement Instituto Azul).

L'atelier consacré aux cours de cuisine est situé au centre de l'établissement et donne directement sur la cour de récréation, de sorte que chacun peut voir ce qui se passe à l'intérieur. Les élèves ont à disposition tout le matériel nécessaire pour des cours de cuisine : plans de travail, tabliers, ustensiles de toutes sortes, fours de grande taille, etc. Ce cours ne répondant pas un programme d'enseignement émis à l'échelle nationale, l'enseignante de cuisine a la liberté de composer elle-même le programme de l'atelier, qu'elle axe autour du développement

de savoir-faire culinaires lors du cours de pratique et du cours théorique hebdomadaire. Plus que d'autres matières, cet atelier implique la participation des parents d'élèves, car ceux-ci doivent acheter chaque semaine un ensemble d'ingrédients à apporter en cours, qu'ils récupéreront au final sous forme d'un plat que leur enfant aura préparé en classe. Une fois par an, les élèves inscrits à l'atelier ont l'occasion de mettre en pratique leurs apprentissages lors de la journée que l'établissement consacre à l'art, au cours duquel ils sont chargés de cuisiner un repas pour l'ensemble des élèves et du personnel scolaire. En dehors de cet événement qui implique l'ensemble de l'établissement, le cours de cuisine fonctionne de manière isolée. Il n'existe aucun projet collaboratif entre les cours de cuisine et la *cafetería*, bien au contraire : l'enseignante de cuisine, sensible à la nutrition, est particulièrement critique à l'égard des gérants de la *cafetería* et déplore la mauvaise qualité de la nourriture qu'ils vendent aux élèves. Elle enjoint notamment à ses élèves d'éviter d'y acheter leur collation matinale et leur suggère plutôt de préparer eux-mêmes leur propre en-cas.

## **2. Faire de la cantine un espace pédagogique : la responsabilité de l'ensemble du personnel scolaire**

La majorité des instances éducatives s'accordent pour placer la cantine scolaire au centre de la mission d'éducation alimentaire de l'école, et encourage le personnel à mettre en place des actions éducatives en lien avec la restauration scolaire. Au collège Claude Debussy, le chef d'établissement estime que la cantine du collège a un rôle majeur à jouer dans l'éducation alimentaire des élèves. En dehors du moment des repas au quotidien, au cours desquels le chef de cantine tente parfois de transmettre aux élèves des notions autour de l'alimentation, plusieurs initiatives de la part de différents acteurs du collège contribuent non seulement à faire de la cantine un espace éducatif, mais participent également à la création d'un lien de confiance entre l'équipe de cantine et les élèves.

### **2.1. Le repas du midi, un espace d'apprentissage passif**

De nombreux acteurs de l'éducation et de la recherche mettent en avant le rôle du repas à la cantine dans l'éducation alimentaire des élèves. Au collège Claude Debussy, l'équipe de restauration et la direction estiment que la cantine a un rôle à jouer dans l'éducation alimentaire des élèves. Au premier abord, il n'existe pas de démarche éducative spécifiquement développée

autour du déjeuner à la cantine. La mission première de la cantine du collège, comme tout établissement de restauration collective, est avant tout de nourrir un grand nombre de personnes dans un temps réduit, et ce en respectant un cahier des charges précis concernant la composition des menus, la sécurité sanitaire des aliments et le respect des budgets. Toutefois, du point de vue du chef de cuisine et du principal du collège, le repas scolaire semble participer d'une forme d'éducation alimentaire que je qualifierai de passive, pour reprendre l'analyse de Mikkelsen (2011a) autour du repas à la cantine. Passive, car selon eux, le simple fait de proposer aux élèves des repas équilibrés susceptibles de leur plaire, de leur faire découvrir de nouvelles préparations ou de nouveaux aliments est déjà une forme d'apprentissage en soi.

D'après la littérature au sujet de la cantine comme lieu d'apprentissage, les interactions sociales entre élèves et adultes au moment du service ou du repas peuvent constituer une ressource éducative clé autour de l'équilibre alimentaire ou de l'éducation au goût (Mikkelsen, 2020 ; Persson Osowski et al., 2013). Au collège Claude Debussy, s'il existe bien de brefs moments d'échange entre les élèves et le personnel de cantine pendant le service et le repas, celles-ci relèvent le plus souvent d'un échange d'informations au sujet de la composition des plats ou de directives utilitaires. Il arrive également que le chef de cantine ou les personnes chargées de servir les élèves posent des questions plus personnelles aux élèves et leur demandent par exemple leur avis au sujet de telle ou telle préparation. Cette observation rejoint le constat établi dans l'état de l'art selon lequel la portée éducative du repas scolaire est faiblement institutionnalisée. De fait, il n'existe pas, du moins pour le cas de la France, d'orientations claires permettant d'identifier des finalités éducatives ou des outils à mobiliser (Andersen et al., 2017 ; Benn & Carlsson, 2014).

En l'absence de directives spécifiques concernant l'éducation à l'alimentation sur le temps du repas, je peux néanmoins observer au quotidien dans la cantine du collège Claude Debussy une initiative de la part de cantine qui relève davantage d'une démarche de communication et d'information que d'un projet éducatif construit. Il s'agit de l'affichage présent au sein de la cantine. Tout d'abord, le menu du jour, qui est affiché à plusieurs endroits de l'établissement (au niveau où les élèves font la queue avant de pouvoir rentrer dans le réfectoire, au niveau du bureau de la « vie scolaire » et au niveau de l'endroit où les élèves sont servis à la cantine). Il peut arriver que ce menu fasse mention de la provenance de la viande ou du label « agriculture biologique » quand un ou plusieurs produits sont concernés.

C'est le chef de cuisine qui a décidé de mettre en place un affichage dans le réfectoire, à partir de posters et d'affiches qu'il reçoit ou commande auprès d'organismes institutionnels. À l'entrée de la cantine et au niveau du self, on compte par exemple des affiches du Programme National Nutrition Santé (PNNS), des affiches en faveur de la lutte contre le gaspillage ou pour la promotion de certains labels et signes de qualité (Label Rouge, Bleu-Blanc-Cœur, Agriculture biologique). Des travaux réalisés par les élèves sur la thématique de l'équilibre alimentaire sont également affichés à plusieurs endroits du restaurant. Cet affichage, disposé de telle sorte à être particulièrement visible pour les élèves et les adultes qui fréquentent la cantine, constitue une des composantes visuelles et « décorative » de la cantine. Toutefois, en l'absence d'une démarche active d'explicitation du contenu des affiches de la part d'un adulte à destination des élèves, il apparaît que cet environnement visuel constitue une ressource « passive » de communication.

## 2.2. La cantine au centre d'une action de sensibilisation à l'équilibre alimentaire : le rôle du collectif

Conformément aux prescriptions de l'Éducation nationale et du PNA, qui encouragent les établissements scolaires à mettre en place des actions pédagogiques en partenariat avec la cantine et des acteurs externes, la direction du collège organise chaque année une « opération petit-déjeuner », dans le but de sensibiliser l'ensemble des classes de sixième à l'équilibre alimentaire et de mieux connaître le travail de l'équipe de cuisine. Cette activité n'est pas inscrite dans le programme scolaire, mais entre en résonance avec le programme de SVT de 6<sup>e</sup> autour de la nutrition humaine. Organisé par le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) du collège, cet événement fait intervenir le chef de cuisine ainsi que l'infirmière pour s'adresser aux élèves. Le CESCE se réunit environ deux fois par an et rassemble aussi bien des membres du personnel du collège (personnel de direction, enseignants, agents de service, notamment le chef de cantine), que des élèves, des parents d'élèves et des partenaires extérieurs (étudiants en médecine et infirmiers, centre social de la ville ou encore membres de la gendarmerie de la commune). Il permet surtout d'animer auprès des élèves des séances collaboratives de prévention et de sensibilisation autour de la santé, notamment autour de l'hygiène alimentaire, du sommeil et de l'usage des écrans. L'action petit-déjeuner s'inscrit dans cette démarche de prévention santé collaborative, car elle réunit de nombreux membres du personnel scolaire (direction, équipe de cantine, CPE et enseignants) ainsi que des acteurs

extérieurs (délégués des parents d'élèves, agents du centre social, membres de l'école primaire voisine et de la municipalité).

S'alignant sur plusieurs politiques françaises et européennes qui considèrent le petit-déjeuner des jeunes comme un enjeu de santé publique, le CESCE propose avec l'opération petit-déjeuner de sensibiliser les élèves à l'importance d'un petit-déjeuner équilibré. Cette action s'appuie également sur le constat de plusieurs enseignants que les élèves qui ne prennent pas de petit-déjeuner sont davantage fatigués que les autres et sujets au « coup de barre de 11 heures », ce qui perturberait le bon apprentissage des élèves. Ainsi donc, chaque année et pendant une semaine, toutes les matinées habituellement réservées aux enseignements sont consacrées à cette action, à laquelle participeront l'ensemble des classes de 6<sup>e</sup>, accompagnées par leurs enseignants, le personnel de direction, la conseillère principale d'éducation (CPE) et des partenaires extérieurs.

À partir de 8 heures et pendant deux heures, les élèves ainsi que l'ensemble des adultes sont accueillis dans le réfectoire par le chef d'établissement et la CPE qui leur présentent le programme de la matinée. Les élèves sont invités à s'asseoir à des tables disposées en carré soigneusement dressées, où bientôt leurs enseignants viendront leur servir un petit-déjeuner offert par les fournisseurs habituels de la cantine : jus de fruit, lait, chocolat chaud, pain, viennoiseries, beurre, confiture et fruits. Pendant une quarantaine de minutes, les élèves peuvent se consacrer à leur petit-déjeuner en présence de leurs camarades de classe. Les adultes quant à eux partagent également le repas, installés à des tables voisines. Cette configuration illustre l'intention du CESCE de sensibiliser les élèves à l'équilibre alimentaire dans « un contexte convivial », pour reprendre les mots du document. Ce cadre privilégié, qui se manifeste par le temps accordé à la prise du petit-déjeuner (quarante minutes), l'ambiance calme du réfectoire, par le soin apporté à la disposition des tables et au service, participe d'une ritualisation de ce repas. Ce faisant, l'intention du CESCE est bien ici d'encourager les élèves à prendre le temps du petit-déjeuner dans un contexte où de nombreux élèves disent ne pas avoir le temps de le faire au quotidien.

Dans un second temps, une fois le repas terminé, le chef de cuisine et l'infirmière prennent tour à tour la parole pour expliquer aux élèves l'importance du petit-déjeuner et aborder quelques principes autour de l'équilibre alimentaire. Au-delà de la question de l'équilibre alimentaire et



du petit-déjeuner, cette action est pour le chef de cantine l'occasion d'évoquer plus largement un ensemble d'enjeux relatifs à l'alimentation qui concernent directement la cantine : fonctionnement de l'équipe de restauration, origine des produits que propose la cantine, lutte contre le gaspillage et le suremballage et présence d'une option végétarienne présente quotidiennement. Il met ainsi en évidence des aspects de la cantine auxquels les élèves n'ont pas accès au quotidien. Cette prise de parole du chef constitue une des seules actions à portée pédagogique de l'année, voire de la scolarité des élèves, détaillant précisément le fonctionnement de la cantine et le contenu des menus, en particulier autour des nouveaux enjeux qu'implique la loi EGalim de 2018 (augmentation de la part d'aliments biologiques et labélisés, mise en place d'un repas végétarien par semaine).

La première partie de la matinée, consacrée au petit-déjeuner, s'inscrit en partie ainsi dans l'approche de l'éducation alimentaire recommandée par l'avis n°75 du Conseil National de l'Alimentation, à savoir une démarche qui exclut les injonctions moralisatrices pour faire place à un apprentissage par la pratique, le plaisir et la convivialité. D'autre part, en parlant depuis sa propre expérience de chef de cuisine, en leur faisant savoir qu'il aime son travail et en les sensibilisant aux difficultés des métiers de la restauration collective, le chef tâche ici d'instaurer une proximité entre l'équipe de restauration et les élèves. Ainsi, du moins sur un plan théorique, l'opération petit-déjeuner ambitionne non seulement de transmettre des connaissances et de sensibiliser les élèves à l'équilibre alimentaire et aux enjeux environnementaux liés à l'alimentation, mais contribue également à mettre en valeur aux yeux des élèves le travail de l'équipe de restauration et les infrastructures de la cantine. Ainsi donc, cette action relève du modèle de l'« éducation ancrée dans le milieu » (*place-based learning*)<sup>64</sup>, laquelle repose sur le principe d'une mise en ressource pédagogique de l'espace quotidien de l'élève, en l'occurrence de la cantine dans le cas présent.

---

<sup>64</sup> Voir chapitre 1, I, 2.2.1.

### 2.3. Le rôle de la direction et des enseignants : donner de la visibilité à la cantine pour susciter l'intérêt et la confiance des élèves

L'Éducation nationale encourage le personnel scolaire à s'appuyer sur la restauration scolaire pour mener une éducation alimentaire. Les prescriptions institutionnelles recommandent en effet de favoriser une continuité entre les enseignements menés en classe par les enseignants et la restauration scolaire, notamment au moyen de collaborations et de démarches par projet. Les entretiens et les observations réalisés auprès des enseignants et de la direction de Claude Debussy démontrent qu'un certain nombre d'entre eux mettent en place des actions ponctuelles en partenariat avec l'équipe de cantine. Ces actions contribuent non seulement à sensibiliser les élèves à des thématiques liées à l'alimentation, mais ils permettent également de renforcer le lien de confiance entre les élèves et la restauration scolaire, et parfois même de transformer le fonctionnement de cette dernière.

Une première manière pour les enseignants de collaborer avec la cantine consiste à mettre en place des activités ponctuelles en lien avec la restauration scolaire dans le prolongement des enseignements en classe. Par exemple, certains enseignants de langues ou de SVT proposent à leurs élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> de réaliser des affiches autour de l'équilibre alimentaire ou de spécialités culinaires étrangères, qui seront ensuite affichées dans le réfectoire. En théorie, cette activité a non seulement une vocation pédagogique pour les élèves qui réalisent l'affichage, mais également pour les élèves qui fréquentent quotidiennement la cantine et qui verront ces affiches.

D'autres activités mises en œuvre par les enseignants et d'autres membres du personnel scolaire ont non seulement pour but de promouvoir une éducation alimentaire, mais également de faire découvrir aux élèves le travail de l'équipe de cantine. Par exemple, la direction du collège s'assure de donner de la visibilité à la cantine du collège au moyen de plusieurs événements de communication, notamment les journées portes ouvertes du collège, qui ont pour but de présenter l'établissement à de futurs élèves potentiels et à leurs parents, visibilité qui semble constituer un argument marketing destinée à encourager les inscriptions. Lors des journées portes ouvertes, la direction diffuse auprès des visiteurs une courte présentation vidéo autour de la cantine, du type de menus qu'elle propose, de la provenance des aliments, des infrastructures et sans oublier du travail de l'équipe de cuisine, en mettant en avant le chef de cantine. D'autre part, ce dernier participe chaque année au Forum des métiers qu'organise le

collège, destiné à faciliter l'orientation professionnelle des élèves et d'anciens élèves à travers des rencontres avec des professionnels de différents domaines. Ce Forum constitue une occasion pour les élèves de découvrir plus en détail les métiers de la restauration et, indirectement, leur donne la possibilité de mieux connaître le fonctionnement et les acteurs clés de leur établissement. Ces événements de communication autour de la cantine contribuent à la bonne réputation dont celle-ci bénéficie à la fois au sein de l'établissement, mais aussi auprès des parents d'élèves et de plusieurs autres établissements du département, à en juger par des échanges avec des élèves, des membres du personnel scolaire, des parents d'élèves et des enseignants d'établissements voisins.

L'Éducation nationale encourage également la collaboration entre enseignants et la restauration scolaire afin de réduire les déchets alimentaires ou de favoriser les circuits courts<sup>65</sup>. Toutefois, certains enseignants interrogés sont réticents à solliciter des changements de pratiques de la part de la cantine, de peur que sa demande soit mal reçue par l'équipe de cuisine. Clara par exemple, enseignante d'anglais au collège Claude Debussy, mène régulièrement avec ses élèves des initiatives autour de lutte contre la pollution plastique. Une année, ses élèves ont proposé d'impliquer la cantine dans une démarche de réduction des déchets plastiques utilisés pour servir les desserts. Clara n'a pas retenu cette proposition de peur que celle-ci soit mal reçue par l'équipe de cantine :

*« Les élèves m'ont beaucoup parlé de la cantine et des petits gâteaux sous plastique. Ils avaient commencé à penser à des choses pour faire bouger la cantine, moi ça m'embêtait parce que la cantine ils font quand même beaucoup de choses déjà, avec le salad bar. Ils font attention par rapport à d'autres établissements. Donc j'avais peur de les froisser. Je trouvais que c'était un peu facile de partir par là et je trouve qu'il y a beaucoup de choses qu'ils peuvent faire eux [les élèves] » (Clara, enseignante d'anglais au collège Claude Debussy).*

Ainsi, plutôt que de proposer à l'équipe de cantine d'entamer une démarche plus ambitieuse de transformation de la gestion des déchets à la cantine, et de prendre le risque d'offenser cette

---

<sup>65</sup> « À titre d'exemple, ces projets disciplinaires peuvent être menés en partenariat avec le secteur de la restauration et avoir vocation à limiter le gaspillage alimentaire, à sensibiliser les jeunes à un bon équilibre alimentaire, à privilégier les aliments du terroir et les circuits courts » (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 21).

dernière, il semblait plus approprié pour Clara d'engager les élèves dans une démarche individuelle de réduction de leur propre consommation de plastique.

Ainsi, le rôle pédagogique du repas à la cantine ne va pas de soi au collège Claude Debussy, principalement en raison du peu de temps dont dispose le personnel de cantine au moment des repas pour interagir avec les élèves. En dehors du moment du repas, les initiatives de l'équipe de cuisine, de la direction et des enseignants pour organiser des événements de sensibilisation ou de communication autour de la cantine participent d'une démarche d'éducation alimentaire et contribuent à familiariser les élèves avec le travail de l'équipe de restauration et potentiellement à accroître la confiance que ces derniers peuvent avoir en la cantine.

### **3. Organiser des actions annuelles pour l'ensemble des classes de 6<sup>e</sup> : l'importance des initiatives individuelles et collectives**

Dans les collèges Jean Moulin et Claude Debussy, des membres du personnel scolaire sont à l'initiative d'actions d'éducation alimentaire qui permettent de toucher l'ensemble des élèves de 6<sup>e</sup> à leur entrée au collège. Le choix de s'adresser à des classes de 6<sup>e</sup> s'explique non seulement par la volonté du collège de faire le lien avec les programmes d'enseignement (en SVT), mais surtout de sensibiliser les élèves à la question du « bien manger » dès le plus jeune âge.

Au collège Claude Debussy, une enseignante de SVT organise chaque année une sortie dans une ferme pédagogique de la région pour toutes les classes de 6<sup>e</sup>. Cette sortie est l'occasion pour les élèves de découvrir le métier d'agriculteur grâce à une visite guidée par une animatrice également responsable de l'exploitation agricole. Cette action s'inscrit dans une approche « par le faire » de l'éducation alimentaire, dans laquelle les élèves sont impliqués dans des activités concrètes ancrées dans un lieu qui fait partie du système alimentaire de la région dans laquelle ils vivent. En effet, en plus de présenter les lieux, les outils, les cultures et les animaux, la visite inclut un atelier au cours duquel les élèves peuvent cuisiner leur propre pain sous la supervision de l'animatrice et des enseignants qui les accompagnent, pain qui sera ensuite cuit sur place et qu'ils pourront rapporter chez eux. Cette activité permet de proposer aux élèves une réflexion sur la culture du blé, les besoins du sol et de la plante et les techniques de culture qui lui sont

associées, dans une démarche éducative « du champ à l'assiette ». Si cette sortie n'est pas le fait de la direction, mais constitue une initiative de la part d'une enseignante, elle bénéficie toutefois d'un soutien financier et logistique de la part de l'administration de l'établissement, et elle est pleinement identifiée comme un temps fort de l'année par les enseignants comme le personnel administratif et la direction.

Au collège Jean Moulin, le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE), principalement sous l'impulsion des infirmières scolaires, met en place une ou deux actions par an autour de l'éducation à l'alimentation à destination de l'ensemble des élèves de 6<sup>e</sup>. Ces actions sont principalement orientées vers des enjeux de santé et d'équilibre alimentaire. En l'occurrence, le voyage d'intégration auquel participent les élèves de 6<sup>e</sup> en début d'année scolaire est l'occasion pour les infirmières d'intervenir auprès des élèves au moyen d'un atelier sur l'équilibre alimentaire. D'après les informations récoltées lors des entretiens avec les infirmières, ces dernières pensent elles-mêmes le contenu et les outils de l'atelier, qui évolue donc en fonction des années. À titre d'exemple, en amont de l'atelier, il est courant que les infirmières se renseignent sur les habitudes alimentaires des élèves afin d'adapter leurs propos à leurs pratiques réelles. Une année par exemple, elles ont mené une enquête par questionnaire auprès des élèves sur leurs habitudes autour du petit-déjeuner (est-ce qu'ils en prennent un ou pas, combien de temps accordent-ils à ce repas, que consomment-ils). Une autre année, les infirmières se sont informées sur les habitudes alimentaires des élèves dans l'intention de relever la consommation d'aliments peu recommandables pour la santé. En observant ce que les élèves mangent au collège et en se renseignant auprès des enseignants et des surveillants sur les pratiques de consommation des élèves sur le temps scolaire (pendant la cour de récréation, les sorties scolaires ou devant le collège par exemple), elles mettent en évidence la récurrence dans les habitudes alimentaires des élèves de quelques produits particulièrement gras, sucrés et salés - pâte à tartiner au chocolat, nouilles instantanées, boisson à base de jus de fruits concentré. Pendant l'atelier, elles décrypteront avec les élèves la composition nutritionnelle de ces produits afin de les sensibiliser aux conséquences que peut avoir sur leur santé une surconsommation de ces produits. L'atelier est également l'occasion pour les infirmières de leur distribuer un « guide nutrition pour les ados » édité par le Programme national nutrition santé (PNNS).

Plus tard dans l'année, toujours dans le cadre du CESCE, les infirmières et la professeure documentaliste coopèrent pour organiser une activité autour de l'alimentation d'une durée de deux heures, une fois de plus destinée à l'ensemble des classes de 6<sup>e</sup>. Il s'agit de proposer aux élèves plusieurs ateliers ludiques autour de l'alimentation, qui croisent éducation à la santé et éducation aux médias et à l'information (analyse de publicités alimentaires, réflexion sur l'accès à l'alimentation dans le monde à partir des photographies de Peter Menzel, lecture d'emballages alimentaires par exemple). L'objectif pour les organisatrices des ateliers est ici de favoriser une approche ludique de l'éducation à l'alimentation, et ainsi d'éviter une démarche moralisatrice et prescriptive.

Outre les actions éducatives ponctuelles qu'elles mènent auprès des classes de 6<sup>e</sup>, les infirmières du collège jouent également un rôle dans la prévention et la suivi du surpoids chez les élèves au moyen des visites médicales qu'elles assurent quotidiennement et au bilan de santé qu'elles font passer aux élèves de 6<sup>e</sup>. En cela, les infirmières scolaires constituent l'un des acteurs relais dans l'instauration du contrat local de santé de la commune de La Garenne, qui vise à répondre aux problématiques de santé spécifiques que rencontrent les habitants. Cette collaboration avec le service de santé de la commune s'explique également par le cadre du réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) auquel appartient le collège Jean Moulin, cadre qui encourage les relations entre les services sociaux et de santé et les établissements scolaires. En l'occurrence, l'un des axes du contrat local de santé de la commune concerne la lutte contre le diabète, l'obésité et le surpoids, problématiques particulièrement présentes à l'échelle de la commune. À ce titre, les infirmières scolaires ont reçu une formation de la part d'un réseau régional de prévention et de prise en charge de l'obésité infantile autour du dépistage et du suivi de l'excès de poids chez les élèves, qui permet notamment aux infirmières de diriger les élèves concernés et leur famille vers des instances compétentes. Grâce au bilan de santé obligatoire pour tous les élèves de 6<sup>e</sup>, les infirmières sont en mesure de dépister le surpoids chez les élèves en calculant leur indice de masse corporelle (IMC).

À l'Instituto Azul, il existe moins de place pour les initiatives de ce genre en matière d'éducation alimentaire, car c'est davantage au niveau de la direction que sont organisés les projets éducatifs. La direction de l'Instituto Azul organise chaque année un projet éducatif autour d'une thématique différente et qui implique l'ensemble des enseignants dans la dynamique, laissant à ces derniers moins de latitude pour mener des projets supplémentaires.

Au moment de l'enquête, la direction de l'Instituto Azul a choisi de mener un projet autour de la thématique de l'alimentation, avec l'intention d'encourager les élèves à s'interroger sur l'importance de leur alimentation à partir d'une enquête qu'ils doivent mener sur leurs propres habitudes alimentaires. Pendant une année entière donc, en plus de leurs enseignements habituels, les élèves sont impliqués dans une démarche interdisciplinaire qui mobilise l'ensemble des matières, des mathématiques au cours d'anglais en passant par le cours d'arts plastiques. La *cafetería* n'est cependant pas incluse dans le projet.

#### **4. Parler d'alimentation en classe... ou pas : de l'importance de la motivation personnelle des enseignants**

En France, les prescriptions de l'Éducation nationale relatives à « l'éducation à l'alimentation et au goût » invitent l'ensemble des enseignants et des personnels éducatifs à s'investir dans cette « éducation à ». En théorie donc, l'éducation à l'alimentation et au goût est transversale à toutes les disciplines, et les enseignants peuvent décider de la mettre en œuvre dans le cadre des programmes de leur matière ou d'un projet interdisciplinaire. En l'absence d'obligation formelle pour les enseignants d'aborder la question de l'alimentation en dehors de leur programme, il en va de leur responsabilité de s'inscrire ou non dans une démarche d'éducation alimentaire.

Au collège Claude Debussy et Jean Moulin, les enseignants interrogés entretiennent des rapports contrastés à ces prescriptions. Si certains d'entre eux -en particulier les membres du Réseau Marguerite- sont très engagés dans la mise en œuvre de projets autour de l'éducation alimentaire, d'autres au contraire affichent davantage de distance face à cette « éducation à » additionnelle. Ce constat va dans le sens de l'analyse de Lange (2008), qui démontre que, face à l'injonction croissante d'éducation au développement durable, les enseignants adoptent plusieurs postures : une posture de l'implicite, de la greffe, et du porteur de projet convaincu et responsable (ibid.).

En reprenant le cadre d'analyse de Lange, j'observe dans un premier temps que certains enseignants interrogés qui ne font pas partie du Réseau Marguerite s'inscrivent dans la posture dite de l'implicite. Pour eux, le programme est suffisant, car il est déjà porteur de savoirs autour de l'alimentation, il n'est donc pas nécessaire d'ajouter des éléments spécifiques autour de

l'alimentation (Lange, 2008). C'est le cas par exemple de Victor, enseignant de SVT au collège Jean Moulin à La Garenne, pour qui la question de l'alimentation apparaît en pointillé :

*« En ce moment avec l'éducation au développement durable, il y a de plus en plus la question de la viande, du bio. C'est une question que j'aborde en classe quand on travaille sur la pollution des sols en 3e et les dérives de l'agriculture productiviste »* (Victor, enseignant d'histoire-géographie, collège Jean Moulin).

La posture de l'implicite peut parfois confiner à une posture d'indifférence, voire de rejet. C'est le cas quand les enseignants n'ont pas d'intérêt particulier pour la question de l'alimentation ; l'éducation à l'alimentation peut alors représenter pour certains une injonction de plus dans un programme déjà bien chargé. Par exemple, lors d'une discussion avec une enseignante d'anglais à Jean Moulin, lorsque je lui dis que ma recherche porte sur l'éducation à l'alimentation, celle-ci me répond sur le ton de la plaisanterie « ah ouais, le sujet un peu bateau quoi ». Ces propos témoignent d'une lassitude face à la récurrence d'une thématique présente de longue date en milieu scolaire, historiquement sous la forme d'une éducation nutritionnelle comme support de politiques de santé publique.

Une deuxième catégorie d'enseignant correspond à la posture de la greffe (Lange, 2008). Ici, l'enseignant aborde la question de l'alimentation de manière ponctuelle pour illustrer des contenus disciplinaires. Dans ce cadre, la thématique de l'alimentation est davantage un prétexte qu'un objet d'étude en soi. Adelaïde, par exemple, enseignante de français membre du Réseau Marguerite au collège Claude Debussy, mobilise régulièrement cette thématique en introduction de ces cours pour capter l'attention de ces élèves, car elle sait que c'est un sujet qui intéresse généralement les élèves. À titre illustratif, au moment de commencer le chapitre sur la littérature au Moyen Âge, elle propose à ces élèves de composer des recettes de plats inspirés de textes de l'époque. Les moments de dégustation en classe sont également évoqués par plusieurs enseignants de langues vivantes comme des moments propices à la découverte de spécialités nationales, et ce faisant, d'une partie de la culture alimentaire d'un pays. C'est cette posture qui correspond le plus aux recommandations du *vademecum* « Éducation à l'alimentation et au goût » qui vont dans le sens d'une éducation transversale qui s'intègre aux programmes d'enseignement.



D'après les échanges avec les enseignants, l'implication ou non de ces derniers dans l'éducation à l'alimentation dépend de plusieurs facteurs, outre l'intérêt personnel pour la thématique de l'alimentation et de l'agriculture. La matière qu'ils enseignent tout d'abord, détermine en partie leur disposition à aborder cette thématique. En effet, parmi les enseignants interrogés, ce sont principalement des enseignants de SVT, d'histoire-géographie et de langues vivantes (espagnol, anglais, etc.) qui mettent en œuvre une forme d'éducation alimentaire, en raison de la présence de cette thématique dans leur programme. Toutefois, la matière enseignée ne constitue pas pour autant une condition *sine qua non* pour aborder les enjeux alimentaires, comme en atteste la présence d'enseignants de matières très diverses au sein du Réseau Marguerite (mathématiques, physique-chimie, etc.).

D'autre part, la formation continue des enseignants semble jouer un rôle important dans leur implication autour de l'éducation à l'alimentation. S'il est certain que les enseignants membres du Réseau Marguerite ont pris part à ce collectif en raison même de leur intérêt pour l'éducation alimentaire, il est vraisemblable que les multiples formations qu'ils ont suivies ainsi que le soutien dont ils bénéficient dans le cadre du Réseau contribuent à renforcer leur pratique. En outre, la gouvernance de l'établissement conditionne en partie la possibilité ou non pour un enseignant de mener un projet pédagogique en parallèle du programme d'enseignement. À l'Instituto Azul par exemple, les initiatives des enseignants sous la forme de la démarche de projet ont peu de place, en raison d'un emploi du temps peu flexible et de l'importance que donne la direction au strict respect du programme d'enseignement. En revanche, au collège Jean Moulin, le fait de travailler dans un réseau d'éducation prioritaire semble faciliter pour les enseignants interrogés le développement de projets interdisciplinaires et inscrits dans la durée, en raison de la plus grande flexibilité dont disposent généralement les enseignants d'établissements REP et REP+ pour organiser leur emploi du temps (Jourdan et al., 2002 ; Lange, 2008).

Dans les faits, il arrive qu'un enseignant mobilise plusieurs de ces postures dans le cadre de sa pratique pédagogique ; un enseignant qui mène un projet autour de l'alimentation peut par exemple adopter la posture de la greffe ou de l'implicite dans le cadre de ces cours en dehors du projet. Au final, la manière dont les enseignants interrogés pratiquent l'éducation à l'alimentation n'est pas complètement conforme aux prescriptions de l'Éducation nationale : mises à part les postures de la greffe et du porteur de projet, la posture de l'implicite repose sur

l'idée que les programmes scolaires sont déjà porteurs de contenus autour de l'alimentation et ne nécessitent pas d'être complétés. Or, la thématique de l'alimentation est peu présente dans les programmes des cycles 3 et 4. Ainsi, l'absence d'implication des enseignants pour l'éducation alimentaire met en péril l'existence même de cette éducation à si elle n'est pas prise en main par d'autres acteurs éducatifs (infirmières scolaires par exemple).

## **5. Le potager, un outil d'éducation alimentaire ?**

Le potager constitue l'un des outils d'éducation alimentaire les plus plébiscités par les institutions éducatives<sup>66</sup>. Or, pour les enseignants des trois collèges interrogés, en raison d'un certain nombre de freins techniques, administratifs et personnels, la mise en place d'un potager comme outil d'éducation à l'alimentation ne va pas de soi.

Dans les trois collèges, le potager n'est pas pensé par les enseignants comme un outil d'éducation à l'alimentation. Au collège Claude Debussy, un carré potager de taille modeste (environ 3 mètres carrés) est situé à l'entrée du bâtiment principal du collège (cf. figure 7). Il est cultivé par les élèves inscrits au « Club nature », un atelier qui accueille une fois par semaine une vingtaine d'élèves de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> pendant la pause méridienne pour mener des projets autour de thématiques liées à l'environnement : notamment, la construction d'un hôtel à insecte, l'installation de nichoirs à oiseaux dans les arbres de la cour de récréation, l'utilisation d'un compost destiné à recevoir la litière des quelques animaux présents dans la classe (deux lapins et deux cochons d'Inde) et la mise en place d'un carré potager dans la cour de récréation. Ce club a été créé par la même enseignante de SVT qui met en place chaque année les sorties à la ferme pédagogique avec les classes de 6<sup>e</sup> ; d'autres enseignantes de diverses disciplines l'ont depuis rejointe pour animer le club.

Toutefois, bien que donnant lieu à des plantations de type alimentaire (plantes aromatiques, fruits et légumes), le potager s'inscrit davantage dans une démarche d'éducation relative à l'environnement que dans un projet d'éducation à l'alimentation en tant que tel selon les enseignantes du club. L'objectif initial de la mise en place du potager, selon l'enseignante de SVT à l'origine du Club nature, était de végétaliser et d'embellir la cour de récréation, tout en

---

<sup>66</sup> Voir chapitre 1, I, 2.2.3.

permettant aux élèves de pratiquer le jardinage. Pendant les beaux jours, ces derniers travaillent épisodiquement au potager de manière partiellement autonome ; ils arrosent, réalisent des semis et des écriteaux avec le nom des plantes sous la supervision des enseignantes. Ainsi, le potager du collège Claude Debussy tel qu'il est pensé et pratiqué par les élèves et les enseignantes du Club nature constitue un outil indirect d'éducation à l'alimentation, cette dernière n'étant pas au cœur du projet potager.

Au centre du collège Jean Moulin, un patio de petite taille (environ 5 mètres carrés) accueille quelques plantations réalisées par les élèves du « club jardin » et des classes de SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) (cf. figure 7). Depuis les couloirs du rez-de-chaussée, on peut y apercevoir - du moins pendant les deux années où j'ai été régulièrement présente dans l'établissement - quelques herbes aromatiques et légumes racines apparemment présents de longue date, ainsi qu'une mini-serre composée de bouteilles en plastique. Deux fois par mois, une dizaine d'élèves inscrits au « club jardin » participent notamment à l'entretien de cet espace avec les enseignants qui animent l'atelier, en particulier un enseignant de SVT à l'origine de la création du club. Comme le nom du club l'indique, il est davantage question d'apprendre aux élèves à jardiner et à faire du bricolage que de traiter d'alimentation dans cet atelier. Toutefois, en fonction des années et des orientations que donnent les enseignants à l'atelier, il arrive que les élèves mettent en place des cultures potagères qu'élèves et enseignants récoltent et cuisinent ensemble dans l'atelier de cuisine des classes SEGPA.

**Figure 7 : (de haut en bas) Potagers des collèges Claude Debussy, Jean Moulin et Instituto Azul**



À l'Instituto Azul, le potager de l'établissement est composé de plusieurs bacs surélevés, et il est protégé par un enclos grillagé qui n'est accessible que pour celui qui en détient la clé. Au moment de mon enquête, c'est-à-dire à l'époque de la rentrée scolaire, il est à l'état de jachère (cf. figure 7). La direction a autrefois mis en place un atelier optionnel de l'après-midi autour de la culture du potager, mais face au faible nombre d'inscriptions de la part des élèves, le potager est aujourd'hui utilisé en tant que support pédagogique par un enseignant de mathématiques et de sciences de vivant.

Les enseignants interrogés en dehors des trois études de cas confirment que le potager scolaire n'est que rarement envisagé par les enseignants comme un outil d'éducation alimentaire. Pour beaucoup, la vocation première du potager n'est pas tant de transmettre aux élèves un ensemble de savoirs et savoir-faire en lien avec l'alimentation que de les sensibiliser au cycle du vivant et de leur offrir un espace de convivialité, dans lequel ils peuvent faire des activités manuelles de manière autonome et ludique. Selon Marine par exemple, enseignante de SVT membre du Réseau Marguerite, le but du potager est avant tout de faire découvrir aux élèves le cycle du vivant et d'offrir l'opportunité de créer quelque chose de ses propres mains :

*« C'est un espace où j'avais envie que les élèves retournent la terre, regardent les animaux qu'il y a dedans. Qu'on plante des choses et qu'on voit ce que ça donne. Après qu'il y ait du rendement ce n'est absolument pas l'idée et la plupart du temps on a rien. L'idée était simplement de retourner la terre, de planter, de voir les choses grandir, arroser un peu, regarder les organismes vivants... Qu'ils soient un peu surpris de tout ce qu'il y a. Il faudrait qu'on arrive à faire des semis plus tôt pour pouvoir récolter avant les grandes vacances. Mais l'idée est de s'amuser dehors dans l'herbe pour découvrir un peu » (Marine, enseignante de SVT, membre du Réseau Marguerite).*

Sans que cela ait été pensé comme un objectif de départ, le potager constitue selon plusieurs enseignants d'établissements situés en réseau d'éducation prioritaire un outil d'intégration pour les élèves en situation de difficulté scolaire. Antoine, par exemple, observe qu'une partie des participants à l'atelier potager est constituée d'élèves qui ont de faibles résultats en cours, et qui sont attirés selon lui pas la dimension appliquée et manuelle du potager. C'est également le cas dans le collège de Juliette (enseignante d'histoire-géographie membre du Réseau Marguerite), qui m'explique comment le potager qu'elle a créé est rapidement devenu un outil d'accompagnement des élèves en difficulté scolaire, sans que cela soit son intention de départ :

*« À la base l'idée c'était que les élèves qui en aient besoin et envie puissent remettre les mains dans la terre. Ensuite très rapidement ce club potager il s'est mis à accueillir des élèves qui faisaient partie de Marguerite, mais aussi des élèves qui n'en faisaient pas partie. Notamment ça attirait des élèves qui avaient des difficultés scolaires et des difficultés d'adaptation de leur comportement aux règles du collège, et on les orientait vers le club potager, je veux dire le CPE, la direction, etc. C'est devenu... je sais pas si on peut parler d'outil social, mais en tout cas un outil relationnel. Ça a permis d'offrir un cadre alternatif d'expression, de socialisation, de compréhension et d'acceptation des règles, d'autonomisation pour des élèves qui avaient besoin de prendre confiance en eux, de se responsabiliser. Ils se sentent responsables d'un lopin ou d'une tâche à effectuer » (Juliette, enseignante d'histoire-géographie, membre du Réseau Marguerite).*

Pour une partie des enseignants interrogés, il semble donc que le potager scolaire corresponde avant tout à un outil de convivialité et d'éducation au développement durable, les notions liées à l'alimentation arrivent au second plan. Cependant, le rôle d'« intégration sociale » que peut jouer le potager dans des collèges dits sensibles n'est pas celui qu'on retrouve dans des collèges plus favorisés socialement. C'est le cas par exemple au collège Claude Debussy, où une majorité des élèves inscrits au Club nature est au contraire issue de milieux plus favorisés en moyenne que les autres élèves du collège. Toutefois, bien que la majorité des enseignants interrogés ne considèrent pas explicitement le potager comme un outil d'éducation alimentaire, dans les faits il arrive fréquemment au cours des ateliers potager que les élèves et les enseignants discutent autour de sujets liés à l'alimentation (recettes de cuisine ou découverte de nouveaux légumes par exemple). De plus, une partie des expériences et des apprentissages que les élèves font au potager relèvent du domaine du sensible et sont donc implicites (Surman & Hamilton, 2019). Le fait que les enseignants interrogés ne considèrent pas le potager comme un outil d'éducation alimentaire ne signifie pas pour autant que les élèves n'apprennent rien à ce sujet lors des ateliers potager.

Alors que les recommandations institutionnelles encouragent les enseignants à mettre en place des jardins potagers dans leur établissement, ces derniers se retrouvent régulièrement face à d'importantes contraintes techniques et humaines lorsqu'il est question de mettre en place et de maintenir dans le temps un jardin potager. Tout d'abord, peu d'enseignants bénéficient d'une

formation pour mettre en place un jardin potager, la réalisation de ce dernier reposant donc sur la capacité des enseignants à « bricoler » avec leurs connaissances préalables. De plus, certains enseignants ne disposent que de peu de moyens matériels et financiers pour mener à bien un projet « potager », ce qui rend compliqué l'achat de matériel nécessaire. Enfin, la mise en place d'un potager ou d'autres dispositifs tels un composteur ou une mini-serre fait parfois face au rejet de la part du personnel en charge de l'entretien et du fonctionnement des infrastructures et des espaces verts du collège. En effet, ceux-ci craignent peut-être que les projets des enseignants ne fassent obstacles à leurs propres missions. C'est ce dont témoigne Valentine, qui m'explique avoir dû « négocier » avec la gardienne du collège pour mettre en place un composteur dans la cour de récréation du collège. D'après les propos des enseignants interrogés, les éventuels freins auxquels ces derniers doivent faire dans la mise en œuvre d'un atelier potager dépendent en partie du soutien dont ils bénéficient de la part de leur direction et du personnel technique. En l'absence de ce soutien, les enseignants doivent bricoler et composer avec des contraintes techniques parfois considérables, sans compter le manque de temps.

Outre le jardin potager, plusieurs enseignants s'appuient plus ponctuellement sur de multiples ressources matérielles de l'environnement alimentaire de leur collège comme supports d'activités éducatives en lien avec la thématique de l'alimentation. C'est le cas par exemple d'une enseignante de SVT qui met à profit la présence d'arbres fruitiers qu'elle a plantés avec ses élèves dans la cour de récréation de son collège pour aborder le programme de SVT sur la reproduction des végétaux. Une autre enseignante m'explique qu'elle organise régulièrement des ateliers de ramassage de déchets dans la cour de récréation, qui sont en majorité constitués d'emballages alimentaires. Ces actions, bien qu'anecdotiques, illustrent bien la thèse de Mikkelsen selon laquelle le *foodscape* scolaire est composé de multiples ressources dont le personnel scolaire peut se saisir afin de favoriser les apprentissages des élèves autour de la thématique de l'alimentation.

## **6. Profiter des moments de repas informels pour sensibiliser les élèves à des enjeux alimentaires**

Il existe donc dans les deux collèges français des situations de consommation informelles qui échappent souvent à toute volonté éducative de la part du personnel scolaire (goûters en classe, ou pique-niques)<sup>67</sup>. Toutefois, certains enseignants s'appuient sur des moments de consommation informelle pour sensibiliser les élèves à certains enjeux en matière d'alimentation (santé, équilibre alimentaire ou encore gaspillage).

Parmi les enseignants interrogés, il arrive que certains donnent une tournure pédagogique aux goûters ou aux pique-niques partagés en classe ou lors de sorties scolaires. Clara par exemple, enseignante d'anglais, m'explique qu'elle a organisé en fin d'année un goûter autour de la thématique du « zéro déchet », dans le prolongement d'un projet qu'elle a mené tout au long de l'année en classe. En amont du goûter, elle a proposé à ses élèves de réfléchir ensemble à des « éco-gestes » qui permettraient d'organiser un repas sans le moindre déchet : remplacer les couverts et les serviettes jetables par de vrais couverts de tables et des serviettes en tissu, apporter du sirop plutôt que des bouteilles de sodas par exemple. Pour l'enseignante, l'objectif de cette activité était non seulement de sensibiliser les élèves à la réduction des déchets, mais également, de manière détournée, d'amener les élèves à favoriser des aliments « fait maison » plutôt que d'apporter des produits ultra-transformés du commerce.

Toutefois, il semble que pour la majorité des enseignants interrogés, les goûters et autres moments de partage de repas informels sur le temps scolaire n'aient pas de vocation pédagogique. Dans le cas de sorties organisées avec le collège qui incluent le repas du midi par exemple, les élèves sont chargés d'apporter leur propre repas et mangent le plus souvent entre eux, les enseignants et accompagnateurs déjeunant eux de leur côté. Ces repas sortent ainsi entièrement d'un cadre éducatif et répondent uniquement à une fonction pratique, celle de se nourrir. Cependant, pour ce qui est des repas ou des goûters partagés en classe (par exemple lors de goûters de fin d'année), plusieurs enseignants soulignent l'importance de ces moments pour favoriser une forme de cohésion et de convivialité entre les élèves, mais aussi entre les élèves et les enseignants. Cette dimension conviviale du partage du repas est surtout mentionnée

---

<sup>67</sup> Voir chapitre 4, I, 2.1.



par les enseignants de collèges qui accueillent des élèves de milieux socio-culturels contrastés et dont la cohabitation peut générer des tensions. Pour Valentine par exemple, qui enseigne au collège Claude Debussy, les goûters en classe sont des vecteurs de « vivre-ensemble » dans un contexte de faible mixité entre les élèves issus de milieux socio-culturels différents :

*« Quand j'organise des goûters en classe je demande à chacun d'apporter quelque chose de son pays. Les Français apportent des Papi Brossard et c'est la honte alors que les autres apportent des trucs super bons. C'est chouette, tout le monde mange, échange. Et des gamins qui sont pas bons à l'école sont fiers de faire découvrir des choses aux autres. Je pense que pour casser le truc communautaire c'est chouette ce genre de choses. C'est important que les profs trouvent ça bon, c'est la fierté. Tu ré pares des petits trucs quand tu fais ça. C'est plus important ça, dans les endroits où il y a des élèves qui viennent de pays différents » (Valentine, enseignante de SVT, membre du Réseau Marguerite).*

Pour Valentine, donc, le partage d'un goûter en classe semble favoriser la convivialité précisément, car il échappe aux exigences auxquelles les élèves doivent habituellement se plier en cours. Dans le cas présent, sensibiliser les élèves autour de l'alimentation représente un objectif secondaire par rapport à un élément qui lui semble plus important : favoriser la bonne entente entre des élèves de milieux différents. Il semble donc que le contexte sociologique d'un établissement influence la manière dont les enseignants et le personnel scolaire abordent la thématique de l'alimentation auprès de leurs élèves. C'est également ce que rapporte Lebretonchel (2021), qui observe dans son enquête que dans les écoles situées en réseau d'éducation prioritaire, le dispositif d'éducation à l'alimentation « la Semaine du Goût » est davantage mobilisé par le personnel scolaire pour favoriser le « vivre-ensemble » que pour éduquer les élèves à des enjeux plus spécifiquement liés à l'alimentation.

Ainsi, l'idée de mettre à profit les moments de consommation alimentaire informels pour favoriser une éducation à l'alimentation n'est pas partagée par l'ensemble des enseignants. Certains préfèrent éviter d'inclure des enjeux d'apprentissage à ces moments informels afin de favoriser le plaisir, le partage et la convivialité entre les élèves. Ces deux enjeux – éducation alimentaire et convivialité – ne semblent en aucun cas irréconciliables, comme l'illustre l'exemple de Clara, qui articule une finalité éducative (sensibiliser les élèves à la réduction des déchets) et une démarche tournée vers la convivialité (partager un goûter).

Selon la cheffe d'établissement de l'Instituto Azul, les moments de consommation alimentaire informels lors d'événements festifs sont potentiellement porteurs d'une dimension éducative. Dans cet établissement, il existe au cours d'une année scolaire plusieurs occasions qui sortent de l'ordinaire et au cours desquelles élèves et enseignants sont amenés à partager des repas, le plus souvent lors d'une sortie scolaire ou d'un événement festif. Les sorties (voyage d'intégration ou visite d'une ville sur une journée par exemple) représentent d'après elle une opportunité pour sensibiliser les élèves à leur alimentation à travers la découverte de spécialités culinaires de différentes régions, comme l'explique la principale :

*« L'alimentation est aussi présente pendant nos sorties [...] On essaye de combiner plaisir et apprentissage, et la nourriture fait partie de cet aspect plaisir. Ils doivent goûter ce qui est servi partout où on va. Par exemple si on va sûr la côté les élèves vont forcément goûter les crevettes et les fruits de mer, et ça les élèves adorent. C'est aussi un apprentissage qu'ils doivent faire. On essaye de partager ce plaisir avec eux »* (Graziela, directrice de l'établissement Instituto Azul).

Ainsi, si certains enseignants décident de faire des moments de consommation informels des opportunités d'éducation alimentaire « active », les expériences alimentaires que font les élèves de l'Instituto Azul lors des sorties scolaires correspondent davantage à un apprentissage « passif » (Mikkelsen, 2020), de même que le repas scolaire à la cantine dans le cas des collègues français.

## **Conclusion du sous-chapitre II**

Ce sous-chapitre a permis d'analyser la manière dont le personnel scolaire s'approprié les espaces, les temporalités, les objets et les dispositifs présents dans leur établissement pour sensibiliser et éduquer les élèves à différents enjeux en matière d'alimentation. Cette analyse met en évidence plusieurs dynamiques dans l'organisation de l'éducation alimentaire dans les trois collèges étudiés.

Tout d'abord, il apparaît que la mise en place d'une éducation alimentaire ne va pas de soi pour l'ensemble des acteurs scolaires interrogés. Ce constat ne surprend guère, ni dans le cas du Mexique, où il existe peu de recommandations institutionnelles à ce sujet, ni en France, où le propre des « éducations à » est de ne pas être obligatoire. Dans les deux collèges français, le personnel scolaire interrogé ne reconnaît pas toujours l'éducation à l'alimentation comme un

projet éducatif en soi, à l'inverse d'autres « éducations à » davantage institutionnalisées telles que l'éducation au développement durable. Ainsi, en l'absence d'une vision partagée des enjeux et des modalités d'une éducation alimentaire chez le personnel des collèges étudiés, il n'existe que peu de cohérence entre les différentes actions menées autour de l'alimentation à l'échelle des établissements. Par exemple, en dehors du cours de cuisine inscrit au programme de l'Instituto Azul, le reste des espaces et des acteurs de l'établissement n'est que très peu concerné par l'éducation alimentaire, en particulier l'offre de restauration (*cafetería*), qui se situe en dehors de toute portée éducative. Aux collèges Claude Debussy et Jean Moulin en revanche, le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) facilite la coopération entre différents acteurs, aussi bien au sein du collège des acteurs extérieurs.

Au-delà des rôles prescrits aux membres du personnel scolaire, c'est surtout la motivation individuelle et l'intérêt personnel des acteurs pour l'alimentation qui les incite à aborder cette thématique en classe ou lors d'activités en dehors de la classe. Il ne suffit donc pas qu'un potentiel outil d'éducation alimentaire existe dans le collège pour que le personnel scolaire s'en empare. Pour l'ensemble des enseignants interrogés par exemple, le potager est avant tout pensé comme un outil destiné à favoriser le bien-être des élèves et leur sensibilisation à l'environnement qu'un dispositif d'éducation alimentaire en tant que tel. Cela ne signifie pas pour autant que les élèves n'apprennent rien autour de l'alimentation lorsqu'ils sont au potager, mais ces apprentissages se font de manière implicite. Il en va de même pour la cantine scolaire à Claude Debussy : en dehors d'un événement annuel qu'organise la direction à la cantine autour du petit-déjeuner, la portée éducative du repas du midi au quotidien ne va pas de soi. Bien que l'équipe de cantine mobilise parfois des ressources lors des repas pour tenter de sensibiliser les élèves à l'alimentation, la cantine constitue avant tout un espace d'apprentissage « passif » autour de l'alimentation, et l'éducation alimentaire qu'elle propose aux élèves relève de l'implicite. Ainsi, en dehors des actions explicitement orientées vers l'éducation alimentaire des élèves, il existe un grand nombre d'initiatives de la part des acteurs du collège (enseignants, surveillants, chef de cantine) qui contribuent à sensibiliser les élèves à plusieurs enjeux liés à l'alimentation. Ces initiatives relèvent souvent du domaine de l'informalité : les adultes profitent par exemple du moment du repas à la cantine, de goûters en classe pour mettre en place des actions autour de l'alimentation ou échanger avec les élèves autour de cette thématique. Ces actions du quotidien ou ponctuelles sont souvent peu visibles et peu reconnues par l'institution scolaire, mais participent pleinement d'une démarche d'éducation alimentaire.

Dans les trois collèges, les actions en lien avec l'alimentation qu'organise ou que soutient la direction relèvent avant tout de la prévention en santé et visent à sensibiliser les élèves les plus jeunes (les 6<sup>e</sup>) à l'équilibre alimentaire. Outre ces actions organisées à l'échelle de l'établissement, les initiatives de la part de certains enseignants et du chef de cantine (dans le cas du collège Claude Debussy) permettent d'aborder la complexité des enjeux alimentaires au-delà de la question de la santé humaine. Malgré l'existence de ces initiatives individuelles, le discours dominant autour de l'alimentation dans ces collèges reste celui de la santé. En parallèle des actions d'éducation alimentaire que mène le personnel scolaire, l'alimentation présente lors d'occasions informelles au collège est souvent destinée à susciter le plaisir et la convivialité, et entre souvent en contradiction avec les messages de santé que promeut le collège.

#### **Conclusion du chapitre 4**

Sur le plan empirique, l'analyse de l'environnement alimentaire des trois collèges enquêtés met en évidence de fortes inégalités dans l'encadrement des pratiques alimentaires des élèves sur le temps scolaire. À l'Instituto Azul (Mexique), ni l'offre alimentaire présente au collège ni la nourriture que les élèves apportent de l'extérieur ne sont régulées par la direction de l'établissement. Dans les deux collèges français, même si la restauration scolaire reste fortement contrôlée par l'institution, il existe de nombreuses situations de consommation informelles qui ne font l'objet d'aucune régulation ou presque de la part de la direction (goûters en classe, pique-niques, collations et consommation dans les commerces alimentaires autour du collège). Cette zone de flou réglementaire autour de l'alimentation des élèves en France témoigne d'une déresponsabilisation partielle de l'institution scolaire concernant les pratiques alimentaires informelles des élèves au collège. En l'absence de régulation de l'alimentation des élèves au collège – qu'il s'agisse de l'offre de restauration ou des pratiques de consommation informelles –, les élèves sont parfois exposés à une alimentation peu recommandable sur le plan de la santé, ce qui entre en contradiction avec la mission d'éducation et de prévention en santé que porte l'institution scolaire.

Ainsi, en parallèle des normes explicites que diffuse le personnel scolaire au sujet de l'alimentation, la faible régulation des pratiques alimentaires des élèves à certains moments de la vie du collège permet l'existence de normes implicites et concurrentes. À l'Instituto Azul par exemple, le fait que la direction n'encadre aucunement les pratiques alimentaires des élèves au

sein de l'établissement favorise la norme selon laquelle il est admis que les élèves mangent ce qu'ils veulent à tout moment de la journée scolaire. Dans les collèges français, la consommation d'aliments ultra-transformés pendant les moments festifs et informels entérine de manière implicite la norme selon laquelle les prescriptions nutritionnelles ne s'appliquent pas aux occasions festives et conviviales. Ce constat rejoint les orientations de la FAO en matière d'éducation alimentaire en milieu scolaire, qui recommande au personnel scolaire d'identifier le « curriculum caché » qui existe autour de l'alimentation dans leur établissement<sup>68</sup>. Ce « curriculum caché » renvoie à la dimension implicite de l'alimentation dans un établissement, notamment véhiculée par l'offre alimentaire présente dans l'établissement ainsi que par les normes et préférences alimentaires des élèves. Dans les collèges étudiés, le « curriculum caché » entre parfois en concurrence avec la mission d'éducation alimentaire des collèges.

Concernant l'éducation alimentaire, il existe peu de cohérence entre les différents dispositifs mis en place autour de l'alimentation à l'échelle de l'établissement dans les trois collèges étudiés. L'absence de régulation de l'alimentation des élèves participe de ce manque de cohérence. Au-delà des actions d'éducation alimentaire clairement identifiables (action petit-déjeuner et intervention des infirmières par exemple), l'analyse montre l'importance d'actions « discrètes » de la part du personnel scolaire, qui contribuent à sensibiliser les élèves à plusieurs enjeux liés à l'alimentation. Souvent, ces initiatives relèvent du domaine de l'informel et s'organisent autour du partage de repas, des espaces verts du collège (potager ou arbres fruitiers présents dans la cour de récréation) ou d'objets d'usage du quotidien (emballages alimentaires trouvés dans la cour de récréation et poubelle par exemple). Mobilisés par les enseignants (ou d'autres adultes du collège) dans le cadre d'actions pédagogiques, ces éléments de l'environnement du collège peuvent constituer des ressources pour l'éducation alimentaire des élèves. Au-delà des rôles prescrits aux membres du personnel scolaire, c'est surtout la motivation individuelle et l'intérêt personnel des acteurs pour l'alimentation qui les incite à aborder cette thématique en classe ou lors d'activités en dehors de la classe.

Sur le plan théorique, ce chapitre a permis de préciser la notion d'environnement alimentaire scolaire. D'après les analyses présentées plus haut, celui-ci se compose de deux ensembles qui se recoupent parfois. J'ai identifié l'existence d'un « environnement de consommation alimentaire » : celui-ci permet d'aller au-delà de la définition commune de l'environnement

---

<sup>68</sup> Voir chapitre 3, III, 1.

alimentaire scolaire qui met uniquement l'accent sur l'offre alimentaire disponible pour les élèves au sein et autour du collège. L'environnement de consommation alimentaire, lui, met en évidence les conditions d'accès à l'alimentation et à la consommation alimentaire sur le temps scolaire (quand, quoi et où est-ce que les élèves peuvent s'alimenter au collège), ce qui permet d'identifier plus finement l'influence du collège sur les pratiques alimentaires des élèves. Ainsi, l'environnement de consommation alimentaire est à la fois composé d'un environnement matériel (offre alimentaire), mais également d'un environnement temporel et réglementaire qui cadre les pratiques alimentaires des élèves au sein et autour du collège. L'environnement alimentaire scolaire est également composé d'un environnement éducatif autour de l'alimentation. Celui-ci n'est pas uniquement constitué des dispositifs explicites autour de l'alimentation, mais également des interactions entre les élèves et le personnel scolaire au moment des repas, à la cantine ou lors d'événements plus ponctuels.

Afin de mieux comprendre comment les élèves reçoivent les messages et les dispositifs mis en place par leur établissement autour de l'alimentation, le chapitre suivant caractérise les différentes expériences que font les élèves au sein du *foodscape* scolaire.



## **Chapitre 5. Le *foodscape* scolaire vécu par les élèves : des expériences autour de l'alimentation en décalage avec le projet scolaire**

Alors que le précédent chapitre analyse le *foodscape* scolaire sous l'angle de l'organisation de l'éducation alimentaire et de la restauration scolaire (les lieux, les dispositifs, les règlements et les acteurs impliqués), le présent chapitre se situe du point de vue des élèves. Il est ici question d'interroger la dimension « vécue » du *foodscape* scolaire par les élèves dans les collèges étudiés : quelles expériences ces élèves font-ils autour de l'alimentation<sup>69</sup> au cours de leur journée au collège ? Dans quelle mesure ces expériences témoignent-elles d'une proximité ou au contraire d'une distance à l'égard des messages et des dispositifs du collège autour de l'alimentation (cantine, cours autour de l'alimentation et potager par exemple) ? Par expérience, je me réfère ici aux diverses interactions qu'ont les élèves avec l'alimentation au cours d'une journée au collège, qu'il s'agisse d'interactions avec des espaces et des objets liés à l'alimentation (cantine, potager ou salle de classe) ou d'interactions avec les normes qui circulent au sein du collège autour de l'alimentation.

Il apparaît dans un premier temps que dans les collèges étudiés<sup>70</sup>, les élèves de milieux défavorisés et d'origine étrangère expérimentent généralement plus de distance que les autres élèves entre les messages du collège autour de l'alimentation et leurs propres représentations ou connaissances, en particulier au sujet de la santé et de l'agriculture. Les pratiques alimentaires des élèves au sein de l'environnement alimentaire scolaire illustrent également des inégalités socio-spatiales dans l'accès à la restauration scolaire et aux commerces alimentaires autour de l'établissement. Toutefois, indépendamment du milieu socio-culturel des élèves, manger au collège (à la cantine ou à la *cafetería*) et participer à un atelier potager fait souvent référence à un ensemble d'expériences communes : en particulier, la peur du regard des autres, le besoin de se sentir en sécurité, le plaisir de se retrouver entre pairs, ou encore la construction

---

<sup>69</sup> Ici, j'utilise le terme « alimentation » dans une acception large, qui renvoie tout aussi bien à la nourriture qu'aux messages, aux cours ou aux activités liés à l'alimentation avec lesquelles les élèves interagissent au quotidien au collège.

<sup>70</sup> Ce chapitre s'appuie principalement sur des données récoltées dans les deux collèges français – collège Jean Moulin à la Garenne et collège Claude Debussy à Saint-Damien –, et dans une moindre mesure sur des données collectées à l'Instituto Azul (Mexico) et dans un autre collège de la région lyonnaise.



d'un attachement au lieu. Enfin, ce chapitre présente une expérimentation méthodologique autour de la cartographie participative et sensible qui vient enrichir la compréhension du rapport vécu des élèves au *foodscape* scolaire.

### **I. En fonction de leur milieu social, des élèves en décalage avec les normes scolaires en matière d'alimentation**

Les frictions entre les normes adolescentes et les normes scolaires prédominent dans la vie des collégiens (Dubet & Martuccelli, 1996). En matière d'alimentation, les élèves de milieux populaires sont souvent moins réceptifs que les autres aux messages et aux actions d'éducation alimentaire en milieu scolaire (Maurice, 2014).

Aux collèges Jean Moulin et Claude Debussy, le *foodscape* scolaire est traversé par différents systèmes de normes autour de l'alimentation : les normes diffusées par les programmes et les dispositifs scolaires officiels, les normes implicites véhiculées par l'organisation de l'environnement alimentaire de chaque établissement, et enfin, les normes que partagent les adolescents en matière d'alimentation. En fonction de leur milieu social, de leur genre et de leur histoire familiale, certains élèves de Claude Debussy et Jean Moulin partagent des normes, des connaissances et des représentations autour de l'alimentation qui entrent parfois en concurrence avec les normes scolaires, en particulier en matière de santé et d'équilibre alimentaire. De même, concernant la thématique de l'agriculture, les élèves disposant d'un capital économique et culturel peu élevé sont généralement moins familiers des notions que diffuse le collège à ce sujet, même s'il convient de nuancer ce constat.

#### **1. Des normes adolescentes en concurrence avec les normes scolaires**

Pour les collégiens, le partage de normes et de pratiques communes autour de l'alimentation représente un important vecteur d'intégration au groupe (Dupuy, 2013 ; Maurice, 2014). À Claude Debussy et à Jean Moulin, ces normes adolescentes varient en fonction du milieu socio-culturel et du genre des élèves ; elles leur permettent d'intégrer des groupes de pairs et en même temps de se faire « bien voir » auprès des adultes du collège.

## 1.1. Pour les élèves de milieux populaires, intégrer le groupe de pairs en partageant des normes éloignées de celles du collège

### *1.1.1. Afficher un goût pour le fast-food et la « malbouffe »*

Pour certains élèves des collèges Jean Moulin et Claude Debussy, revendiquer un goût pour le fast-food et la « malbouffe » alors que le collège encourage l'équilibre alimentaire constitue une stratégie de transgression des normes scolaires pour se valoriser auprès des leurs pairs. À l'inverse, dire devant les autres élèves qu'on aime « manger sain » peut être associé à une mauvaise image et comporte un risque d'être rejeté du groupe de pairs (Ludvigsen & Scott, 2009 ; Stead et al., 2011).

Dans les deux collèges, de nombreux élèves interrogés partagent un goût prononcé pour une nourriture de type fast-food – pizza, hamburger, kebab ou encore tacos –, dont la réputation est associée à une transgression des normes nutritionnelles. À la question « quel serait ton repas idéal en dehors de la maison avec tes amis ? », les élèves des deux collèges mentionnent en majorité des plats de type fast-food (tacos, hamburger, pizza). Toutefois, cette référence au fast-food est bien plus forte au collège Jean Moulin, et plus généralement, chez les élèves de milieux populaires dans les deux collèges.

Plusieurs travaux de recherche mettent en évidence une plus grande notoriété des préparations alimentaires de type fast-food chez les adolescents de milieu populaire (Maurice, 2014 ; Pardo & Hubert, 2009). Je fais le même constat : dans le cadre de cette enquête, un questionnaire interrogeant des élèves de 5<sup>ème</sup> dans les deux collèges au sujet de leurs préférences alimentaires atteste de cette tendance<sup>71</sup>. À la question « Cite trois aliments ou plats que tu aimes particulièrement », les élèves de Jean Moulin mentionnent en majorité des plats de type fast-food : tacos, hamburger et pizza reviennent le plus souvent. Si les élèves de Claude Debussy déclarent aussi apprécier ces plats, leurs réponses sont plus nuancées et ils mentionnent une plus grande variété de plats (riz au poulet, fondue savoyarde, lasagnes, etc.). Ces données confirment l'enquête AlimAdos (Pardo & Hubert, 2009) qui montre que les élèves dont les

---

<sup>71</sup> Au cours de l'année 2018/2019, ce questionnaire (voir annexe n°10) a été distribué à un échantillon de 19 élèves de 5e au collège Claude Debussy et de 19 élèves également à Jean Moulin.

familles sont de classes moyennes ou supérieures et n'ont pas d'histoire migratoire – ce qui est le cas d'une grande partie des élèves du collège Claude Debussy – ont un répertoire culinaire plus étendu que les autres élèves. Ce constat témoigne également d'une plus grande homogénéité dans les préférences alimentaires des élèves de Jean Moulin interrogés, ce qui laisse à penser que les élèves partagent davantage de références communes autour de l'alimentation que les collégiens de Claude Debussy.

Par ailleurs, le lieu de résidence des élèves semble aussi avoir son importance dans le partage de références alimentaires communes au collège Jean Moulin. En effet, la majorité des élèves du collège habite à proximité du collège et côtoie donc les mêmes commerces au quotidien, dont plusieurs restaurants de fast-food. Dans leurs discussions, il est ainsi courant qu'ils se réfèrent à des restaurants précis, qu'ils connaissent de réputation ou par fréquentation.

Quand il est question d'alimentation en classe ou lors de mes discussions avec eux, force est de constater que plusieurs élèves de Jean Moulin évoquent souvent leur attrait pour les « tacos » et autres préparations spécifiques de la restauration rapide, en particulier lorsqu'ils sont en présence d'autres élèves. Là où Maurice (2018) parle de « culture McDo » pour désigner l'attrait des collégiens pour le fast-food, on constate ici qu'il existe aussi une « culture tacos » particulièrement prononcée au collège Jean Moulin. Spécialité présumée de la région lyonnaise, le « tacos français » désigne un sandwich composé d'une galette de blé garnie le plus souvent de viande, de frites, de sauce et de crème. Très populaire chez les jeunes, cette préparation est vendue dans plusieurs commerces de restauration rapide situés à La Garenne et dans les quartiers aux alentours du collège Jean Moulin. Lorsque la thématique de l'alimentation est abordée en classe, dans la cour de récréation ou en entretien, il est fréquent que le tacos soit le premier élément mentionné. Par exemple, la première fois que je me présente à une classe de 4<sup>e</sup> pour expliquer aux élèves l'objectif et les modalités de mon enquête, la première chose que me répondent plusieurs élèves à la question « qu'est-ce que vous aimez bien manger ? » c'est : « des tacos ! », « des kebabs ! », réponses lancées en cœur et accompagnées de rires de complicité. Si le tacos fait figure de référence emblématique pour la plupart des élèves du collège, ces derniers citent également d'autres plats de type fast-food parmi leurs préférences, notamment le kebab et le « McDo ». Autre exemple : en cours de SVT sur la nutrition humaine, alors que l'enseignante évoque l'importance de l'équilibre alimentaire pour la santé, un élève

prend la parole sans lever la main pour dire « De toute façon madame, nous on aime que les tacos ! », provoquant l'hilarité de la classe.

Au collègue Jean Moulin, celui ou celle qui ne partagerait pas ce goût pour le fast-food prend le risque d'être moqué, comme en témoigne l'anecdote suivante. Suite à l'échange mentionné plus haut avec une classe de 4<sup>e</sup>, alors que les élèves sortent de la salle de classe après la sonnerie, une des élèves vient me voir et revient sur la référence qu'ont faite les autres au tacos et au kebab : « Vous savez, j'osais pas le dire en classe devant tout le monde tout à l'heure, mais moi j'aime pas aller au kebab, j'ai toujours peur que la viande soit périmée ». Cet aveu, loin des oreilles des autres élèves, m'invite à formuler l'hypothèse que cette élève a évité de partager sa réticence de crainte d'être moquée par le groupe. Cette situation illustre également la dimension genrée du rapport des élèves à l'alimentation : en classe ou pendant les entretiens, ce sont surtout les garçons – et en particulier ceux de milieux populaires qui affichent l'adhésion la plus forte à une « culture fast-food ». Les garçons sont en effet plus souvent en opposition aux normes scolaires que les filles (Maurice, 2014).

Au-delà du fast-food, d'autres éléments témoignent du rapport différencié qu'entretiennent les élèves à l'alimentation en fonction de leur milieu socio-culturel, en l'occurrence les légumes et les sodas. Quand je demande aux élèves de noter une liste d'aliments et de plats de 1 à 5 selon leurs préférences – 1 étant la note la plus basse, 5 la plus haute –, les élèves de Claude Debussy indiquent avoir une préférence pour les légumes nettement plus élevée que ceux de Jean Moulin : les premiers attribuent aux légumes la note moyenne de 3,2/5 contre 2,7/5 pour les seconds. Concernant les sodas en revanche, les élèves de Jean Moulin ont un attrait plus prononcé que les élèves de Claude Debussy : ils leur attribuent en moyenne une note de 4,8/5, contre 3,5/5 à Debussy. Ces résultats vont dans le sens d'autres études qui montrent que les enfants et adolescents des classes populaires consomment davantage de boissons sucrées et moins de légumes que les autres (Anses, 2017). Ce questionnaire porte sur un nombre restreint d'aliments et de plats et ne prétend pas illustrer de manière exhaustive les différences de préférences alimentaires des élèves. En se concentrant sur des préparations culinaires de type fast-food, sur les légumes et les sodas, le questionnaire confirme cependant la persistance de « goûts de classe » en matière d'alimentation variant en fonction des milieux socio-culturels (Bourdieu, 1979).

Cette distance de la part d'une grande partie des élèves du collège Jean Moulin et, dans une moindre mesure, des élèves de Claude Debussy, vis-à-vis des normes nutritionnelles transmises par le personnel scolaire, reflète les tensions qui peuvent exister entre l'institution scolaire et les élèves de milieux populaires. Pour ces derniers, le collège apparaît comme une « frontière culturelle » (Duru-Bellat & van Zanten, 2012). Ce décalage entre deux systèmes de normes en matière d'alimentation au sein du collège Jean Moulin peut être considéré comme l'expression d'une problématique de santé publique plus large, à savoir la moindre adhésion des individus de classes populaires aux prescriptions nutritionnelles émises par les autorités de santé publique (Lhuissier, 2006 ; Régnier, 2011), laquelle échoue ainsi à répondre aux enjeux d'inégalités sociales de santé.

### *1.1.2. Revendiquer ses origines et afficher son respect des prescriptions alimentaires religieuses*

Quand il est question d'alimentation, la référence aux origines ethniques, à la culture ou à la religion constitue pour les élèves un important vecteur d'intégration parmi les pairs. Au collège Jean Moulin, une grande partie des élèves se déclare de confession musulmane, et nombre d'entre eux revendiquent suivre les prescriptions alimentaires de l'islam : manger uniquement de la viande halal, observer le ramadan, s'abstenir de consommer du porc et de l'alcool. Pour une partie importante de ces élèves, manifester son respect des consignes alimentaires religieuses conditionne leur bonne réputation auprès des autres. À l'inverse, ne pas s'y conformer expose l'élève au rejet de la part de ses pairs, comme en témoigne l'échange suivant. Le premier jour du ramadan, au collège Jean Moulin, je me trouve au CDI en présence d'un groupe de quelques élèves de 6<sup>e</sup> inscrits à un atelier « manga » sur le temps de la pause méridienne, accompagnés de la professeure documentaliste qui anime l'atelier. En l'absence de cantine dans ce collège, les élèves apportent chacun leur repas qu'ils prennent ensemble au CDI. Mais ce jour-là, aucun des six élèves présents ne déjeune et les deux garçons du groupe déclarent suivre le premier jour du ramadan et en font la preuve en montrant leur langue, dont la couleur supposément blanche attesterait de leur respect du jeûne. Deux filles entrent alors dans le CDI, portant à la main un panier-repas pour leur déjeuner. Les élèves assis à la table, en particulier les garçons, invectivent les deux filles en leur reprochant de ne pas suivre le ramadan, et refusent qu'elles s'assoient à côté d'eux, en les traitant de « dégueulasses ». Pendant tout le temps de l'atelier, le groupe continuera à railler les deux filles. Si la réaction de ces adolescents

n'est pas entièrement dénuée de plaisanterie, il n'en reste pas moins qu'elle témoigne d'un fort rejet à l'égard des élèves qui ne suivraient pas les préceptes religieux musulmans en matière d'alimentation. Ces élèves adoptent ce que Brisebarre nomme la « halal attitude » (2007, cité par Maurice, 2014) pour désigner l'importance de la référence religieuse dans les relations entre adolescents.

En matière d'alimentation, mettre en avant ses origines est également un moyen pour les adolescents de se positionner parmi les autres, soit dans un mouvement de distinction, soit dans l'intention de renforcer l'appartenance au groupe (Maurice, 2014 ; Tichit, 2015). Au collège Claude Debussy, où les groupes de camaraderies s'établissent souvent en fonction de l'origine des élèves, les préférences et habitudes alimentaires des élèves reflètent en partie cette séparation. Par exemple, fréquenter le Good Kebab, le restaurant kebab situé en face du collège, est surtout le fait de garçons d'origine turque et maghrébine issus le plus souvent de familles défavorisées sur le plan socio-économique. Les garçons d'origine turque avec lesquels j'ai fait des entretiens mettent l'accent sur leur goût pour le kebab et m'expliquent qu'ils se rendent régulièrement au Good Kebab et à d'autres restaurants de type fast-food présent à Saint-Damien. Aylan par exemple, m'explique qu'il a surtout l'habitude de se rendre au Good Kebab avec ses amis (garçons), lesquels sont principalement turcs : « Je ne mange qu'avec des Turcs », m'explique-t-il, en faisant référence aux moments où il sort du collège le midi pour déjeuner avec ses amis. Ici, les pratiques alimentaires et les lieux que fréquentent les élèves pour manger reflètent la distance socio-culturelle qui existe entre les différents groupes ethniques et les différentes nationalités au sein du collège.

Si le kebab représente à Claude Debussy un marqueur identitaire pour beaucoup d'élèves d'origine turque, il fait également figure de repoussoir pour les élèves qui souhaitent s'en distinguer, comme c'est le cas d'Elsa, élève de 5<sup>e</sup> à Claude Debussy :

Alexandra : *Qu'est-ce que t'en penses toi de Good Kebab [le restaurant kebab en face du collège] ?*

Elsa : *Bizarrement y a vraiment que des personnes qui s'en fichent de l'école, la plus grande partie qui y vont, je veux pas dire que c'est des personnes mal, mais la plus grande partie oui. C'est des élèves qui ont moins de 9 de moyenne. Je connais des personnes qui y vont et je sais leur moyenne, ils y vont chaque semaine, presque tous les jours [...] Par exemple j'ai connu quelqu'un, qui y*

*allait rarement comme moi et maintenant il y va souvent, et il a changé. Il a changé en mal [...] C'est surtout des Turcs, des Marocains, des Algériens, c'est surtout pas des Français ou des Italiens. C'est ma vision, mais je pense que tout le monde serait d'accord* (entretien avec Elsa, élève de 5<sup>e</sup> au collège Claude Debussy).

Selon Elsa, la fréquentation du restaurant kebab en face du collège est surtout le fait d'élèves originaires de Turquie et du Maghreb, et plus précisément de garçons « mauvais élèves » auxquels elle ne veut pas être identifiée.

### 1.2. Mettre en avant une « bonne alimentation » pour être bien vu des adultes

À l'opposé d'une posture de transgression des normes scolaires visant à se valoriser auprès des pairs, certains élèves, afin de se faire bien voir de l'enseignant, mettent un point d'honneur à donner d'eux l'image d'élèves soucieux de leur alimentation et en conformité avec les normes de l'institution (Maurice, 2014). En effet, dans le contexte de la salle de classe, les élèves sont non seulement soumis à la pression des pairs, mais ils sont également sous le regard de l'enseignant, lequel est chargé d'évaluer leur travail.

Au collège Claude Debussy et Jean Moulin, les élèves issus de la classe moyenne sont plus enclins à abonder dans le sens des enseignants quand il est question d'équilibre alimentaire ou de recommandations nutritionnelles, ou lorsqu'ils s'adressent à moi en entretien. C'est particulièrement le cas de la classe de 5<sup>e</sup> auprès de laquelle j'ai enquêté entre 2018 et 2019 au collège Claude Debussy, dont les élèves étaient en majorité issus de la classe moyenne. Par exemple, lors d'un entretien de groupe avec trois élèves de cette classe inscrits au Club nature, Julien et Thibaut s'appliquent à me montrer qu'ils accordent une grande importance à l'équilibre alimentaire, au point d'en devenir risibles pour le reste du groupe. L'échange suivant en témoigne, qui se déroule lors d'un entretien de groupe au cours duquel j'invite les élèves à réagir à des photographies qui représentent des plats :

*Alexandra : Julien, tu veux nous présenter la photo que tu as choisie ?*

*Julien : Euh bah sur cette photo on peut voir que y a des frites, du poisson et des petits pois, et moi j'aime bien le poisson parce que ça aide à la mémoire, et euh je pense que c'est important de manger correctement le midi et de pas manger juste un sandwich et après de reprendre les cours. Et en plus là il y a du poisson donc il y a de la vitamine C, c'est bien (rires collectifs).*

Anna : (d'un ton ironique) *Il a bien appris son cours de SVT, bravo !* (Anna, Julien et Thibaut, élèves de 5<sup>e</sup> au collège Claude Debussy, inscrits au Club nature).

Si de nombreux élèves affichent une adhésion aux prescriptions nutritionnelles face aux adultes (enseignants ou enquêtrice), il arrive que certains d'entre eux se plaignent de la dimension normative de l'éducation à l'alimentation. Des élèves avec qui j'ai une relation de confiance, lors d'entretiens loin des oreilles adultes, me font part d'une lassitude face aux des recommandations nutritionnelles qu'ils jugent moralisatrices. Par exemple, Jeanne, élève de 5<sup>e</sup> à Jean Moulin, quand je l'interroge sur ce qu'elle a abordé en classe autour de l'alimentation à l'école primaire, raconte qu'elle est lassée d'avoir souvent entendu parler de nutrition :

Alexandra : *Est-ce que tu te souviens de ce que tu as appris autour de l'alimentation au primaire ?*

Jeanne : *Le message global c'est « manger équilibré » (rires). « Il faut des protéines, il faut des lipides, il faut des glucides pour grandir ! (rires). Depuis le CE2 c'est toujours ça qu'on nous dit à l'école ! C'était horrible, ils nous faisaient calculer les calories d'une famille je me souviens, j'aimais pas... vers la fin ça commençait à m'énerver. Maintenant [au collège] c'est mieux, parce que au primaire vraiment c'était « ah regardez, c'est horrible, ce petit enfant n'a pas mangé de protéines, oulala ! » (rires).*

Alexandra : *Qu'est-ce qui te plaisait pas là-dedans ?*

Jeanne : *C'était toujours la même chose, ils nous disaient toujours la même chose. « C'est pas bien, il faut arrêter, mangez pas ça ! » (Jeanne, élève de 5<sup>e</sup> au collège Jean Moulin).*

Jeanne exprime ici son agacement face à des informations et recommandations nutritionnelles qu'elle juge trop fréquentes et répétitives. Cet agacement semble susciter chez elle une forme de distance vis-à-vis des messages de l'institution, alors même qu'elle présente un intérêt pour l'alimentation et la santé.

## **2. Des élèves inégaux face aux messages du collège autour de l'agriculture**

Comme je l'ai montré dans le chapitre 3, l'école est de plus en plus sollicitée pour proposer aux élèves une éducation alimentaire en faveur d'une « reconnexion » avec l'agriculture. Les recommandations encouragent particulièrement la sensibilisation des élèves au métier



d'agriculteur, à l'origine géographique des aliments et à l'agriculture biologique. En s'appuyant sur le constat posé plus haut que les normes partagées par les élèves autour de l'alimentation sont socialement contrastées et influencent leurs sociabilités au collège, il s'agit ici de tester l'hypothèse suivante : les connaissances et les représentations des collégiens autour de l'agriculture varient aussi en fonction de leur milieu social et de leur lieu de résidence. Plus précisément, les élèves les plus favorisés et qui habitent à proximité d'un territoire à vocation agricole – profil surtout présent au collège Claude Debussy – auraient davantage de connaissances et d'expérience autour de l'agriculture que les autres, ce qui influencerait la manière dont ils reçoivent les messages d'une éducation autour de l'alimentation et de l'agriculture. Par conséquent, ces élèves seraient potentiellement susceptibles de plus facilement adhérer aux messages du collège autour de l'agriculture.

Afin de répondre à ces questions, en plus des entretiens et discussions menées avec les élèves des collèges Jean Moulin et Claude Debussy, je m'appuie sur l'analyse d'un questionnaire destiné à mieux connaître les connaissances, représentations et expériences des adolescents autour de l'agriculture<sup>72</sup>. À ce questionnaire, j'ai pu obtenir les réponses de 46 élèves de classe de 5<sup>e</sup> des deux collèges pour l'année scolaire 2019/2020 ; 19 élèves au collège Jean Moulin, et 27 au collège Claude Debussy.

**Encadré 6 : Questionner les représentations et les connaissances des élèves autour de l'agriculture : un enjeu d'éducation « agro-alimentaire » à l'origine du Réseau Marguerite**

Sensibiliser les élèves des quartiers défavorisés à leur agriculture de proximité : voici ce qui a motivé la création du Réseau Marguerite, association d'éducation alimentaire dans le secondaire. Juliette est enseignante d'histoire-géographie dans un collège classé « réseau d'éducation prioritaire renforcé » en proche banlieue lyonnaise, dans un quartier qui concentre de nombreux indicateurs de vulnérabilités socio-économiques. Elle a l'ambition de faire connaître à ses élèves l'agriculture qui existe à proximité du quartier où ils habitent. Lors de la mise en place en classe de séances autour de cette thématique, l'enseignante fait face à des difficultés qu'elle n'avait pas

---

<sup>72</sup> Voir annexe n°9.

prévues, en l'occurrence le décalage entre l'idée qu'elle-même se fait de l'agriculture de proximité et les représentations qu'en ont les élèves, comme elle l'explique ici :

*Alexandra : Comment est née l'idée de travailler autour de l'alimentation et de l'agriculture avec tes élèves ?*

*Juliette : On était parties avec des idées, on voulait leur faire découvrir l'agriculture locale. Pour refaire du lien. Très rapidement dans l'année on s'est rendu compte que nous avions des a priori sur leurs pratiques alimentaires et sur leurs connaissances de l'agriculture. On s'est rendu compte qu'eux aussi étaient pleins d'a priori, que l'agriculture c'est un métier de bouseux, que c'est mal rémunéré, etc. Mais par ailleurs on s'est rendu compte que dans leur pays d'origine ils avaient eux et leur famille une pratique agricole. On s'est dit qu'il y avait un problème, qu'on ne se parlait pas des mêmes choses, qu'il faudrait faire d'abord un point sur ce qu'est l'agriculture pour eux et pour nous (entretien avec Juliette, enseignante d'histoire-géographie).*

À partir de ces représentations et de cette relative incompréhension des élèves, l'enseignante a mis en place plusieurs outils, notamment un questionnaire, pour interroger les connaissances, représentations et expériences des élèves autour de l'agriculture afin de leur permettre de formuler ensuite des outils pédagogiques adaptés aux élèves. Le questionnaire que j'ai proposé aux élèves dans le cadre de cette enquête est largement inspiré du questionnaire du Réseau Marguerite.

### 2.1. Une inégalité d'accès à l'agriculture biologique et de proximité mais... une faible connaissance généralisée autour du métier d'agriculteur

À Claude Debussy et à Jean Moulin, ce sont principalement les adolescents issus d'un milieu disposant d'un capital économique et culturel élevé qui se disent consommer des produits issus d'une agriculture biologique ou achetés en circuit court (directement à la ferme, dans un magasin de producteurs ou dans le cadre d'une AMAP<sup>73</sup>). Ce résultat n'est guère étonnant quand plusieurs études démontrent que la consommation de produits biologiques et issus de circuits courts est principalement le fait des catégories socio-professionnelles les plus éduquées

---

<sup>73</sup> Association pour le maintien d'une agriculture paysanne.

et bénéficiant des plus hauts revenus (Agence Bio, 2021 ; Loisel et al., 2014). C'est particulièrement le cas des élèves inscrits au Club nature au collège Claude Debussy, qui sont aux trois quarts des filles et qui viennent pour la plupart de familles plus aisées que la moyenne du collège. Lors des entretiens, ils font bien plus référence que les autres aux produits de l'agriculture biologique et aux circuits courts. Ce constat confirme des études réalisées auprès d'enfants et d'adolescents qui montrent dès le début des années 2000 que ce sont surtout les filles des milieux les plus favorisés socialement qui expriment le plus d'intérêt et de connaissances autour de l'agriculture biologique (Dillon et al., 2003).

À l'inverse, les élèves de milieux moins favorisés semblent moins familiers des produits issus de l'agriculture biologique ou de l'agriculture de proximité lors des entretiens : lorsque je leur présente le logo « AB » de l'agriculture biologique, peu le reconnaissent, là où les élèves de milieux plus favorisés l'identifiaient plus souvent. Plusieurs élèves de milieu défavorisés mentionnent également le prix élevé de ces produits comme obstacle à la consommation. Si la consommation de produits issus de l'agriculture biologique ou de circuits courts est socialement stratifiée parmi les élèves interrogés, les connaissances et les expériences des élèves autour de l'agriculture le sont moins.

Tout d'abord, pour la plupart des élèves des deux collèges interrogés au moyen du questionnaire, la notion même d'agriculture reste vague. À la question « selon toi, qu'est-ce qu'un agriculteur ? », plus de la moitié des élèves ne fait pas la distinction entre l'agriculture comme activité professionnelle, l'agriculture vivrière et la culture récréative du potager. Par exemple, une élève du collège Claude Debussy écrit « *un agriculteur c'est une personne qui récolte un aliment de son potager ou des champs* ». De même, alors que je fais passer le questionnaire à une classe de 5<sup>ème</sup> au collège Jean Moulin, je vois qu'un élève a indiqué dans son questionnaire que sa mère était agricultrice. Intriguée, je lui demande de m'en dire plus. Il explique « Oui, ma mère arrose les plantes dans le jardin ». Il convient de préciser que cette méconnaissance des élèves autour de l'agriculture s'explique en partie par leur âge : en début de classe de 5<sup>e</sup> au moment du questionnaire, ils n'ont pas encore eu l'occasion d'aborder le chapitre traitant de l'agriculture en cours inscrit au programme d'histoire-géographie en 5<sup>e</sup>.

À la question « connais-tu personnellement un agriculteur en France ou à l'étranger ? », certains élèves ne savent pas dire si les personnes qu'ils identifient pratiquent de l'agriculture destinée

à la vente, de l'agriculture vivrière ou bien pratiquent la culture du potager. Cela étant, cette confusion s'explique peut-être par le fait que plusieurs élèves font référence à des membres de leur famille habitant dans des pays nord-africains ou d'Afrique de l'Ouest, lesquels pratiquent possiblement une agriculture vivrière, au moins pour certains d'entre eux. Ces résultats confirment en partie le constat de Le Gall & Hochedez (2015) selon lequel bon nombre des collégiens assimilent l'agriculture à du jardinage. Cette analyse doit cependant être nuancée, car un tiers des élèves environ cite l'élevage comme faisant partie de l'agriculture.

Concernant la production agricole, qu'il s'agisse de la culture de végétaux ou de l'élevage, les élèves ont des connaissances très variables. Plus des trois quarts des élèves interrogés à Claude Debussy connaissent quelqu'un qui cultive un potager. Souvent, il s'agit d'un membre proche de la famille, un parent ou un grand-parent. Dès lors, il n'est guère étonnant que de nombreux élèves de Claude Debussy soient familiers du cycle de croissance des végétaux, étant parfois habitués à aider leurs parents ou grands-parents au potager. À Jean Moulin cependant, plusieurs élèves interrogés n'ont qu'une faible idée de la manière dont sont cultivés certains fruits ou légumes. Lors d'un entretien avec cinq élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> à Jean Moulin, une élève me demande « Les carottes, ça pousse dans les arbres ou dans la terre ? ».

C'est au sujet de l'élevage que les confusions sont les plus grandes. Plusieurs élèves font difficilement le lien entre la viande qu'ils consomment et les animaux d'élevage. À titre d'exemple, lors d'une séance en classe autour de la création d'un jeu de société sur les systèmes alimentaires dans une classe de 5<sup>e</sup> à Jean Moulin, alors qu'il est question d'élevage, l'enseignante de SVT demande à une élève si elle sait quel est le type de viande utilisée dans les préparations de kebab. L'élève ne sachant pas répondre, l'enseignante lui explique qu'il s'agit souvent de viande de bœuf et plus précisément de « la vache ». En apprenant cela, l'élève paraît étonnée et s'exclame : « Moi je mange de la vache ?! Mais pourquoi est-ce que j'ai 13 ans et que personne ne m'a jamais dit que je mangeais de la vache ? ». Une autre élève de 5<sup>e</sup> de Jean Moulin, à qui l'enseignante de SVT demande d'expliquer ce qui selon elle pose problème dans l'élevage intensif, répond : « c'est parce que si on mange tous les animaux, après les animaux sauvages n'auront plus de quoi se nourrir ». Les réponses de ces deux élèves, si elles ne sont pas représentatives de l'ensemble, témoignent toutefois d'une faible connaissance autour de l'élevage.

Ainsi, pour les élèves interrogés à Jean Moulin et à Claude Debussy – même si ces derniers habitent sur un territoire à vocation agricole – l’agriculture demeure une notion aux contours flous.

## 2.2. Une faible connaissance de l’agriculture de proximité mais... une proximité familiale à l’agriculture

On pourrait penser *a priori* que les élèves de Claude Debussy, habitants d’une commune péri-urbaine entourée par des terres agricoles, ont une meilleure connaissance de leur agriculture de proximité que les élèves de Jean Moulin, lesquels habitent en proche banlieue lyonnaise sur un territoire plus urbanisé. Toutefois, dans les deux collèges, plus de la moitié des élèves interrogés n’a pas conscience qu’il existe des espaces agricoles à proximité de leur lieu de résidence, ou bien se représentent ces espaces comme très lointains.

Il convient dans un premier temps de présenter la configuration des espaces agricoles situés à proximité des deux établissements. Le collège Jean Moulin se trouve dans un quartier « politique de la ville » de la commune de La Garenne, située dans l’Est lyonnais. À l’est de la commune, environ 200 hectares de surface agricole sont principalement consacrés à la culture céréalière, et au maraîchage dans une moindre mesure. Les premiers espaces agricoles sont situés à moins d’un kilomètre du collège Jean Moulin, c’est-à-dire à une quinzaine de minutes de marche. On peut donc formuler l’hypothèse qu’une partie des élèves du collège a régulièrement l’occasion de voir ces champs, étant donné que certains d’entre eux résident à quelques minutes de marche des cultures. De plus, un des restaurants de type fast-food dont les élèves me parlent régulièrement ne se trouve qu’à 300 mètres du champ le plus proche. Toutefois, il est vraisemblable que les élèves, et l’ensemble des habitants de cette partie de la commune de La Garenne ne bénéficient que d’un faible accès aux produits de cette agriculture pourtant située à proximité directe de leur lieu de résidence. En effet, il n’existe pas de point de commercialisation de ces produits dans les quartiers où habitent les élèves en dehors de la vente directe dans les exploitations agricoles.

La situation agricole de la commune de Saint-Damien est bien différente. Cette commune péri-urbaine est presque entièrement entourée de terres agricoles, principalement consacrées à la culture céréalière. Contrairement aux élèves de Jean Moulin, qui habitent majoritairement dans les quartiers qui jouxtent leur collège, les élèves de Claude Debussy résident aussi bien en centre-ville que dans la périphérie de Saint-Damien ou dans les communes rurales alentour.

Ainsi, si certains élèves habitent à proximité directe de champs, ce n'est pas le cas de ceux qui habitent dans le centre-ville. Un magasin de producteurs situé dans une commune voisine de Saint-Damien commercialise des produits issus de cette production locale, et la cantine du collège Claude Debussy propose de temps à autre des produits issus d'exploitations agricoles du département de l'Ain. Ayant pu avoir accès aux adresses des élèves interrogés dans les deux collèges<sup>74</sup>, j'ai pu calculer que l'ensemble des 27 et 19 élèves interrogés à Claude Debussy et à Jean Moulin habitent tout au plus à 10 minutes en voiture d'un espace agricole, le plus souvent à moins de 5 minutes.

Dans les deux collèges, plus de la moitié des élèves n'a pas conscience qu'il existe des espaces agricoles à proximité de leur lieu de résidence, ou bien se représente ces espaces comme très lointains. À Claude Debussy, alors que les élèves interrogés résident tous à moins de 10 minutes en voiture des premiers espaces agricoles, seuls 6 des 27 élèves interrogés estiment que les surfaces agricoles les plus proches de chez eux se situent effectivement à moins de 10 minutes. Les autres perçoivent une distance plus importante qu'elle ne l'est réellement : 10 des 27 élèves pensent que cette dernière se situe à plus de 10 minutes de chez eux (entre 10 et 30 minutes), et pour 6 d'entre eux elle se trouve à plus de 30 minutes de voiture<sup>75</sup>. Une des élèves qui habite à 5 minutes en voiture de champs de maïs et de prairies, déclare que l'agriculture se trouve à plus d'une heure en voiture. Même constat au collège Jean Moulin : une majorité d'élèves (10 sur 18)<sup>76</sup>, estime que l'agriculture se situe à plus de 10 minutes en voiture.

Ces résultats invalident donc l'hypothèse de départ : les élèves de Claude Debussy, qui habitent en majorité dans une commune péri-urbaine entourée d'espaces agricoles, ne semblent pas mieux connaître leur agriculture de proximité que les élèves du collège Jean Moulin. Ainsi, à en croire les résultats de ce questionnaire, la déconnexion entre les espaces agricoles et les élèves ne concerne pas uniquement les adolescents des marges urbaines, mais également ceux qui résident dans des territoires à dominante agricole. Cela confirme les résultats mis en

---

<sup>74</sup> Par souci de respect de la vie privée des élèves, les directions du collège Claude Debussy et Jean Moulin m'ont autorisée à accéder aux adresses approximatives des élèves, c'est-à-dire uniquement au nom de la rue et à la commune, en occultant le numéro précis du lieu de résidence de l'élève.

<sup>75</sup> Parmi les 27 élèves du collège Claude Debussy interrogés au moyen du questionnaire, 5 élèves n'ont pas répondu à la question « À combien de temps en voiture de chez toi tu crois qu'il y a de l'agriculture ? ».

<sup>76</sup> Parmi les 19 élèves du collège Jean Moulin, un n'a pas répondu à la question « À combien de temps en voiture de chez toi tu crois qu'il y a de l'agriculture ? ».

évidence par l'étude de Hochedez et Le Gall (2015), dans laquelle les collégiens méconnaissent leur agriculture de proximité indépendamment du contexte géographique dans lequel ils vivent.

Comment expliquer ce hiatus entre la proximité réelle des espaces agricoles et la perception qu'en ont les élèves ? Je peux ici formuler plusieurs hypothèses. Tout d'abord, il semble difficile pour nombre d'élèves d'estimer précisément des distances géographiques ou des durées, ce qui peut biaiser leur estimation du temps de trajet à parcourir en voiture entre chez eux et les terres agricoles. D'autre part, il se peut que les élèves, bien qu'habitants à proximité d'espaces agricoles, n'aient pas l'occasion de passer près de ces lieux, ni en voiture ni à pied régulièrement : l'agriculture ne fait pas partie de leur « paysage » quotidien. Il est donc probable que cette perception témoigne d'une distance cognitive plus que géographique entre les élèves et l'agriculture.

À part pour une dizaine d'élèves qui me disent avoir l'habitude d'aller faire des courses avec leurs parents dans des magasins de producteurs, directement à la ferme, ou d'être inscrits à une AMAP, la notion même de « produits locaux » constitue une notion abstraite pour la plupart des élèves interrogés. Plus largement, la notion de « local » renvoie davantage pour les élèves à leur espace proche, aux commerces situés près de chez eux et à la sphère familiale plutôt qu'à une agriculture de proximité. Par exemple, lors d'un entretien avec Marcus, élève de 5<sup>e</sup> à Jean Moulin, je demande ce qui lui vient à l'esprit quand je lui dis « aliments locaux ». Il peine à répondre à la question et tente une réponse peu assurée : « Des aliments qu'on trouve dans les magasins près de chez soi ? ». Dans la bouche d'Anna par exemple, élève de 5<sup>e</sup> au collège Jean Moulin, les « producteurs locaux » désignent les personnes qui cultivent un potager dans un entourage proche. Lors d'une discussion collective avec trois de ses camarades de classe, nous évoquons notamment la question des pesticides :

*Anna : Les produits des producteurs locaux c'est bien aussi.*

*Alexandra : C'est qui les producteurs locaux ?*

*Anna : Bah des producteurs d'à côté, ma grand-mère, mes grands-parents (rires).*

*Sana : Ta famille quoi.*

*Anna : Oui. Quoique peut-être qu'ils mettent des trucs pour éloigner les moustiques ou je sais pas (Anna, Tania, Ibtisem et Sana, élèves de 5<sup>e</sup> du collège Jean Moulin).*

Ces résultats confirment ceux de Dillon (2003), qui relève que si les enfants et adolescents sont généralement familiers de la notion d'agriculture ou d'aliment biologique, ils le sont moins de l'agriculture locale.

Pourtant, il serait faux d'en conclure que les élèves interrogés n'ont aucune relation avec l'agriculture ou l'activité de production de fruits et légumes en général ; c'est même le contraire dont atteste le questionnaire distribué aux élèves. Ce dernier montre en effet qu'un nombre important d'entre eux a un lien avec la petite agriculture familiale ou la culture du potager au sein de leur entourage familial, en France ou dans le pays d'origine de leurs parents. Dans les deux collèges, plus de la moitié des élèves interrogés connaissent personnellement quelqu'un qui cultive un potager, avec cependant une proportion plus importante à Claude Debussy (c'est-à-dire 16 sur 22 élèves répondants)<sup>77</sup>. Cependant, les élèves de Jean Moulin sont légèrement plus nombreux à déclarer connaître personnellement un agriculteur ou une agricultrice : ils sont 5 sur 19 élèves à le déclarer, contre seulement 3 élèves sur 21 à Claude Debussy<sup>78</sup>. Les cinq élèves de Jean Moulin déclarant connaître personnellement un agriculteur font référence à des membres de leur famille qui vivent dans un pays étranger, principalement des pays du Maghreb et en Turquie. D'autre part, une grande partie des élèves rapporte avoir déjà eu une expérience autour de la culture du potager. En effet, à la question « As-tu déjà semé, cultivé ou cueilli des plantes en vue de les manger ? », plus de la moitié des élèves des deux collèges répond par l'affirmative (11 élèves sur 19 à Jean Moulin ; 14 élèves sur 20 à Claude Debussy<sup>79</sup>), et ce principalement en France dans les deux collèges, chez des membres de leur famille. Pour beaucoup d'élèves interrogés, le temps passé au potager ou à la ferme constitue par ailleurs une occasion privilégiée de passer du temps en famille, en particulier avec leurs grands-parents.

Lorsque j'interroge les élèves sur leurs expériences autour de la culture du potager ou de la petite agriculture vivrière dans un contexte familial, que ce soit en France ou à l'étranger, leurs réponses renvoient généralement à des souvenirs et des opinions très positives. Pour beaucoup, ces activités d'auto-production sont aussi synonymes d'aliments de bonne qualité. C'est d'ailleurs le caractère « naturel » de ces aliments auto-produits (fruits, légumes, produits

---

<sup>77</sup> Sur 27 élèves interrogés au moyen du questionnaire au collège Claude Debussy, 7 élèves n'ont pas répondu à la question « Connais-tu personnellement quelqu'un qui cultive un potager ? ».

<sup>78</sup> Il y a trois non-réponses pour cette question.

<sup>79</sup> Il y a sept non-réponses à cette question.



animaux) que les élèves mettent en avant. Sélim et Ayan par exemple, élèves d'origine turque en classe de 5<sup>ème</sup> au collège Claude Debussy, valorisent le fait que l'agriculture que pratique leur famille en Turquie soit « bio » et « sans pesticides », raison pour laquelle les aliments auto-produits auraient plus de goût que les aliments « emballés » :

Alexandra : *Quand vous goûtez ce que vous ou vos grands-parents avez cultivé, qu'est-ce que vous en pensez ?*

Sélim : *C'est bon, c'est bio.*

Alexandra : *Qu'est-ce que tu veux dire ?*

Sélim : *C'est cultivé sans pesticide...*

Alexandra : *Ils utilisent jamais de pesticide ?*

Sélim : *Ah jamais, en Turquie on utilise plutôt pas de pesticides dans les campagnes.*

Alexandra : *Est-ce que c'est différent de ce que vous mangez ici en France ?*

Sélim : *C'est différent, le goût c'est différent, la terre c'est pas pareil. C'est nous qui l'avons cultivé, c'est pas quelqu'un d'autre, c'est pas emballé (Sélim et Ayan, élèves de 5<sup>e</sup> au collège Claude Debussy).*

Les élèves accordent de la valeur à la saveur des aliments produits par leur famille, en particulier les fruits et légumes. « *Les fraises du potager de mon grand-père, elles ont pas le goût des fraises industrielles parce que c'est vraiment de la fraise... C'est vraiment le goût de la fraise* » m'explique par exemple Marianne (élève de 5<sup>ème</sup> au collège Claude Debussy). Alors que de nombreux élèves expriment une méfiance à l'égard des aliments et des produits « industriels » (voir plus haut), ils accordent au contraire leur confiance aux aliments que produisent leurs familles : « *Je trouve qu'aujourd'hui on ne sait trop d'où viennent les produits. Mais moi je sais d'où ils viennent parce qu'on a un potager à la maison* » déclare une élève de 6<sup>e</sup> du collège Jean Moulin lors d'un entretien de groupe. La proximité engendrée par l'expérience partagée, par l'insertion familiale et l'interaction inter-générationnelle favorise chez eux la confiance. Les grands-parents constituent donc une référence importante dans les apprentissages que font les élèves autour de l'alimentation et de la production alimentaire, ce que l'enquête AlimAdos (Pardo & Hubert, 2009) avait déjà en partie mis en évidence en soulignant l'attachement des adolescents à la « cuisine de grand-mère ». Si l'« alimentation locale » en termes de proximité

géographique n'a visiblement pas d'importance pour les élèves interrogés, ces derniers valorisent en revanche la proximité relationnelle (Hérault-Fournier et al., 2012) que permet l'auto-production familiale.

La confiance qu'accordent ces élèves à la production alimentaire familiale ne concerne pas uniquement la production maraîchère, mais également l'élevage. En effet, les élèves dont la famille pratique l'élevage – souvent un petit élevage destiné à l'auto-consommation –, familiers du travail auprès des animaux et de leur mise à mort, sont plus enclins que d'autres à trouver « naturel » le fait d'abattre et de consommer des animaux pour se nourrir. C'est le cas par exemple de Cristina, élève de 6<sup>e</sup> de Jean Moulin d'origine arménienne et dont la famille pratique l'élevage et l'agriculture en Arménie. Lors d'une discussion avec des camarades de classe où il est question de végétarisme, Cristina affirme son incompréhension face au refus de certaines personnes de consommer de la chair animale : « Bah les animaux dans les fermes ils sont faits pour être mangés, ils sont pas là pour la décoration », avant d'ajouter « en Arménie, personne n'est végétarien ». C'est la même idée qu'exprime Tania, élève de 5<sup>ème</sup> du collège Jean Moulin, lors d'une discussion avec ses amies et camarades de classe :

*Anna : Et du coup il [son grand-oncle] habite à la campagne et, il y a des cochons, il y a des poules et il y a des chèvres.*

*Tania : Et il les égorge ?*

*Anna : Mais nooon ! Mais il les mangent pas ! [d'un ton choqué].*

*Tania : Bah ça sert à quoi d'élever des cochons si tu les manges pas ? Mon père il a déjà coupé une poule, enfin un coq [exclamations horrifiées des autres filles] (Tania, Anna, Ibtisem, Sana, élèves de 5<sup>e</sup> du collège Jean Moulin).*

Ces remarques de la part des deux élèves de Jean Moulin témoignent d'une certaine familiarité avec l'élevage et du fait qu'elles se représentent ce dernier comme une activité qui « va de soi », qui peut faire partie de la vie quotidienne de certaines personnes.

Au-delà de la production alimentaire, une partie des élèves dont la famille pratique l'agriculture vivrière (ou la culture du potager) dit apprécier le mode de vie en milieu rural. Ayan, par exemple, me raconte que lorsqu'il aide ses grands-parents dans leur ferme en Turquie, il aime conduire le tracteur, préparer un feu de bois pour la collation de l'après-midi, et le fait d'être

« dans la nature, près des arbres ». C'est également le cas de Dimitri (en 6<sup>e</sup> au collège Jean Moulin), qui apprécie le fait de pouvoir « vivre tranquillement » dans le village rural où ses grands-parents s'occupent d'une ferme en Russie. La valorisation de la « vie à la campagne » est d'autant plus forte pour les élèves dont une partie de la famille pratique l'agriculture à l'étranger qu'ils se rendent auprès de leurs familles ponctuellement, le plus souvent pendant les grandes vacances. Ils associent ainsi ces expériences et ce mode de vie au contexte des vacances.

Certains adolescents expriment de la fierté à aider leur famille – parents ou grands-parents – dans les tâches agricoles ou potagères et à produire leurs propres fruits et légumes. « C'est super satisfaisant de pouvoir manger ce que tu as fait pousser toi » explique Marianne (élève de 5<sup>e</sup> au collège Claude Debussy). Cette fierté est d'autant plus grande que certains reçoivent parfois de l'argent de poche de la part de leur famille quand ils aident aux tâches de la ferme (ramasser les mauvaises herbes ou nourrir les animaux par exemple). Ainsi, les élèves interrogés ne sont pas égaux face à des messages de l'institution scolaire qui encourageraient les pratiques de consommation liées à l'agriculture biologique ou aux circuits courts, car tous n'y ont pas accès en fonction du capital économique et culturel de leur famille. Pour autant, sur le plan des connaissances et des expériences personnelles autour de l'agriculture, les inégalités des élèves sont à nuancer. On observe notamment qu'une partie des élèves du collège Claude Debussy, bien que résidant dans une commune entourée d'espaces agricoles, ne connaissent pas mieux leur agriculture de proximité que les élèves de Jean Moulin, qui vivent dans un territoire nettement moins agricole. D'autre part, dans les deux collèges, plusieurs élèves de milieux défavorisés et issus de l'immigration, même s'ils n'ont pas de liens directs avec l'agriculture locale, ont une relation de proximité à l'agriculture dans le cadre familial, souvent à l'étranger. L'idée selon laquelle les élèves urbains de milieux populaires sont plus distants de l'agriculture que les élèves de milieux favorisés (Dillon et al., 2003) est ici à nuancer. Dès lors, mêmes s'ils sont souvent éloignés de la consommation de produits de l'agriculture biologique et de l'agriculture locale en France, les élèves de milieux défavorisés peuvent être familiers de l'agriculture par leur expérience personnelle et familiale, notamment à l'étranger, et donc potentiellement être intéressés par cette thématique au collège.

## **II. Manger au sein et autour du collège : entre inconfort, confiance et renforcement des sociabilités adolescentes**

En France, et dans une moindre mesure au Mexique, la restauration et l'offre alimentaire scolaires sont au centre de politiques publiques destinées à promouvoir une alimentation saine et une éducation alimentaire chez les élèves. Mais encourager des pratiques alimentaires saines est une question complexe, qui dépasse l'offre alimentaire et de la diffusion d'information au sujet de l'alimentation. En effet, de nombreux travaux sociologiques mettent en évidence qu'au-delà du simple fait de s'alimenter, les élèves se réapproprient les espaces et les temps alimentaires de leur établissement et profitent du moment du repas ou de la collation pour renforcer leurs sociabilités entre pairs (Comoretto, 2015 ; Maurice & Comoretto, 2020).

Je m'intéresserai ici aux expériences que font les élèves dans quatre espaces alimentaires au sein et autour de leur collège : à la cantine (en France), à la *cafetería* ou dans la cour de récréation au Mexique, et dans les commerces alimentaires à proximité de leur collège. Je mettrai l'accent sur la dimension émotionnelle de ces expériences : comment se sentent-ils dans ces espaces ? Qu'est-ce qui contribue à faire de ces moments de consommation des expériences que les élèves jugent positives ou non ?

Il s'agit d'analyser les expériences que font les élèves dans ces différents espaces sous l'angle des concepts de *foodscape* et d'*emotional spaces* (Tørslev et al., 2017) : dans ce cadre de pensée, les émotions ne sont pas des réalités uniquement psychologiques, mais des « états affectifs [...] propres à des temps et à des espaces particuliers » (Guinard & Tratnjek, 2016). La notion d'*emotional space* comprend les émotions comme la résultante d'interactions entre des individus, des lieux et des normes (Tørslev et al., 2017), interactions qui sont au centre du concept de *foodscape*<sup>80</sup>.

Pour de nombreux élèves interrogés, manger à la cantine, à la *cafetería* ou dans la cour de récréation peut parfois être une expérience désagréable en raison du bruit, de la cohue, du peu de temps dont ils disposent et de la peur du regard des autres élèves. Même s'ils craignent le regard de leurs pairs, les élèves valorisent fortement les moments de consommation comme des opportunités de sociabilités avec leurs camarades. Par ailleurs, les interactions avec le personnel

---

<sup>80</sup> Voir chapitre 1, I, 2.2.1.

de cuisine et les actions de communication autour de la cantine contribuent à construire chez les élèves un sentiment de confiance vis-à-vis de la cantine (au collège Claude Debussy). La peur du regard des autres influence également les pratiques d'achat des élèves dans les commerces alimentaires autour de leur collège, en même temps que leur lieu de résidence et leurs mobilités.

## **1. Manger au collège : de l'importance d'un environnement sécurisant pour les élèves**

### 1.1. Éviter le stress du bruit et la cohue à la cantine et à la *cafetería*

Le moment du repas à la cantine est généralement présenté par les acteurs éducatifs comme un outil d'éducation alimentaire de premier plan. Toutefois, plusieurs travaux mettent en évidence que le moment du repas pris à l'école (à la cantine ou en classe en fonction des pays) constitue souvent une expérience peu agréable pour les élèves, ce qui n'encourage pas la fonction éducative du repas scolaire. Les raisons de cette désaffection sont diverses : nourriture jugée peu savoureuse, manque de temps ou encore niveau de bruit élevé. (Berggren et al., 2020 ; Comoretto, 2017 ; Tørslev et al., 2017). Qu'en est-il pour les élèves des collèges enquêtés ? L'analyse portera sur les collèges Claude Debussy et Instituto Azul, qui disposent respectivement d'une cantine et d'une *cafetería*. Il ne sera pas ici question du collège Jean Moulin puisque la majorité des élèves inscrits déjeunent chez eux faute de cantine au sein de l'établissement.

Tout d'abord, à Claude Debussy comme à l'Instituto Azul, les élèves interrogés déclarent presque tous manquer de temps pour déjeuner ou pour prendre leur collation matinale (dans le cas mexicain). À l'Instituto Azul, les élèves ne disposent que de deux pauses de vingt minutes dans leur matinée de cours pour prendre leur *refrigerio*, qu'ils apportent de chez eux ou qu'ils achètent à la *cafetería* de l'établissement. Dans ce dernier cas, plusieurs élèves se plaignent du manque d'organisation de la *cafetería* au moment des pauses et du fait que personne ne fait la queue au comptoir, ce qui oblige les élèves à « jouer des coudes » dans la cohue pour pouvoir faire leurs achats. Une élève de 2<sup>o</sup> (équivalent du niveau de 5<sup>e</sup> en France) m'explique : « *chaque jour c'est un chaos pour acheter ici [à la cafetería], il y a trop de monde* ». Le peu de temps couplé à la désorganisation de la *cafetería* au moment des pauses est donc source de tensions et de stress pour les élèves. Au collège Claude Debussy, les élèves disposent de bien plus de

temps pour déjeuner, d'une à deux heures en fonction de leur emploi du temps. Toutefois, il arrive fréquemment que certains élèves doivent se presser de finir leur repas afin de laisser aux suivants le temps de prendre leur repas, ce qui peut constituer aussi une source de stress, comme en témoigne Elsa :

*« Moi je préfère aller à la cantine à 11 heures parce que j'ai le temps de m'asseoir et de parler avec mes amis. Si c'est à 13 heures, tu dois te presser parce que tu commences à 14 h et tu veux profiter dehors avec tes amis. Une fois j'ai manqué un cours, on a dû me noter absente parce que j'étais en train de manger et je suis arrivée en retard. J'ai dû aller me justifier à la vie scolaire alors que c'est à eux de gérer leur temps, pas à moi. Si je mange vite, ça me donne mal au ventre et ça me stresse »* (Elsa, élève de 5<sup>e</sup> au collège Claude Debussy, 03/04/2020).

En raison de la cadence du service, les surveillants et membres du personnel de cantine encouragent les élèves à se dépêcher de finir leur repas, ce qui renforce la tension des élèves :

*« Moi les surveillants ils me stressent, ils disent "là c'est le tour des 5F, il faut se dépêcher !". Une fois on devait passer les 5e mais à la place ils ont fait passer les 3e, en nous criant dessus »* (Elsa, élève de 5<sup>e</sup> au collège Claude Debussy).

Enfin, toujours au collège Claude Debussy, certains élèves se plaignent du niveau sonore élevé au moment du repas à la cantine, comme l'explique Juliette :

*« Ce que j'aime pas à la cantine c'est qu'on est obligé de hurler, il y a trop de monde. Je m'en rends compte parce que quand je rentre du collège ma mère me dit "arrête de parler aussi fort" »* (Juliette et Marie, élèves de 4<sup>e</sup> au collège Claude Debussy).

Le manque de temps et le bruit, que ce soit à la cantine ou à la *cafetería*, n'empêchent pourtant pas la plupart des élèves de Claude Debussy interrogés d'apprécier le moment du repas, principalement car celui-ci leur permet de retrouver leurs camarades.

## 1.2.Manger avec les autres élèves : entre plaisir de retrouver ses amis et peur du regard des autres

Malgré les éléments d'inconfort mentionnés plus haut, le moment du repas ou de la collation constitue un des moments privilégiés de la journée scolaire pour construire les sociabilités entre élèves (Comoretto, 2017 ; Maurice & Comoretto, 2020). Pour ceux que j'ai interrogés, en France comme au Mexique, retrouver ses amis est l'un des éléments centraux du déjeuner ou des pauses matinales. « Pour moi le midi, c'est vraiment le meilleur moment de la journée, on est avec les amis, on rigole », m'explique Alix, élève de 5<sup>e</sup> au collège Claude Debussy. Toutefois, au plaisir de retrouver ses amis le midi ou pour la pause s'oppose la peur d'être seul au moment du repas (ou de la cour de récréation). Au collège Claude Debussy, il arrive que certains élèves n'aient pas d'amis dans leur classe avec qui déjeuner, et doivent attendre que leurs amis qui se trouvent dans une autre classe soient sortis de cours pour les retrouver :

*« Tous les jours je me fais un planning dans ma tête, je connais les emplois du temps de tous mes amis, pour pas me retrouver seule à la cantine. J'ai déjà senti cette émotion-là et je déteste »* (Elsa, élève de 5<sup>e</sup> au collège Claude Debussy).

La peur de se retrouver seul à la cantine est telle qu'elle peut dissuader certains élèves de déjeuner à la cantine. C'est par exemple le cas d'Ayan, élève de 5<sup>e</sup> à Claude Debussy, qui n'est pas demi-pensionnaire, mais que sa mère inscrit de temps à autre à la cantine lorsqu'elle n'est pas disponible pour l'accueillir à la maison le midi. Ayan m'explique qu'il se souvient avoir dû déjeuner deux fois tout seul à la cantine lors de son année de 6<sup>e</sup>, ce qui lui a laissé un mauvais souvenir. Il m'explique également qu'il s'agit -là d'une des raisons pour lesquelles il préfère acheter un kebab dehors le midi plutôt qu'aller à la cantine les jours où sa mère ne peut pas le faire déjeuner à la maison.

Cette peur de se retrouver seul à la cantine ou dans la cour de récréation est indissociable de la crainte des regards des autres élèves, particulièrement à la cantine en raison de la promiscuité et du nombre important d'élèves présents dans ce lieu. Cette crainte du regard des autres semble surtout concerner les plus jeunes, à savoir les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> à Claude Debussy, et ceux de 1<sup>o</sup> et 2<sup>o</sup> à l'Instituto Azul, qui disent parfois se sentir mal à l'aise face aux regards des « grands ». Des élèves de 2<sup>o</sup> (équivalent du niveau 5<sup>e</sup>) de l'Instituto Azul m'expliquent que l'année antérieure, alors qu'elles entamaient leur scolarité au collège, elles n'aimaient pas s'installer dans la cour de récréation pour manger leur *refrigerio* (collation) lors des pauses matinales, de peur d'être sous le regard des autres élèves, en particulier des plus âgés. Même si c'est interdit

par le règlement intérieur de l'établissement, ces élèves préfèrent manger dans leur classe pour « se cacher » et « faire des potins » (*chismear*), pour reprendre leurs expressions. Ces éléments confirment l'analyse de Tørslev et al. (2017) des expériences d'élèves danois autour du repas à la cantine, qui révèle que les élèves les plus jeunes se sentent particulièrement vulnérables face au regard des plus âgés et face à l'ensemble des élèves de manière générale. À un âge où une partie d'entre eux est concernée par la puberté, avec toutes les transformations corporelles et psychiques que cette étape de vie implique, il est commun que les préadolescents soient sujets à une gêne par rapport à leur corps et donc aussi à leur alimentation, qui explique leur besoin de sécurité et d'intimité (Tørslev et al., 2017). Ce malaise est renforcé par le caractère « panoptique » de la cantine ou de la salle de classe, qui implique que les élèves soient constamment sous le regard des autres (Billouet, 2007 ; Labinal & Mendibil, 2021).

À la variable de l'âge s'ajoute l'effet de genre : ainsi, les élèves de 2<sup>e</sup> dont il a été question plus haut qui préfèrent manger dans leur classe plutôt que dans la cour de récréation, observent que ce sont surtout les garçons qui sortent de la classe pendant les pauses, principalement pour jouer (au ping-pong et au football notamment), mais aussi pour manger leur collation. Les filles, quant à elles, ont plus tendance à rester dans les classes pendant les pauses. Les sociabilités adolescentes ont une importance majeure dans la manière dont les élèves se sentent au moment des repas ou des collations, les filles et les collégiens les plus jeunes se sentant particulièrement vulnérables face aux regards des autres. Au-delà de l'espace de la cantine et de la question de la collation du matin, c'est l'ensemble de l'espace scolaire qui est traversé par des rapports de genre et d'âge, lesquels favorisent tantôt l'inclusion, tantôt l'exclusion selon les espaces de l'établissement (Gilles, 2021 ; Monnard, 2017 ; Teffo-Sanchez, 2020).

Les élèves du collège Jean Moulin, qui rentrent en majorité déjeuner chez eux le midi, disent apprécier d'échapper aux contraintes de la cantine dont il a été question plus haut (bruit, promiscuité, manque de temps, etc.), comme l'affirme Ahmed, élève de 5<sup>e</sup> qui déjeune chez lui tous les midis :

Alexandra : *Est-ce que tu aimerais aller à la cantine ?*

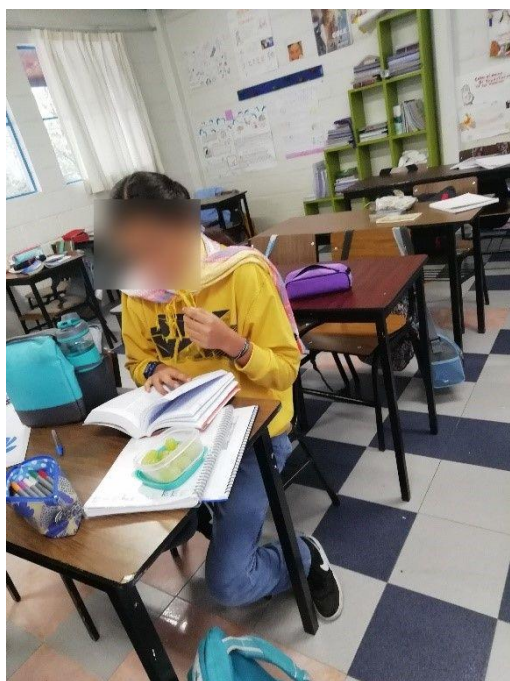
Ahmed : *Mmm, non. Parce que en CM2 à la cantine, quand on a fini de manger on doit attendre tous les autres pour faire autre chose. Alors que chez soi on est libre* (Ahmed, élève de 5<sup>e</sup> du collège Jean Moulin).



Pour Ahmed, « être libre » au moment du déjeuner signifie pouvoir faire les activités qu'il souhaite comme se reposer, regarder la télévision, jouer sur son portable ou passer du temps avec sa famille, plutôt que de subir ce qu'il considère comme des contraintes pesantes qu'implique le fait d'être inscrit à la cantine : devoir prendre le bus scolaire pour se rendre à la cantine du lycée voisin, manger en vitesse ou devoir attendre en permanence dans le cas où des enseignants seraient absents avant ou après la pause méridienne.

Au moment de prendre leurs collations matinales pendant les pauses, les élèves de l'Instituto Azul donnent la priorité aux sociabilités et à d'autres activités (jouer au ping-pong, au football, ou encore réviser ses cours). Étant donné qu'il n'existe pas de temps ni de lieu spécialement consacré à la collation, les élèves disposent uniquement des deux pauses du matin pour manger, pendant lesquelles ils ont également envie d'avoir d'autres activités. Pour les élèves de l'Instituto Azul, manger ne constitue donc pas une occupation en soi, mais bien une activité intercalaire. Les photos ci-dessous (cf. figure 8) illustrent les activités auxquels se livrent de nombreux élèves de l'Instituto Azul pendant leur collation du matin : jeu de cartes et ping-pong dans la cour de récréation et révision en classe. Ces photos sont issues d'un atelier que j'ai mené auprès d'un groupe de quatre élèves inscrits au cours de cuisine de l'Instituto, à qui j'ai demandé de prendre eux-mêmes en photo les lieux où ils avaient l'habitude de manger leur *refrigerio*. En partant de cette consigne, ils ont décidé de se mettre en scène pour « rejouer » les situations dans lesquelles ils mangent dans la cour de récréation, et m'ont demandé de les prendre en photo.

**Figure 8 : Les élèves se mettent en scène prenant leur collation du matin dans plusieurs espaces du collège (Instituto Azul)**



*Crédit photo : A. Pech*

Ainsi, de nombreux élèves de 5<sup>e</sup> et de 2<sup>o</sup> interrogés au collège Claude Debussy et à l’Instituto Azul souhaitent manger à l’école dans un contexte sécurisant et ludique, et en compagnie de leurs amis, que ce soit à la cantine ou dans la cour de récréation. Mais au quotidien, beaucoup se plaignent du bruit, de la cohue, du manque de temps et d’intimité auxquels ils sont confrontés lors de leurs repas à l’école. Toutefois, malgré des configurations spatiales et temporelles qui ne sont pas toujours à leur goût, les élèves se réjouissent du temps du repas scolaire qui leur permet de passer un moment privilégié avec leurs amis et rappellent ainsi clairement que l’acte alimentaire est aussi et avant tout un acte social.

### 1.3. Avoir confiance (ou non) dans la nourriture qui est servie à l'école

Un environnement bruyant laissant peu d'intimité et de temps aux élèves pour le temps du déjeuner (ou de la collation) entraîne donc une inquiétude et un inconfort peu propices à des pratiques alimentaires sereines. Toutefois, même si plusieurs élèves de Claude Debussy partagent ce constat, la majorité déclare apprécier la nourriture que propose la cantine, qu'ils jugent souvent savoureuse et de bonne qualité. Beaucoup valorisent également le travail de l'équipe de restauration, en particulier le fait qu'une partie des repas servis soit préparée sur place. En effet, les mesures de communication mises en place par le personnel de cantine contribuent à donner au repas une portée pédagogique et à instaurer de la confiance à l'égard du repas de la cantine. Comme mentionné plus haut<sup>81</sup>, l'équipe de cantine ainsi que la direction du collège Claude Debussy cherchent à sensibiliser les élèves au « bien manger » et à valoriser le travail des cuisiniers au moyen de plusieurs actions. D'une part, par le biais d'opérations de communication ponctuelles autour de la cantine scolaire à destination de l'ensemble des élèves de 6<sup>e</sup> (« action petit-déjeuner », présentation de la cantine lors des journées portes ouvertes, visite de la cantine). D'autre part, l'équipe de cantine contribue à créer au moment du repas un environnement à portée éducative grâce à deux actions : les interactions avec les élèves au moment du repas et l'installation d'un affichage au sein de la cantine.

Portons tout d'abord notre attention sur les interactions entre les élèves et les membres du personnel de cantine pendant le repas du midi au collège Claude Debussy. Plusieurs travaux montrent que les interactions sociales entre les élèves et les acteurs scolaires (personnel de cantine, enseignants ou surveillants par exemple) au moment du repas permettent d'influencer favorablement les connaissances, les préférences et les pratiques des élèves autour de l'alimentation (Mikkelsen, 2020 ; Persson Osowski et al., 2013 ; Torres & Benn, 2017). Au collège Claude Debussy, les interactions entre les élèves et les membres du personnel de cantine pendant le déjeuner participent de l'instauration d'un rapport de confiance entre élèves et personnel de cantine. D'après les observations et les entretiens que j'ai menés auprès du chef de cuisine M. Henri et d'autres membres de l'équipe de cuisine et de surveillants, ces derniers disposent de peu de temps pour échanger avec les élèves en raison de la cadence du service. Cependant, il est fréquent lorsque les élèves viennent chercher leurs plats au « self » qu'ils échangent quelques mots avec M. Henri ou les personnes chargées du service.

---

<sup>81</sup> Voir chapitre 4, I, 1.1.

Au-delà des questions pratiques que les élèves peuvent avoir (« qu'est-ce que c'est ? », « est-ce que je peux me resservir ? »), il arrive que le personnel profite de ces instants pour expliquer par exemple que tel gâteau a été préparé le matin même par tel membre de l'équipe, ou que telle viande est originaire d'un élevage de la région. Ces échanges, mêmes furtifs, contribuent à informer et sensibiliser les élèves à l'origine des produits qui leur sont servis et aux techniques de préparation culinaire, comme l'indique Idris, élève de 5<sup>e</sup> « *Moi quand je prends mon plateau il [le chef de cantine] me dit « tu viendras me voir pour me dire ce que tu en penses, c'est des trucs qui viennent d'ici »*. Au-delà de la dimension informative de ces échanges, ces interactions quotidiennes entretiennent donc une proximité relationnelle entre les élèves et les cuisiniers : « *J'aime bien aussi les cuisiniers, je trouve qu'ils sont super sympas avec nous comparé à mon école primaire où il fallait pas leur dire un mot* » explique Juliette, élève de 5<sup>e</sup>.

Outre ces interactions quotidiennes au moment du repas, d'autres éléments de communication interviennent au moment du repas pour sensibiliser les élèves à l'origine des produits servis, à l'équilibre alimentaire et à la lutte contre le gaspillage, en particulier l'affichage<sup>82</sup>. Certains élèves prêtent attention aux affiches qu'installe le chef de cantine, qu'il s'agisse de posters ou d'écriteaux informatifs au sujet des repas : « *Des fois l'hiver ils font des soupes, ou des gâteaux où c'est marqué avec une pancarte « fait maison »* » explique Léa, élève de 5<sup>e</sup> à Claude Debussy. Idris, également élève de 5<sup>e</sup>, a quant à lui remarqué les affiches encourageant les élèves à réduire le gaspillage alimentaire : « *Moi j'ai surtout repéré les affiches contre le gaspillage, car Sarah [une camarade de classe d'Idris] elle me pose tout le temps ce qu'elle mange pas, elle va le poser sur mon plateau sans que je le vois. Et la dame elle me gronde après* ».

En plus de l'affichage, les opérations de communication ponctuelles autour de la cantine qui ont lieu au cours de la scolarité des élèves (en particulier en 6<sup>e</sup>) sont également un moyen pour l'équipe de cuisine de sensibiliser les élèves à l'origine des produits servis à la cantine, à la lutte contre le gaspillage, à l'équilibre alimentaire et au fait qu'une grande partie des repas soit cuisinée sur place. Elsa, élève de 5<sup>e</sup>, se souvient des explications du chef de cuisine lors de la visite de la cantine destinée aux classes de 6<sup>e</sup>, qui expliquait comment la cantine s'approvisionnait en partie auprès de producteurs de la région : « *La viande par exemple ils l'achètent chez un boucher, le pain chez un boulanger, comme ils nous ont expliqué en début d'année* ». Le caractère « fait maison » et local d'une partie de la nourriture servie à la cantine

---

<sup>82</sup> Voir chapitre 4, II, 2.1.

constitue un gage de qualité et de confiance pour plusieurs élèves interrogés, comme pour Alix, élève de 5<sup>e</sup> : « *La nourriture à la cantine c'est bien fait ça se voit, on sait ce qu'il y a dedans, tout est local, ou presque* ».

On voit donc qu'au collège Claude Debussy, même si le repas du midi n'est pas considéré par la direction du collège Claude Debussy comme un outil d'éducation alimentaire à proprement parler, les interactions quotidiennes entre les élèves et les membres du personnel de cantine lors du repas, de même que d'autres mesures de communication, concourent à créer des liens de confiance et de la proximité avec l'équipe de cuisine et vis-à-vis de la nourriture servie, ainsi qu'à transmettre des connaissances sur les produits. Le moment du repas à la cantine constitue donc un *foodscape* propice aux apprentissages et à la construction d'un rapport de confiance entre les élèves et la cantine. Mais on comprend aussi que l'instauration de cette confiance repose aussi sur l'existence d'actions pédagogiques plus ponctuelles en dehors du temps du repas. Alors que la majorité des travaux de recherche portant sur la cantine scolaire, y compris ceux qui s'inscrivent dans le cadre théorique du « *foodscape* », s'intéressent exclusivement aux interactions qui ont lieu au moment même du repas, ces résultats invitent à davantage intégrer la dimension diachronique et multi-située du *foodscape* scolaire, en tenant compte par exemple des actions de communication ou d'éducation en dehors du repas du midi.

Par ailleurs, de nombreuses études ont montré de longue date que les élèves inscrits dans des établissements du réseau d'éducation prioritaire, et plus généralement les élèves issus de ménages à faibles revenus, fréquentent moins souvent la cantine de leur établissement que les autres (Cnesco, 2017). Selon certaines interprétations, cette désaffection pour la cantine des élèves de milieu populaire tiendrait en partie à une distance d'ordre socio-culturelle et religieuse, sans que cela ait été démontré par la recherche (Tichit, 2020). On peut donc émettre l'hypothèse que c'est le cas pour certains élèves d'origine étrangère aux collèges Jean Moulin et Claude Debussy. Comme il a été indiqué plus haut<sup>83</sup>, seule une minorité d'élèves de Jean Moulin est inscrite à la cantine du lycée en partenariat avec le collège<sup>84</sup>. À Claude Debussy, la conseillère principale d'éducation (CPE) observe que les élèves issus de familles à faibles revenus et d'origine maghrébine ou turque sont moins souvent inscrits à la cantine que les autres. Selon elle, cette situation s'explique par une défiance de la part des élèves et de leur

---

83 Voir chapitre 4, I, 1.2.

84 Pour rappel, le collège Jean Moulin ne dispose pas de cantine au sein de l'établissement.

famille relative aux interdits alimentaires religieux musulmans (interdiction de la consommation de porc et de viande non *halal* par exemple). La raison de cette désaffection ne saurait selon elle être d'ordre économique, car les élèves boursiers peuvent bénéficier d'une aide financière mise en place par la direction qui varie en fonction de leur échelon boursier. Dans le cadre de cette enquête, je n'ai toutefois pas eu l'opportunité d'approfondir cette thématique auprès des élèves de confession musulmane à Claude Debussy et à Jean Moulin. Dans ce dernier collège toutefois, plusieurs élèves m'ont fait part du fait qu'ils étaient satisfaits de ne pas être inscrits à la cantine, car celle-ci ne propose pas de viande halal. Par ailleurs, j'ai pu observer dans ces deux collèges que certains élèves de confession musulmane refusaient de manger les préparations disponibles lors de dégustations ou de goûters en classe dans un souci de respect des consignes alimentaires religieuses. Sans que cela explique entièrement le faible taux d'inscription à la cantine des élèves défavorisés et de confession musulmane, ces observations laissent supposer que les élèves de confession musulmane des collèges étudiés entretiennent un rapport plus distant à la cantine que les autres.

À l'Instituto Azul en revanche, le moment des collations matinales lors des cours de récréation n'est pas investi d'un rôle pédagogique par la direction de l'établissement. On constate aussi que la proximité qui existe entre les élèves et les « dames de la *cafetería* » à l'Instituto Azul n'implique pas toujours un rapport de confiance, puisque de nombreux élèves ont un rapport ambivalent avec la nourriture vendue à la *cafetería*. Même s'ils sont nombreux à déclarer apprécier les plats et préparations de la *cafetería*, les élèves de l'Instituto sont également nombreux à déplorer la faible qualité nutritionnelle de la nourriture. En effet, plusieurs élèves interrogés qualifient la nourriture de la *cafetería* de « *comida chatarra* », autrement dit de « malbouffe », et certains m'expliquent qu'ils aimeraient y trouver davantage de préparations « saines » comme des fruits et légumes frais ou des jus de fruits. Ainsi, le *foodscape* de l'Instituto Azul est traversé par un conflit entre les représentations qu'ont les élèves d'une alimentaire « saine » et la réalité de la nourriture proposée à la *cafetería*.

En somme, l'analyse des émotions des élèves au moment de s'alimenter au collège (à la cantine, à la *cafetería* ou dans la cour de récréation) donne à voir l'importance pour eux d'un « *safe space for eating* » (Tørslev et al., 2017), c'est-à-dire d'un espace sécurisant, au sein duquel ils ne ressentent pas de stress relatif au bruit et aux regards des autres, et qui favorise une confiance à l'égard du personnel de cuisine et de la nourriture qui leur est servie.

## **2. Des pratiques d'achats alimentaires autour du collège révélatrices des inégalités socio-spatiales**

Si les pouvoirs publics accordent une importance croissante au rôle de la cantine pour l'éducation alimentaire et la promotion de la santé des élèves, les commerces alimentaires présents autour des établissements scolaires influencent aussi les pratiques alimentaires de ces derniers. La présence d'une offre alimentaire commerciale souvent de piètre qualité autour des établissements scolaires contribuerait à former des « environnements obésogènes » néfastes pour la santé des élèves, en particulier dans les quartiers urbains défavorisés<sup>85</sup>. Qu'en est-il aux collèges Claude Debussy et Jean Moulin<sup>86</sup> ? Quels sont les facteurs qui influencent les pratiques d'achat des élèves dans les commerces autour de leur collège ?

Le chapitre précédent analyse la configuration de l'environnement alimentaire commercial situé autour des deux collèges ; il met en évidence une importante concentration de commerces alimentaires à proximité directe du collège Claude Debussy, ce qui n'est pas le cas du collège Jean Moulin. En analysant les relations socio-spatiales qu'entretiennent les élèves avec cet environnement commercial, je cherche à mettre à l'épreuve l'hypothèse suivante : les élèves du collège Claude Debussy, qui sont exposés à une offre alimentaire commerciale plus diversifiée et plus proche de leur collège que les élèves de Jean Moulin, feraient davantage d'achats au cours de leur journée scolaire que les élèves de l'autre collège. Je teste ici cette hypothèse en analysant les résultats d'un questionnaire distribué auprès d'un échantillon d'élèves de 5<sup>e</sup> dans les deux collèges (24 élèves au collège Claude Debussy, 22 élèves à Jean Moulin), qui avait pour objectif d'interroger les pratiques d'achat dans les commerces autour de leur collège à plusieurs moments de la journée : le matin avant les cours, pendant la pause méridienne et en fin d'après-midi après les cours<sup>87</sup>. L'analyse des entretiens et discussions menés avec les élèves complète les résultats de ce questionnaire.

Il apparaît ainsi que les pratiques d'achat des élèves de Jean Moulin et de Claude Debussy varient considérablement en fonction des deux collèges, ce qui s'explique par plusieurs

---

85 Voir chapitre 1, I. 2.1.

86 Cette analyse concerne uniquement les collèges Jean Moulin et Claude Debussy, car il n'a pas été possible d'interroger les élèves de l'Instituto Azul à ce sujet faute de temps.

87 Voir annexe n°11.

facteurs : le lieu de résidence des élèves, leur mobilité et le moyen de transport qu'ils utilisent pour se rendre au collège, ainsi que les interactions sociales entre élèves et adultes du collège.

### 2.1. Des achats alimentaires autour du collège plus fréquents chez les élèves de milieux défavorisés

Dans les deux collèges, acheter des choses à manger ou à boire (boissons sucrées, sandwichs, bonbons, chips, etc.) sur le temps scolaire n'est pas une pratique régulière pour les élèves interrogés. En effet, la majorité des élèves déclarent ne « jamais » faire des achats alimentaires<sup>88</sup> sur le chemin du collège, ou environ « une fois par mois ». Toutefois, il existe de fortes disparités entre les élèves des deux collèges : parmi les élèves interrogés, ceux de Jean Moulin sont deux fois plus nombreux que les élèves de Claude Debussy à déclarer faire des achats au moins une fois par semaine. En effet, alors qu'à Claude Debussy c'est seulement un élève sur six qui affirme acheter quelque chose à manger au moins une fois par semaine (4 élèves sur 24), c'est plus d'un tiers des élèves interrogés au collège Jean Moulin qui déclare la même fréquence (8 élèves sur 22) (cf. tableau 4).

---

<sup>88</sup> Par « achats alimentaires », je fais référence à d'éventuels achats que feraient les élèves autour du collège pour leur propre consommation (nourriture ou boisson), en excluant les courses alimentaires destinées à la consommation familiale.



**Tableau 4 : Chiffres sur les habitudes d'achat alimentaires des collégiens dans les commerces sur le trajet « maison-collège » (Claude Debussy et Jean Moulin)**

	collège Jean Moulin (La Garenne)	collège Claude Debussy (Saint-Damien)
<b>Nombre d'élèves interrogés</b>	22	24
<b>Nombre d'élèves demi-pensionnaires</b>	0	12
<b>Moyen de transport utilisé par les élèves pour se rendre au collège</b>	à pied : 12 en bus : 3 à pied/en bus : 5 en voiture : 2	à pied : 11 en bus : 3 à pied/en bus/en voiture : 3 en voiture : 7
<b>Nombre d'élèves qui font des achats alimentaires sur le chemin de l'école le matin</b>	jamais : 10 une fois par mois : 6 au moins 1x/semaine : 5 <i>non-réponse : 1</i>	jamais : 17 une fois par mois : 4 au mois 1x/semaine : 1 <i>non-réponse : 2</i>
<b>Nombre d'élèves qui font des achats alimentaires (boisson et/ou nourriture) sur le chemin du collège au leur domicile après les cours</b>	jamais : 10 une fois par mois : 6 au moins 1x/semaine : 6	jamais : 7 une fois par mois : 13 au moins 1x/semaine : 3 <i>non-réponse : 1</i>
<b>Proportion d'élèves qui font des achats alimentaires (boisson et/ou nourriture) sur le chemin du collège au moins une fois par semaine (<i>matin et/ou soir</i>)</b>	8/22	4/24

Alors que les élèves de Jean Moulin font des achats aussi bien avant les cours qu'à la fin de la journée, les élèves de Claude Debussy fréquentent surtout les commerces alimentaires après les cours : seulement cinq élèves déclarent faire des achats au moins une fois par mois le matin contre seize élèves après les cours.

Dans les deux collèges, le fait d'acheter son déjeuner dans un commerce pour la pause déjeuner est une pratique minoritaire. À midi toutefois, les élèves de Jean Moulin interrogés, qui sont tous externes, sont plus nombreux à déclarer acheter leur repas du midi dans des commerces : 7 déclarent le faire environ une fois par mois – principalement dans des enseignes de fast-food autour de chez eux –, contre seulement deux à Claude Debussy.

Ces résultats invalident l'hypothèse de départ : alors qu'il y a davantage de commerces alimentaires à proximité du collège Claude Debussy, on constate que ce sont les élèves du collège Jean Moulin qui font le plus d'achats alimentaires au cours de leur journée scolaire.

Pour comprendre ce paradoxe, il est nécessaire de mettre en évidence les différents facteurs qui influencent les pratiques d'achat des élèves.

## 2.2. De l'importance des mobilités et des sociabilités dans la consommation alimentaire autour du collège

L'étude des interactions socio-spatiales quotidiennes des élèves avec l'environnement commercial autour de leur collège permet d'identifier plusieurs indicateurs qui influencent l'exposition des élèves à ces commerces et leurs pratiques d'achat alimentaires. Il s'agit en l'occurrence du lieu de résidence, du moyen de transport qu'utilisent les élèves pour se rendre au collège, des relations sociales entre élèves ainsi que des perceptions qu'ils ont de cet environnement commercial.

### *2.2.1. L'importance du lieu de résidence et de la mobilité des élèves*

Il est insuffisant de mesurer l'exposition des élèves aux commerces alimentaires autour du collège uniquement au prisme de la proximité et de la densité des commerces : en effet, la proximité entre le collège Claude Debussy et plusieurs commerces alimentaires n'implique pas une plus grande fréquentation de ces commerces par les élèves.

Le lieu de résidence des élèves et le moyen de transport qu'ils utilisent pour se rendre au collège constituent deux indicateurs d'exposition majeurs. En effet, les élèves qui habitent à proximité du collège et qui s'y rendent à pied sont davantage exposés que les autres aux commerces alimentaires situés sur le chemin du collège, et sont donc plus susceptibles d'y faire des achats. C'est le cas des élèves interrogés à Jean Moulin, qui habitent pour la plupart à proximité du collège et s'y rendent à pied ou en bus, c'est-à-dire en autonomie par rapport à leurs parents ou autres adultes responsables. Dès lors, ils ne sont pas uniquement exposés aux commerces situés à proximité directe de leur collège, mais également à l'ensemble des commerces présents sur le trajet entre leur domicile et le collège. D'autre part, il semble que l'absence de cantine au collège Jean Moulin incite les élèves à acheter leur déjeuner dans les commerces de restauration rapide ou dans les boulangeries situées entre le collège et leur domicile : 7 élèves sur 22 achètent leur repas du midi dans des commerces environ une fois par mois, contre seulement 2 élèves sur 24 à Claude Debussy.

La situation est bien différente pour les élèves interrogés à Claude Debussy, puisque davantage d'élèves habitent loin du collège et dépendent de la voiture de leurs parents ou du bus scolaire pour se rendre au collège, ce qui leur laisse moins d'autonomie et de temps pour faire des achats avant ou après les cours. Cependant, les élèves de Claude Debussy semblent disposer de plus d'autonomie après les cours que le matin pour faire des achats : alors que le matin ils sont contraints à s'adapter aux horaires de leurs parents ou du bus, ils disposent généralement de plus de temps pour faire des achats après les cours en attendant le bus ou leurs parents.

Ces résultats vont dans le sens de l'étude de Tester et al. (2010) menée aux États-Unis qui montre que les élèves habitants des quartiers urbains défavorisés sont davantage exposés aux commerces alimentaires situés sur le chemin de l'école, car ils se rendent plus souvent à pied à l'école que les autres. Ainsi, l'absence de cantine, le lieu de résidence des élèves, le moyen de transport qu'ils utilisent pour se rendre au collège et l'autonomie dont ils disposent lors de ce trajet constituent autant d'indicateurs d'exposition aux commerces alimentaires.

### *2.2.2. Influence de l'effet de groupe et de la peur du regard des adultes*

Alors qu'au collège Jean Moulin, acheter des choses à manger ou à boire sur le chemin du collège est une activité solitaire pour plus de la moitié des élèves interrogés, c'est principalement en groupe que les élèves de Claude Debussy font des achats alimentaires près de l'école, après les cours ou pendant la pause méridienne. Se rendre au Carrefour ou au « kebab » près de l'école est essentiellement une activité sociale et il existe un effet de groupe qui encourage les élèves à acheter et partager de la nourriture et des boissons entre camarades. Leonard par exemple, élève de 5<sup>e</sup> à Claude Debussy, m'explique qu'il ne lui viendrait pas à l'idée de se rendre au Carrefour ou dans un autre commerce alimentaire seul, mais qu'il lui arrive de le faire en compagnie de son groupe d'amis de manière exceptionnelle, par exemple lorsqu'un enseignant est absent et que cela leur laisse du temps pour déjeuner en dehors de l'école.

C'est également le cas d'Ayan, élève 5<sup>e</sup> à Claude Debussy, qui, lorsque ses parents lui donnent de l'argent pour qu'il déjeune à la cantine du collège, préfère dépenser cet argent au kebab en face du collège afin de profiter d'un repas qu'il juge meilleur et de passer du temps avec ses amis en dehors du collège. Se rendre dans les commerces alimentaires en groupe et non pas seul est important, car cela permet aux élèves de se sentir en sécurité face aux regards des

adultes. En effet, plusieurs élèves interrogés témoignent d'un sentiment de malaise quand ils se rendent dans des commerces alimentaires près du collège, car ils ressentent un regard réprobateur de la part de certains adultes, comme l'expliquent Idris et Alix, élèves de 5<sup>e</sup> à Claude Debussy :

*Idris : Souvent quand on va au Carrefour y a des personnes âgées, quand elles nous regardent de haut en bas et de travers en se disant « bah ça c'est les jeunes d'aujourd'hui » (rires). Donc moi j'aime pas y aller, j'y vais seulement une fois par mois pour les chewing-gums, ça me suffit.*

*Alix : Oui c'est vrai, parfois quand on va à Carrefour et qu'on prend à manger, tu as soit les caissières ou les personnes âgées qui nous regardent mal, c'est énervant ! Ça donne même plus envie d'y aller. Moi une fois je suis passée devant quelqu'un avec des bonbons et elle m'a dit « ah bah pas de sucrerie hein » ! (Alix et Idris, élèves de 5<sup>e</sup> du collège Claude Debussy)*

Cette crainte du jugement des adultes est d'autant plus forte que Saint-Damien est une ville de petite taille et que dans le centre-ville, où se situe le collège, il est courant qu'élèves et enseignants se croisent. Il arrive même que ces derniers désapprouvent ouvertement les achats des élèves lorsqu'ils les rencontrent dans des commerces :

*Idris : Les profs nous disent souvent de pas aller acheter tout ça. Je pense qu'ils font ça pour notre bien après.*

*Alexandra : Oui, ils sont dans leur rôle de professeur.*

*Alix : Moi quand j'étais en 6e j'avais une prof assez sévère en maths, et une fois j'étais sortie acheter à manger avec une copine à moi et elle nous a vu. Elle nous a regardé et elle nous a dit « ah bah dis donc » en regardant la nourriture qu'on avait !*

*Alexandra : Est-ce que les prof savent où vous allez acheter ?*

*Idris : Oui ils connaissent tout (Alix et Idris, élèves de 5<sup>e</sup> du collège Claude Debussy).*

Certains élèves peuvent d'autant plus craindre le regard de leurs enseignants sur leurs pratiques d'achat que la fréquentation des restaurants de type fast-food est stigmatisée par une partie des

élèves et associée à un comportement de « mauvais élèves »<sup>89</sup>. Plusieurs élèves interrogés évitent donc de se rendre dans des commerces où ils risqueraient de croiser des enseignants, notamment au tabac presse (où on vend des bonbons), par peur que ces derniers n'imaginent qu'ils achètent du tabac.

Au collège Jean Moulin, aucun des élèves interrogés ne mentionne cette crainte de croiser des enseignants ou des adultes du collège dans les commerces alimentaires, car ces commerces ne se situent pas dans l'entourage immédiat du collège. Toutefois, ils partagent avec les élèves de Claude Debussy la crainte du regard des adultes : plusieurs élèves de 5<sup>e</sup> de Jean Moulin déclarent ne pas aimer aller manger directement dans les restaurants de type fast-food près de chez eux à cause du bruit et de la présence de nombreux adultes. Cet inconfort est renforcé par le sentiment d'insécurité que partagent plusieurs riverains au sujet d'un des quartiers proches du collège. Plusieurs filles expliquent que leurs parents ne souhaitent pas qu'elles se rendent toutes seules dans ce quartier en raison d'une insécurité qui s'exprime notamment par l'existence d'un trafic de stupéfiants et par un usage de la chaussée peu respectueux des piétons de la part de certains automobilistes et conducteurs de moto. On peut donc faire l'hypothèse que ce sentiment d'insécurité limite la fréquentation des commerces de ce quartier par les élèves. Ainsi, les élèves de classe de 5<sup>e</sup> font l'expérience dans les commerces alimentaires d'une certaine vulnérabilité en tant que préadolescents évoluant dans des espaces principalement fréquentés par des adultes. Cette situation n'est pas sans rappeler le sentiment d'insécurité que partagent plusieurs élèves face aux regards des autres à la cantine ou à la récréation, et dont il a été question plus haut.

En somme, la configuration de l'environnement alimentaire commercial autour des collèges ne constitue pas un élément suffisant pour déterminer les pratiques d'achat des élèves au cours d'une journée scolaire. L'absence de cantine au collège, le moyen de transport que les élèves utilisent pour se rendre au collège, les sociabilités adolescentes et leur sentiment de bien-être ou de sécurité, sont autant d'autres facteurs qui influencent les élèves dans leurs achats alimentaires. Il est probable que l'éducation familiale et l'argent de poche dont les élèves disposent aient un rôle à jouer dans les pratiques de consommation des élèves ; une analyse approfondie de cette question mériterait d'être menée. Quoiqu'il en soit, le constat général est celui d'une plus grande exposition des élèves du collège Jean Moulin aux commerces

---

<sup>89</sup> Voir chapitre 5, I, 1.

alimentaires pendant leur journée scolaire, qui favorise la consommation d'aliments et de boissons peu recommandés pour la santé. L'analyse de cette exposition alimentaire vient renforcer la mise en évidence d'inégalités socio-spatiales, et pas seulement économiques, dans l'accès à l'alimentation des adolescents : ici, les élèves issus de quartiers « politique de la ville » sont plus que d'autres sujets à une consommation régulière d'aliments et de boissons nocifs pour la santé autour de leur collège. Une étude plus approfondie permettrait de mieux appréhender les facteurs socio-spatiaux qui influencent les pratiques alimentaires des élèves dans l'ensemble des espaces qu'ils fréquentent au cours d'une journée scolaire au sein et autour de leur établissement. Une étude concernant les lycéens serait particulièrement pertinente, car ces derniers bénéficient généralement d'une plus grande autonomie que les collégiens dans leurs déplacements et leurs achats.

### **III. Au-delà de l'éducation alimentaire : le potager comme espace de bien-être et d'attachement au lieu**

En favorisant une expérience directe de la production et de la consommation d'aliments, le potager scolaire est généralement présenté par les acteurs éducatifs comme un espace privilégié de reconnexion des adolescents à l'alimentation et à l'agriculture<sup>90</sup>. Outre la thématique de l'alimentation, le potager est également recommandé comme outil d'éducation à l'environnement et à la citoyenneté. En reprenant le cadre d'analyse des *emotional spaces* présenté plus haut<sup>91</sup>, il s'agit ici d'analyser les expériences que font les élèves au potager au prisme de leurs émotions : comment se sentent-ils dans ces espaces ? La participation à l'entretien du potager est-elle associée pour les élèves à des expériences que les élèves jugent positives ?

Je m'appuie ici sur l'analyse d'entretiens menés d'une part avec des élèves inscrits au Club nature du collège Claude Debussy, d'autre part avec deux élèves et une enseignante de deux autres collèges de la banlieue lyonnaise. Pour des raisons de calendrier, je n'ai pas pu interroger des élèves du collège Jean Moulin inscrits au Club potager ni participer à des observations au

---

90 Voir chapitre 1, I, 2.2.3.

91 Voir chapitre 5, II, 1.

potager dans aucun des deux collèges, la tenue des ateliers potagers étant tributaire de la saisonnalité. En l'absence de données concernant le potager du collège Jean Moulin, j'ai donc mené un entretien avec deux élèves d'un collège de l'Est lyonnais, que je nommerai ici le collège Jules Ferry, et dont les caractéristiques socio-économiques et spatiales se rapprochent de celles de Jean Moulin. Afin de compléter les propos des élèves, je m'appuie également sur plusieurs entretiens menés avec des enseignants qui animent des ateliers potagers, au sein des collèges Claude Debussy et Jean Moulin, mais aussi dans d'autres collèges de la région lyonnaise.

À Claude Debussy et à Jean Moulin, le potager est mobilisé par les enseignants dans le cadre de « club », c'est-à-dire d'ateliers optionnels hebdomadaires d'une heure qui ont lieu pendant la pause méridienne et ouverts aux élèves qui le souhaitent. Au collège Claude Debussy, le potager ne constitue qu'un projet parmi d'autres au sein du Club nature, et il n'occupe généralement qu'une poignée d'élèves. Dans les deux collèges, en dehors des saisons propices au travail de la terre, au semis, à l'arrosage et aux récoltes, c'est-à-dire pendant toute la période hivernale de novembre à mars, les élèves et leurs enseignants se rendent peu au potager et travaillent en priorité à l'intérieur (au tri des graines, à la construction de clôtures, à l'organisation du calendrier de culture, etc.).

### **1. Un espace de sociabilités horizontales entre élèves et enseignants**

La majorité des élèves interrogés évalue très positivement leur expérience au potager. Beaucoup mentionnent en particulier les interactions sociales avec les autres élèves et les enseignants comme une de leurs principales motivations à participer au Club potager ou au Club nature. Le format du club permet de rassembler des élèves qui partagent pour beaucoup une sensibilité environnementale. Il constitue un lieu de sociabilité important qui permet à des élèves de différentes classes et de différents niveaux de se rencontrer. Sally par exemple, élève de 3<sup>e</sup> au collège Jules Ferry, dit apprécier le fait de passer du temps avec ses amis hors de la salle de classe dans une ambiance informelle avec la possibilité de faire la connaissance de nouveaux élèves :

*Sally : On s'amuse beaucoup au potager, on rigole. Ça rassemble des personnes qui ont la même passion, qui aiment tout ce qui est naturel. Et aussi*

*ça rassemble des personnes qu'on avait pas l'habitude de côtoyer, ça m'a fait de nouveaux amis. Et ça passait le temps. On aidait le collègue, c'était amusant, on travaillait en s'amusant* (Sally et Nicolas, élèves de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> au collège Jules Ferry).

Pour les élèves du Club potager et du Club nature, l'heure hebdomadaire consacrée au soin du potager ou à des tâches connexes permet non seulement de nourrir des relations amicales avec des camarades, mais constitue également un « refuge » qui permet de s'extraire du cadre parfois stressant de la récréation. D'ailleurs, d'après les enseignants qui encadrent le Club nature et le Club potager, un certain nombre d'élèves inscrits au club sont des élèves socialement « marginaux », c'est-à-dire qui ne font pas partie du groupe des élèves « populaires » ou leaders. Pour ces élèves, le club représente un espace-temps privilégié dans lequel ils peuvent s'extraire de la pression des pairs. On peut rapprocher cette satisfaction qu'éprouvent les élèves à passer du temps au potager à la « quête de bien-être » qui motive les jardiniers urbains de Montréal à s'impliquer dans des jardins collectifs (Paquette, 2002). Toutefois, cette forme d'entre-soi n'est pas toujours bien vue par les autres élèves, qui ne comprennent pas toujours l'intérêt que les participants peuvent trouver à s'éloigner du collectif pour la culture du potager, comme l'explique Sally :

*Alexandra : Est-ce que vous avez déjà eu des remarques d'autres élèves sur le potager ?*

*Sally : Oui, y en a qui disent qu'on n'est pas là pour faire ça, et qui sont très négatifs sur le jardin potager. Et d'autres qui trouvent ça fascinant. Il y a beaucoup d'élèves méchants qui disent que ceux qui font ça c'est juste des paysans, qu'on joue avec de la terre, que c'est sale. Mais on les écoute pas, parce qu'on fait ce qu'on aime* (Sally et Nicolas, élèves de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> au collège Jules Ferry).

L'atelier potager est également apprécié des élèves, car il permet d'entretenir des relations moins verticales avec les enseignants, qui laissent davantage d'autonomie aux élèves que dans la salle de classe :

*Sally : Les profs, pendant le club potager, ils deviennent plus comme d'autres élèves. Eux ils nous apprennent des choses, mais nous aussi, c'est un échange de savoirs. Les profs sont comme des élèves. Ils nous disputent pas comme quand on est en cours, quand on est au club potager c'est pas comme quand*



*on était en cours. On est plus libre. On a beaucoup plus de choix* (Sally et Nicolas, élèves de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> au collège Jules Ferry).

En plus d'encourager les interactions sociales entre élèves et enseignants, le potager est un moyen de créer du lien entre différents acteurs du collège. Au collège Jules Ferry, le potager, situé dans la cour de récréation, est visible par tous ; ainsi, élèves comme adultes peuvent apercevoir les membres du Club potager au travail. L'emplacement du potager dans la cour de récréation favorise les interactions entre les élèves du Club potager et certains adultes du collège :

*Nicolas : Des fois certains cantiniers viennent voir le club et les légumes. Ils posent des questions. Il y a beaucoup de personnels qui viennent et qui nous demandent comment ça va, pour prendre des informations sur le potager* (Sally et Nicolas, élèves de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> au collège Jules Ferry).

En outre, au collège Jules Ferry, le partage des récoltes du potager, aussi modestes soient-elles, avec certains enseignants ou personnels administratifs du collège est une occasion de nouer ou d'entretenir des relations avec d'autres adultes du collège, à travers le don de quelques herbes aromatiques ou légumes du potager. Le partage et le don des récoltes permettent aux élèves de considérer les végétaux cultivés au potager non plus uniquement comme des biens de consommation, mais plutôt comme des biens communs qui assurent le maintien des liens sociaux au sein de la communauté scolaire (Thorp & Townsend, 2001). Cette dimension fédératrice des récoltes du potager est accentuée par l'interdiction faite aux élèves et aux enseignants de consommer dans l'enceinte scolaire les produits cultivés au potager. Afin de composer avec cette interdiction, les enseignants encouragent les élèves à emporter chez eux les légumes et herbes aromatiques qu'ils récoltent confirmant le rôle du potager scolaire pour le bien-être des élèves et comme facteur de cohésion et d'entraide entre élèves et enseignants (Malberg Dyg & Wistoft, 2018 ; Pollin & Retzlaff-Fürst, 2021).

## **2. La construction d'un attachement au lieu**

Outre la connexion avec leurs camarades de classe et leurs enseignants, plusieurs élèves du club potager apprécient la liberté de mouvement et d'activité dont ils bénéficient pendant l'atelier. Pouvoir pratiquer une activité manuelle (bricoler, semer ou récolter par exemple) et être en plein air est au cœur de ce que viennent chercher certains élèves :

*« J'adore mettre les mains dans la terre, ça s'explique pas ! La dernière fois on avait planté des rosiers, tout ce qui peut se planter. Je suis étrange (rires). Quand c'est un truc où il faut réfléchir j'aime pas, mais j'adore mettre les mains à la pâte, faire un truc avec ses mains » (Marie, élève de 4<sup>e</sup> au collège Claude Debussy).*

Le goût des élèves pour les activités manuelles et l'entretien du potager motive certains à s'investir dans le développement du potager en construisant par exemple des infrastructures (récupérateur d'eau, bac de culture, etc.) ou en venant arroser pendant les cours de récréation. Certains élèves apprécient le fait de pouvoir prendre des initiatives et de travailler en autonomie :

*« Ce que je trouve génial chaque année c'est leur autonomie, il me disent "quand je suis en heure de permanence est-ce que je peux venir arroser le jardin ?", "est-ce que je peux venir désherber ?". On a prévenu la vie scolaire donc ils sont en autonomie. J'ai même des élèves de 4<sup>e</sup> qui nous ont demandé d'avoir leur petit carré à eux. Ils ont plein d'idées » (Sandra, enseignante de SVT dans un collège situé dans l'Ain).*

L'investissement des élèves dans le soin du potager et la fierté qu'ils en retirent favorisent clairement un « attachement au lieu » (Green, 2007), qui se traduit par un sentiment d'appartenance et de responsabilité sur cet espace qu'ils ont contribué à façonner :

*Alexandra : Pour vous il représente quoi le potager ?*

*Diane : Moi je le vois comme le travail des élèves du collège par rapport à leur environnement proche, pour utiliser les espaces qui étaient pas utilisés avant (Diane et Marianne, élèves de 5<sup>e</sup> au collège Claude Debussy).*

Face aux fréquentes dégradations du potager que commettent des élèves extérieurs à l'atelier potager, les élèves du club éprouvent de l'exaspération :

*Marie : Nous on travaille et en retour on a eu plein d'emballages, de papiers déchirés. On s'embête à faire un truc hyper bien et ils cassent tout.*

*Juliette : Il y a même des personnes quand on plantait au potager qui demandaient ce que c'était, mais après qui disaient que ça servait à rien, que de toute façon il y aurait plein de papiers. (Marie et Juliette, élèves de 4<sup>e</sup> au collège Claude Debussy).*

### 3. Des expériences de connexion au vivant, entre répulsion et émerveillement

Au-delà des relations sociales et du goût pour les activités manuelles, c'est le lien au vivant qui motive certains élèves à participer au Club potager ou au Club nature, certains d'entre eux ayant déjà une expérience du potager dans le cadre familial. Expérimentés ou pas, intéressés par les questions environnementales ou pas, les élèves du potager manifestent souvent un sentiment d'émerveillement en observant la croissance des végétaux comme en témoigne Juliette, enseignante d'histoire-géographie et animatrice d'un club potager dans son collège :

*« Les premières récoltes sont toujours fascinantes, quand ils [les élèves] récoltent le fruit de leur travail. Je crois que la réflexion la plus marquante c'était celle d'une élève que j'ai eu en 5<sup>e</sup>. Je lui propose de planter des salades et elle a les graines, donc elle verse les graines de salade dans sa main et elle me dit "madame, comment une salade ça peut sortir d'une si petite graine, c'est pas possible". Je me suis rendu compte à ce moment-là que entre la graine et le fruit, les élèves faisaient pas le lien et que pour eux il y avait un côté carrément magique. Une chose qui m'a marquée aussi c'est leur émerveillement lorsqu'ils découvrent que la pomme de terre pousse sous terre, ou que la tomate est un fruit aérien (rires) » (entretien avec Juliette, enseignante d'histoire-géographie dans un collège « réseau d'éducation prioritaire » de la banlieue lyonnaise).*

Toutefois, certains collégiens éprouvent de la crainte voire du dégoût à l'égard de la terre, des insectes ou des déchets organiques, qui peut constituer un frein à leur participation aux ateliers potager. Quand je demande à Jeanne, élève de 5<sup>e</sup> à Jean Moulin, si elle participe au Club potager de son collège, elle me répond qu'elle ne souhaite pour rien au monde y participer, car elle a peur des vers de terre. Alice, enseignante de SVT au collège Jean Moulin et autrefois animatrice d'un atelier potager, confirme que le contact avec les insectes est désagréable pour beaucoup d'élèves :

*« Les petites bêtes et tout ils aiment pas trop. Voir des mini vers de terre ou des mini cloportes, enfin des trucs minuscules, ils font tout un sketch. Ils sont tellement dans du béton toute la journée que les bêtes c'est compliqué pour eux » (entretien avec Alice, enseignante de SVT à Jean Moulin).*

Cette aversion face aux insectes s'applique également au compost ou aux déchets organiques. Alice observe toutefois qu'il existe une variable d'âge dans ce dégoût : plus les élèves avancent

en âge, plus ils sont susceptibles de trouver tout cela « dégoûtant ». C'est ce qui pourrait en partie expliquer pourquoi les élèves inscrits aux clubs potagers dans les collèges dont il est ici question sont surtout des élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>.

Pour les élèves interrogés, participer à l'atelier potager permet aussi d'habiter autrement leur collège. Bien loin du modèle d'une éducation statique propre à la salle de classe, le potager constitue un espace de mouvement, d'interactions et de connexions multiples : interactions sociales, connexion au cycle du vivant et connexion à un espace du collège dont ils prennent soin et dont ils ont la responsabilité à la différence des autres espaces. De plus, le potager semble être vécu comme une enclave dans laquelle les élèves peuvent s'extraire en partie de la pression normative propre au contexte scolaire. Par ailleurs, en agissant sur leur environnement proche au moyen d'activités manuelles, beaucoup en retirent un sentiment d'attachement à cet espace, qui se traduit notamment par la prise d'initiatives, le développement de leur autonomie et de leur sens des responsabilités. Au final, la question de l'alimentation et de la production alimentaire semble largement être une question secondaire pour les élèves qui participent au potager, même si le partage des récoltes représente un moment fort de l'année pour les élèves comme pour leurs enseignants. Les connexions multiples que favorise le potager scolaire et les intérêts qu'y trouvent les élèves évoquent la multifonctionnalité de l'agriculture urbaine (Duchemin, 2013) et notamment des jardins collectifs, dont la raison d'être dépasse de fait la simple production alimentaire.

#### **IV. Expérimentation méthodologique : la cartographie sensible et participative pour explorer la dimension sensible du *foodscape* scolaire**

Je présente ici une expérimentation méthodologique qui s'inscrit dans une démarche de cartographie sensible et participative (Gaujal, 2019 ; Olmedo, 2015), laquelle permet de mettre en évidence le « rapport vécu à l'espace » (Olmedo, 2015) des participants. Ici, l'expérimentation vise à interroger les expériences que font les élèves autour de l'alimentation dans l'espace du collège, au-delà de la cantine et du potager, et en complément d'autres méthodes (entretien, observation, questionnaire) : quels sont les lieux et les espaces du collège où les élèves sont en interaction avec la thématique de l'alimentation, qu'il s'agisse de nourriture, de messages ou d'objets liés à l'alimentation ?

Cet outil donne à voir les expériences « discrètes » que font les élèves autour de l'alimentation au collège, en particulier un ensemble de perceptions sensorielles (sons et odeurs en particulier). En mettant en évidence des éléments que je n'avais pas associés à l'alimentation, la cartographie participative et sensible vient enrichir ma compréhension du *foodscape* scolaire vécu par les élèves.

## 1. Présentation de la méthodologie

Tout au long de mon de l'enquête de terrain, je me suis interrogée sur les méthodes à employer pour « capter » la diversité des expériences des élèves au sein du *foodscape* scolaire. J'ai dans un premier temps privilégié l'enquête ethnographique, en mobilisant l'entretien semi-directif et les discussions informelles ainsi que l'observation participante dans plusieurs espaces des collèges (cantine, salle de classe et cour de récréation en particulier), enquête que j'ai complétée par un questionnaire sur les habitudes d'achat alimentaires autour du collège. Puis j'ai souhaité tester une méthode d'enquête qui donne davantage de place au point de vue des élèves sur leurs propres expériences et qui leur permette d'exprimer ce qui est difficilement exprimable par les mots lors d'une conversation ou d'un entretien, telles que les perceptions sensorielles. C'est pourquoi, à la fin de mon enquête dans les trois collèges, j'ai initié et animé auprès de plusieurs élèves de 5<sup>e</sup> (et de 2<sup>o</sup> *grado* dans le cas du Mexique) des séances de cartographie participative visant à représenter leurs expériences autour de l'alimentation au sein de l'espace scolaire. Je me suis inspirée pour ce faire du travail de cartographie participative qu'a mis en place Earl (2017) auprès d'élèves d'écoles primaires en Angleterre afin d'interroger leurs connaissances, habitudes et diverses expériences alimentaires au sein du *foodscape* scolaire.

La cartographie participative et les méthodes d'enquête visuelles de manière générale, sont régulièrement mobilisées en sciences humaines et sociales dans le cadre d'études auprès d'enfants et adolescents, notamment pour aborder leur accès à l'alimentation et leurs interactions avec leurs environnements alimentaires (Darbyshire et al., 2005 ; Nyberg, 2019 ; Pearce et al., 2009). En donnant à voir les perspectives des jeunes sur leurs propres expériences, les méthodes d'enquête participatives permettraient de contrebalancer le rapport de pouvoir qui s'instaure ou se perçoit toujours entre un jeune-enquêté et l'adulte-enquêteur (Cahill, 2007 ; Groundwater-Smith et al., 2014). De plus, la cartographie participative paraît pertinente pour

interroger le rapport qu'entretiennent les enfants et adolescents avec leur espace proche (Leininger-Frézal et al., 2020).

J'ai donc mis au point un protocole de cartographie participative en deux temps : une première étape de « déambulation » a été organisée au cours de laquelle les élèves ont pu se déplacer au sein de différents espaces de leur collège afin de prendre des notes, puis une seconde étape a été consacrée à la réalisation de cartes en classe. Afin d'améliorer la méthode et de l'adapter aux contextes spécifiques des trois collèges, j'ai été amenée à légèrement modifier le protocole d'enquête selon les lieux. Au collège Claude Debussy et à l'Instituto Azul, j'ai eu l'opportunité de réaliser deux ateliers cartographiques d'une heure dans chaque collège avec deux classes entières d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 2<sup>o</sup> *grado*, les enseignantes d'histoire-géographie m'ayant autorisée à mener les ateliers sur leurs heures de cours. Afin de donner à l'atelier cartographique une portée éducative, les enseignantes ont en plus choisi d'évaluer la participation des élèves aux ateliers et d'être présentes tout au long des séances. C'est dans un tout autre contexte que j'ai mis en place les ateliers cartographiques au collège Jean Moulin, car c'est sur la base du volontariat que j'ai « recruté » des élèves pour y participer, sans l'aide d'un enseignant et en dehors du cadre d'une discipline ou d'un programme. Pendant trois séances d'une heure chacune, cinq élèves de 4<sup>e</sup> ont accepté de participer au projet de cartographie sur leur temps libre, profitant d'heures où ils n'avaient pas cours. Contrairement à l'enquête menée au collège Claude Debussy et à l'Instituto Azul, ces séances n'avaient pas de vocation pédagogique officielle. Pour mener à bien ces ateliers, les élèves et moi avons pu utiliser une salle d'arts plastiques que la direction a mis à disposition, après s'être assurée qu'une surveillante nous accompagnerait pendant les trois séances.

Dans un premier temps, donc, j'ai proposé aux élèves des trois collèges de procéder à une balade d'exploration de leur établissement afin de prendre des notes qui serviraient ensuite à produire leur carte. Ce procédé est inspiré de la méthode de déambulation que mobilise Olmedo (2015), qui consiste à laisser aux participants la liberté de circuler comme ils le souhaitent dans un espace donné avant de représenter graphiquement leur parcours au moyen d'une carte sensible. Au cours de la première séance de cartographie, je propose aux élèves de déambuler dans l'ensemble des espaces du collège qui leur sont accessibles sans déranger les différents acteurs scolaires dans leurs activités (les cours qui ont lieu dans les salles de classe, le personnel de cantine qui prépare les repas en cuisine, etc.). En somme, les espaces du collège que les élèves

ont pu arpenter se résument à la cour de récréation et aux couloirs de l'établissement, ce qui constitue certainement une des limites de cette animation. L'objectif de cette déambulation était double : d'une part, faire en sorte que les élèves se remémorent leurs habitudes en lien avec l'alimentation au collège et les activités éducatives auxquelles ils ont pu participer ; d'autre part, identifier des éléments de l'environnement alimentaire scolaire que les élèves relèvent.

Lors de la déambulation, je leur demande donc de noter l'ensemble des éléments qui leur rappellent des événements ou des pratiques en lien avec l'alimentation (par exemple, la consommation de bonbons dans la cour de récréation et la participation à un atelier de cuisine dans l'atelier). Afin d'explorer la dimension sensible du *foodscape* scolaire vécu par les élèves, en particulier leurs perceptions sensorielles en lien avec l'alimentation, je propose aux élèves de prendre des notes pendant la déambulation en se guidant de la question suivante : « qu'est-ce que je vois, entends, et sens en lien avec l'alimentation ? ». Afin de dissiper l'idée selon laquelle le terme « alimentation » fait uniquement référence à la nourriture et à l'action de se nourrir, je propose aux élèves une discussion collective en amont de la déambulation sur l'alimentation. À l'Instituto Azul, je pose donc la question aux élèves : « Quand je vous dis "alimentation au collège", qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ? » ; ce à quoi ils répondent en cœur « la *cafetería* ». En poussant le questionnement plus loin – je leur demande « la *cafetería*, mais encore ? » – d'autres élèves apportent des éléments qui vont au-delà de la *cafetería* (« le *refrigerio* », « le potager », « les élèves qui vendent de la nourriture pendant la pause » et « la machine à café dans la salle des profs »). Puis, pendant environ 20 minutes, je laisse les élèves déambuler dans la cour de récréation et les couloirs de l'établissement, seuls ou en petits groupes, sous la surveillance de leur enseignante ou de la surveillante. Munis d'une feuille et d'un stylo, ils sont invités à prendre en note tous les éléments qui leur évoquent l'alimentation. Au collège Claude Debussy, avec l'autorisation de l'enseignante d'histoire-géographie, les élèves qui le souhaitent peuvent prendre en photo les éléments qu'ils relèvent avec leur téléphone portable.

Une fois la déambulation terminée, les élèves retournent en classe et peuvent commencer à réaliser leur carte. Pour ce faire, je mets à leur disposition des crayons, des feutres ainsi que de grandes feuilles blanches (cf. figure 9). En guise de consignes, je leur laisse une grande liberté dans la réalisation graphique de leur carte, en leur expliquant qu'ils n'ont pas l'obligation de respecter les conventions cartographiques « classiques » telles que le respect de l'échelle ou

l'inscription dans un plan. La majorité des élèves fait cependant le choix de respecter l'échelle et inscrit les éléments dans un plan du collège qu'ils dessinent à main levée. Pour des raisons d'organisation ou de respect des consignes de l'enseignante, les élèves de l'Instituto Azul et Jean Moulin réalisent des cartes collectives par petits groupes de 4 ou 5 élèves (chaque élève du groupe reporte sur une même carte les éléments qu'il ou elle a relevés pendant la balade), alors qu'à Claude Debussy les élèves réalisent des cartes individuelles. Pendant que les élèves composent leur carte, je passe les voir en leur posant des questions sur les éléments qu'ils ont notés ou ce qu'ils sont en train de dessiner. Ces discussions sont l'occasion pour moi de recueillir de précieuses données qui viennent compléter la carte elle-même et les notes que les élèves ont prises au cours de leur déambulation, notes que je récupère à la fin des séances de cartographie afin de les analyser.

**Figure 9 : (en haut) Réalisation de cartes participatives en classe (collège Jean Moulin) ; (en bas) exemple d'une carte participative réalisée par un groupe de quatre élèves (Instituto Azul)**





## 2. Des données qui donnent à voir des expériences « discrètes »

Les ateliers de cartographie participative ont permis de produire plusieurs types de données : les notes que les élèves ont prises pendant leur déambulation, les cartes elles-mêmes ainsi que les relevés de conversations que j'ai eues avec eux pendant qu'ils réalisaient leur carte. J'ai intégré ces trois ensembles de données à toutes celles qui ont été collectées au cours de cette recherche (par entretiens, observations participantes et notes de terrain des élèves).

Plus qu'à la forme graphique des cartes, je m'intéresserai ici plus spécifiquement à l'analyse des notes que les élèves ont prises pendant leur déambulation ainsi qu'aux propos qu'ils tiennent, afin de comprendre ce que les déambulations révèlent des expériences des élèves autour de l'alimentation au sein de l'espace scolaire. Les éléments que les élèves ont notés pendant leur déambulation au sein de l'établissement se divisent en quatre catégories. La première regroupe les lieux où les élèves ont l'habitude de consommer ou d'acheter de la nourriture au sein du collège : en particulier la *cafetería*, les salles de classe et la cour de récréation. C'est principalement le cas des élèves de l'Instituto Azul, qui détaillent les endroits du collège qu'ils choisissent pour manger leurs collations matinales. Un deuxième ensemble concerne les lieux ou les objets impliqués dans des actions pédagogiques autour de l'alimentation, en particulier le potager ou l'atelier de cuisine. Une troisième catégorie regroupe les objets d'usage du quotidien (par exemple la poubelle dans la cour de récréation ou la machine à café dans la salle des professeurs), et des végétaux (par exemple, un arbre fruitier dans la cour de récréation). Enfin, une minorité d'élèves (huit sur une cinquantaine d'élèves au total) mentionne des sons et des odeurs liés à l'alimentation (par exemple, le son de la cloche qui indique l'heure de la pause déjeuner, l'odeur de cuisine qui émane de la cantine ou l'odeur du café près de la salle des professeurs).

Ces éléments sont associés à plusieurs types d'expériences autour de l'alimentation. Au-delà des pratiques alimentaires liées à des lieux (le banc dans la cour de récréation, la *cafetería*, etc.), on peut relever des interactions sensibles et émotionnelles avec des éléments de l'environnement alimentaire scolaire, par exemple le dégoût (« ça me dégoûte de voir les chewing-gums collés par terre dans la cour de récréation ») ou au contraire le plaisir et les sensations agréables. À l'Instituto Azul par exemple, quatre élèves mentionnent l'odeur

agréable qui émane de l'atelier de cuisine, dont l'une qui écrit lors de sa prise de notes « Ça sent toujours bon la cuisine quand on est en cours d'arts plastiques à côté de l'atelier de cuisine ».

Outre les sons et les odeurs, les élèves ont relevé lors des déambulations d'autres éléments en lien avec l'alimentation que je n'avais pas toujours identifiés en tant qu'enquêtrice. Par exemple, Fatima, élève de 4<sup>e</sup> à Jean Moulin, mentionne des « fleurs violettes qui se mangent » qu'elle a aperçues dans la cour du collège - il s'agit de fleurs sauvages poussant dans l'herbe -, et un figuier situé sur le parking du collège. Quand je lui demande pourquoi elle fait référence à ces éléments, elle m'explique que sa sœur lui a appris que ces fleurs étaient comestibles, et que le figuier lui rappelle le jardin de sa grand-mère où elle a l'habitude de cueillir des figues. Autre exemple : de nombreux élèves de Jean Moulin et de Claude Debussy mentionnent lors de leurs relevés la présence de déchets alimentaires à plusieurs endroits du collège, tels que des chewing-gums collés au sol ou des papiers d'emballage alimentaires jetés par terre dans la cour de récréation. Enfin, plusieurs élèves de Jean Moulin et de Claude Debussy remarquent lors de leur déambulation la présence dans plusieurs espaces du collège d'aliments ou de boissons : par exemple la machine à café ou le distributeur de boisson et d'aliments dans la salle des professeurs ainsi que des paquets de gâteaux présents dans le bureau des surveillants. Il s'agit là d'aliments « interdits » pour les élèves, auxquels ils n'ont pas accès sur le temps scolaire et qui ne manquent pas de susciter leur envie.

Les éléments précédemment cités (sons, odeurs, fleurs, figuier, déchets alimentaires, aliments et boissons « interdits ») font partie d'un environnement « involontaire » : leur présence au sein du collège n'est pas intentionnelle (odeurs, fleurs sauvages, emballages alimentaires), ou quand elle l'est, elle n'a aucune vocation pédagogique (arbre fruitier, distributeur automatique). Néanmoins, on peut faire l'hypothèse que ces éléments « discrets » ont une influence sur les expériences que font les élèves autour de l'alimentation au collège. Par exemple, la présence au sein du collège d'aliments et de boissons peu recommandables sur le plan de la santé peut leur donner envie d'en consommer, ou véhiculer l'idée qu'il est normal que les adultes du collège consomment une telle nourriture même si ces derniers recommandent aux élèves de ne pas le faire. Ces éléments contribuent à la diffusion au collège de normes implicites autour de l'alimentation, qui entrent parfois en concurrence avec la mission de santé publique de l'institution scolaire<sup>92</sup>. D'autre part, les végétaux comestibles présents au sein de

---

92 Voir chapitre 4, I, 2 et chapitre 5, I, 1.

l'établissement (arbres fruitiers, fleurs sauvages) peuvent potentiellement rappeler aux élèves des expériences alimentaires en dehors du collège – comme c'est le cas pour Fatima –, et peuvent constituer des outils pédagogiques s'ils sont investis par le personnel scolaire. Enfin, les sons et les odeurs que mentionnent les élèves rappellent que le collège n'est pas uniquement le lieu de pratiques alimentaires ou d'apprentissages formels et cognitifs autour de l'alimentation, mais également un espace que les élèves habitent corporellement, et dans lequel ils font des expériences sensorielles en lien avec l'alimentation, qui précèdent les expériences cognitives (Surman & Hamilton, 2019). Ces perceptions sensorielles peuvent être connotées positivement pour les élèves – par exemple, une odeur de nourriture jugée agréable –, et peuvent potentiellement les influencer favorablement dans leur rapport à l'alimentation au collège.

### **3. Limites et atouts de la méthode**

La méthode de la cartographie participative telle qu'elle a été déployée ici présente des limites qui ne sont pas liées à l'outil lui-même, mais aux situations dans lesquelles elle a été réalisée. Les contraintes matérielles, normatives et temporelles propres au contexte scolaire n'ont pas permis d'aller jusqu'au bout du processus de cartographie participative, qui implique une étape finale d'échange entre les participants et l'enquêteur autour des cartes réalisées. Certes, j'ai pu échanger brièvement avec les élèves pendant qu'ils produisaient leurs cartes, mais le contexte ne favorisait pas les discussions approfondies en raison du grand nombre d'élèves présents (sauf à Jean Moulin). D'autre part, au collège Claude Debussy et à l'Instituto Azul, la présence des enseignantes lors des ateliers cartographiques et l'inscription de ces derniers dans le cadre d'un cours sanctionné par une évaluation a donné aux séances de cartographie une tournure formelle peu propice à une expression libre des élèves. Plusieurs ont semblé décontenancés par un exercice dont ils n'avaient pas l'habitude et qui ne correspondait pas à un système d'évaluation qui leur était familier.

Une des principales limites de cette méthode en situation collégiale concerne la déambulation : si elle est réalisée dans un périmètre délimité, sous contrôle, interdisant l'accès à certains lieux, elle est forcément lacunaire. De fait, les élèves n'ont pu se déplacer que dans la cour de récréation et les couloirs de leur établissement, laissant ainsi de côté d'autres espaces qui auraient probablement fait partie des cartes s'ils avaient pu les arpenter même rapidement (la cantine ou les salles de classe par exemple). La cartographie participative réalisée ici constitue

donc une première base de réflexion qui mériterait d'être renouvelée, approfondie et amendée, dans le cadre de travaux nouveaux sur les expériences des élèves autour de l'alimentation en milieu scolaire. Cette méthode pourrait servir à interroger les pratiques alimentaires des élèves au sein et autour de leur établissement scolaire afin de mieux comprendre comment l'environnement alimentaire scolaire influence leurs pratiques alimentaires, notamment au Mexique où les élèves ont davantage de libertés qu'en France en matière de pratiques alimentaires.

Dans un cadre d'éducation alimentaire ancrée dans le milieu, la méthode de la cartographie participative peut constituer un outil pédagogique pertinent pour les enseignants désireux de faire réfléchir les élèves aux manières de transformer ou d'aménager leur environnement scolaire (par exemple, faire en sorte que le potager soit plus visible et connu des élèves ou encore installer un affichage de sensibilisation à l'alimentation dans des espaces que les élèves fréquentent dans la cour de récréation). Pour les acteurs scolaires et les décideurs locaux, une telle méthode peut également être un outil d'aide à la réflexion pour la mise en place d'actions visant à enrichir l'environnement alimentaire scolaire et à proposer une offre alimentaire et une éducation alimentaire inspirées des problématiques et des habitudes des élèves. Dans une démarche de « géographie expérientielle » (Leininger-Frézal et al., 2020), l'usage de la cartographie participative pourrait encourager les élèves à porter un regard réflexif sur leurs pratiques alimentaires au sein des différents espaces du collège, en particulier au Mexique où les élèves sont autorisés à s'alimenter dans plusieurs endroits de l'établissement : quels sont les lieux où j'aime manger, avec qui, en faisant quoi.

## **Conclusion du chapitre 5**

Ce chapitre met en évidence les décalages qui peuvent parfois exister entre les messages et dispositifs que propose le collège en matière d'alimentation et d'éducation alimentaire et les expériences qu'en font les élèves. Sur le plan des normes tout d'abord, il est courant que les normes adolescentes en matière d'alimentation soient éloignées de celles que véhicule l'institution scolaire, à plus forte raison pour les élèves de milieu défavorisé et d'origine étrangère. Toutefois, la présente analyse permet aussi de nuancer ce constat : s'il existe un important contraste entre les connaissances et les représentations qu'ont les élèves autour de la santé en fonction de leur milieu socio-culturel, ce contraste est plus nuancé lorsqu'il est question

de la thématique de l'agriculture. En effet, même si les élèves qui disposent d'un capital économique et culturel peu élevé sont généralement moins familiers des notions que diffusent le collège à ce sujet que les autres élèves, certains peuvent être familiers de l'agriculture par leur expérience personnelle et familiale, notamment à l'étranger, et donc potentiellement être intéressés par cette thématique au collège.

Par ailleurs, l'expérience de s'alimenter au collège, que ce soit à la cantine, à la *cafetería* ou dans la cour de récréation, peut parfois être associée à des émotions négatives chez les élèves, notamment en raison du bruit, de la cohue, du peu de temps dont ils disposent et de la peur du regard des autres élèves. S'alimenter au collège est également le reflet des inégalités sociales qui existent entre les élèves : dans les collèges étudiés en France, les élèves de milieu populaire sont généralement moins souvent inscrits à la cantine que les autres élèves, et fréquentent davantage les commerces alimentaires présents autour de leur collège, commerces auxquels ils sont souvent plus exposés. Cette situation vient creuser les inégalités d'accès à l'alimentation, et potentiellement accentuer des inégalités sociales de santé.

Malgré certains décalages entre les dispositifs du collège autour de l'alimentation et le *foodscape* vécu par les élèves, plusieurs facteurs suscitent chez les élèves des expériences positives autour de l'alimentation au collège. En particulier, les interactions sociales entre les élèves et le personnel scolaire lors des repas à la cantine ou lors des ateliers potager contribuent à produire chez les élèves un sentiment de confiance, de bien-être et d'attachement au lieu.

Au final, ce chapitre montre que le *foodscape* scolaire est traversé par un système de normes, celui des adolescents, qui entre parfois en concurrence avec les normes scolaires. Dans quelle mesure les normes que partagent les élèves autour de l'alimentation influencent-elles le personnel scolaire dans leurs missions consacrées à la restauration scolaire et à l'éducation alimentaire ?

## **Chapitre 6. Faire de l'éducation à l'alimentation face à des normes en concurrence : comment le personnel scolaire compose avec des questions socialement vives et les normes adolescentes**

Dans les chapitres précédents, j'ai mis en évidence que le *foodscape* des collèges étudiés était traversé par des normes parfois contradictoires en matière d'alimentation, en particulier les normes « officielles » portées par l'institution scolaire et celles que partagent les adolescents. En effet, en tant qu'« éducation à », l'éducation à l'alimentation vise à la fois à encourager de « bonnes pratiques » alimentaires en même temps qu'elle soulève des « questions socialement vives », c'est-à-dire des débats de société et des controverses (Alpe & Barthes, 2013). Ces « bonnes pratiques » et ces « questions socialement vives » interfèrent avec les représentations et les pratiques des élèves et des acteurs éducatifs en matière d'alimentation (Alpe & Barthes, 2013). Face à ces questions, le personnel scolaire chargé de proposer aux élèves une éducation à l'alimentation doit trouver la « bonne distance » (ibid.) pour éviter que l'enseignement ne se heurte trop directement aux représentations des élèves ou ne dégénère en débat d'opinions (Alpe & Barthes, 2013).

Après avoir analysé plus haut l'organisation de l'éducation à l'alimentation dans les collèges étudiés (qui fait quoi, dans quel lieu, avec quels outils)<sup>93</sup>, le présent chapitre vise à mieux comprendre comment le personnel scolaire compose avec différents systèmes de normes, en l'occurrence celui des prescriptions institutionnelles et celui des élèves. Comment le personnel scolaire compose-t-il avec des questions socialement vives autour de l'alimentation ? Comment compose-t-il avec les normes que partagent les élèves autour de l'alimentation ? Ces systèmes de normes constituent-ils pour le personnel scolaire des freins pour mettre en place une éducation alimentaire ?

Pour répondre à ces interrogations, je m'appuie sur un corpus de données principalement issues de mes enquêtes de terrain dans les collèges français (collège Jean Moulin à La Garenne, et collège Claude Debussy à Saint-Damien), mais également d'entretiens réalisés avec des enseignants d'autres collèges de la région lyonnaise.

---

93 Voir chapitre 4.

Dans un premier temps, je montre que lorsqu'il est question de parler d'alimentation aux élèves, les membres du personnel scolaire craignent parfois d'aborder des questions qu'ils jugent trop sensibles ou moralisatrices. Je mets aussi en évidence que pour certains d'entre eux, mettre en œuvre une éducation à l'alimentation est souvent perçue comme plus difficile lorsqu'ils s'adressent à des élèves issus de milieux défavorisés et d'origine étrangère, en raison de la distance socio-culturelle qui sépare ces élèves de l'institution scolaire. Pour d'autres enseignants au contraire, le milieu socio-culturel des élèves constitue une ressource sur laquelle s'appuyer pour penser une éducation alimentaire au plus près des besoins des élèves.

Pour pratiquer une éducation à l'alimentation, le personnel scolaire est donc souvent amené à adopter des stratégies d'évitement ou d'adaptation des consignes institutionnelles (De Certeau, 1980) afin de composer avec des questions socialement vives et de pouvoir répondre aux représentations des élèves autour de l'alimentation.

### **I. Parler d'alimentation aux élèves, une éducation à risques : entre stratégies de rejet et d'adaptation des prescriptions institutionnelles de la part du personnel scolaire**

L'éducation à l'alimentation vise à promouvoir l'adoption de « bonnes pratiques » (Alpe & Barthes, 2013) autour de l'alimentation : équilibre alimentaire, réduction du gaspillage ou consommation de produits issus d'une agriculture biologique ou locale par exemple. Au-delà de cette dimension normative, l'éducation à l'alimentation est également porteuse de « questions socialement vives », c'est-à-dire de questions qui sont l'objet de controverses (par exemple celle du bien-être animal ou de l'utilisation de glyphosate dans l'agriculture). Pour le personnel scolaire, il s'agit de trouver la « bonne distance » par rapport à ces questions pour éviter de « céder au politiquement correct des “bonnes pratiques” (Fabre, 2014) et aux « affrontements idéologiques » (Alpe & Barthes, 2013) autour de débats d'actualité.

En effet, lorsqu'ils évoquent la thématique de l'alimentation avec les élèves, un nombre important de membres du personnel scolaire interrogés craint d'aborder des sujets qu'ils jugent trop moralisateurs ou polémiques. Pour contourner ces écueils, certains adoptent des stratégies d'évitement ou au contraire d'adaptation des consignes et outils institutionnels.

## 1. Enseigner l'équilibre alimentaire en cours de SVT en évitant les injonctions

Plusieurs enseignants de Sciences et vie de la terre (SVT) que j'ai interrogés expriment une distance à l'égard du rôle qui leur est donné d'éduquer les élèves à l'équilibre alimentaire. En effet, depuis plus d'une vingtaine d'années en France, l'éducation nutritionnelle des jeunes fait partie des stratégies des politiques de santé publique pour endiguer l'augmentation du surpoids et de l'obésité. Le programme d'enseignement de SVT constitue l'un des outils pour assurer cette forme de « lutte » en milieu scolaire. L'enseignement de cette matière est donc investi d'une double mission : transmettre aux élèves des savoirs scientifiques concernant la nutrition et diffuser des préconisations nutritionnelles (Ravachol et al., 2018). La coexistence d'une approche de la nutrition fondée sur des savoirs scientifiques encore non stabilisés et parfois sujets à controverses avec une promotion du « bien manger » peut générer des tensions. En l'occurrence, plusieurs enseignants de SVT interrogés se montrent critiques de ce qu'ils jugent comme étant des injonctions problématiques, bien qu'intégrées aux programmes scolaires, et préfèrent aborder la question de l'équilibre alimentaire en détournant certains éléments du programme officiel de SVT.

Carine par exemple, enseignante de SVT et membre du Réseau Marguerite, regrette l'accent qui est mis dans son programme sur les prescriptions nutritionnelles, car elle observe que celles-ci suscitent le rejet de beaucoup d'élèves. Selon elle, la majorité d'entre eux ont déjà eu l'occasion d'être sensibilisés à l'équilibre alimentaire à plusieurs reprises au cours de leur scolarité en primaire, ce qui a provoqué chez certains un effet de « saturation ». De plus, l'usage récurrent de certains outils pédagogiques comme la « sacro-sainte » pyramide alimentaire – pour reprendre les mots de Carine – contribuerait à donner à l'éducation nutritionnelle une tournure moralisatrice, entretenant le rejet des élèves :

Alexandra : *Tu parlais de « sacro-sainte »<sup>94</sup> pyramide nutritionnelle tout à l'heure*

Carine : *Oui, c'est surtout la façon dont elle est amenée. Tu as des gamins qui ont déjà fait ça en élémentaire. Du coup tu as l'impression qu'ils arrivent avec des sortes de prescriptions, c'est comme « manger 5 fruits et légumes par jour ». On ne questionne pas ce qu'ils en font de ce qu'ils entendent tout le*

---

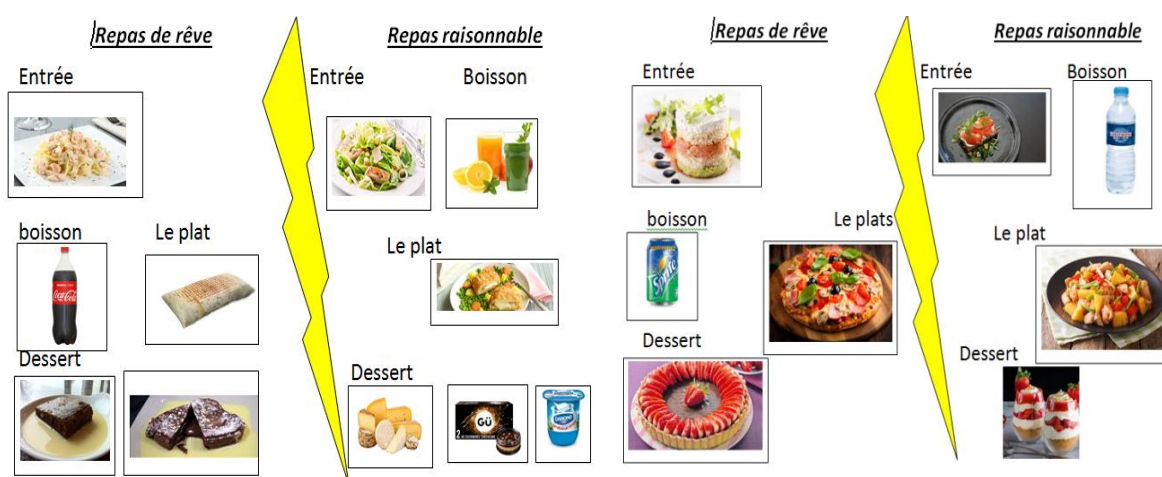
<sup>94</sup> Cette expression avait été mentionnée par l'enquête plus tôt au cours de l'entretien.



temps, et de cette pyramide. (Carine, enseignante de SVT, membre du Réseau Marguerite).

Ce constat conduit alors certains enseignants à abandonner la pyramide alimentaire au profit d'autres outils éducatifs. C'est le cas d'Alice, également membre du Réseau Marguerite et enseignante de SVT au collège Jean Moulin, qui observe que ses élèves sont généralement peu réceptifs aux prescriptions officielles en matière d'équilibre alimentaire. Elle fait alors le choix de laisser de côté la pyramide alimentaire au profit de méthodes qui lui semblent plus adaptées à ses élèves. En complément d'un cours de 5<sup>e</sup> durant lequel elle leur présente les besoins nutritionnels du corps humain, elle propose une activité destinée à développer chez eux un regard réflexif sur leurs préférences alimentaires. Elle demande ainsi à ses élèves de réaliser un collage à partir de photos qu'ils auront cherchées sur internet, le but étant d'illustrer d'un côté le « repas de leur rêve », et de l'autre, le repas qu'ils jugent « raisonnable » et respectant l'équilibre alimentaire (cf. figure 10). La dichotomie retenue par l'enseignante entre le « repas de rêve » et le « repas raisonnable » peut certes être contestable, car elle présuppose que les préférences alimentaires des élèves seraient forcément déséquilibrées sur le plan nutritionnel. Cependant, l'intention est ici d'amener les élèves à questionner leurs représentations d'un repas « sain » et à les mettre en regard de ce qu'ils ont appris en classe au sujet de l'équilibre alimentaire. Cette approche permet selon elle de susciter davantage l'intérêt des élèves pour la nutrition.

**Figure 10 : Collages réalisés par des élèves de 5e en cours de SVT pour illustrer leurs préférences alimentaires et leurs représentations d'un repas sain**



*Crédit photo : Alice, enseignante de SVT au collège Jean Moulin*

Comme Alice, Valentine, enseignante de SVT au collège Claude Debussy et membre du Réseau Marguerite, prend la liberté de ne pas utiliser la pyramide alimentaire dans ses cours. Mais afin d'enrichir son enseignement de 5<sup>e</sup> sur la nutrition, elle propose aux élèves une réflexion sur la dimension psychologique et émotionnelle de l'alimentation, car elle estime qu'il s'agit de facteurs majeurs qui influencent leur rapport à l'alimentation :

Alexandra : *Quelle est la place de l'alimentation en SVT ?*

Valentine : *On explique la digestion. Il y a aussi la thématique de manger équilibré, mais avec des injonctions un peu hors sol sur « il faut manger ni trop gras ni trop sucré, 5 fruits et légumes par jour ». Pour moi ça ne veut rien dire, et je ne l'enseigne pas comme ça. Je prends la liberté de prendre du temps sur l'anorexie, la boulimie, l'obésité, mais pour faire réfléchir les élèves que chez les humains et chez beaucoup d'animaux – l'alimentation est très liée au psychologique. C'est bien beau de dire « il faut manger ceci cela », mais c'est tellement lié à l'affectif qu'il faut d'abord s'occuper de ça. Je passe plus par « qu'est-ce qu'il y a dans les aliments » et par « de quoi le corps a besoin pour bien fonctionner ». On se rend compte qu'on a besoin de plein de choses qui sont dans plein d'aliments différents (Valentine, enseignante de SVT au collège Claude Debussy, membre du Réseau Marguerite).*

Il est possible que la remise en cause des discours et contenus de programmes prescriptifs soit plus prononcée chez les enseignants du Réseau Marguerite (cas des enseignantes que je viens de mentionner), car ce dernier les encourage à développer chez les élèves un regard critique sur l'alimentation et le système alimentaire. Cependant, l'exemple de ces enseignantes illustre aussi une tendance récente des pratiques et contenus d'éducation en santé, qui tendent à davantage aborder l'alimentation sous l'angle du plaisir et du bien-être plutôt que sous le strict aspect nutritionnel (Berry & Gagnayre, 2018).

## **2. Composer avec les controverses scientifiques et les débats de société : le cas de la consommation de produits animaux**

Parmi les questions socialement vives que soulève l'éducation à l'alimentation, la consommation de produits d'origine animale, à la croisée d'enjeux de santé, environnementaux et éthiques, suscite de nombreux débats dans la société. Le personnel scolaire interrogé exprime à ce sujet des opinions contrastées allant de la promotion du végétarisme au rejet farouche de

ce dernier. Au-delà des positions personnelles de chacun, il arrive que ces désaccords s'expriment devant les élèves, ce qui peut amener ces derniers à remettre en cause la légitimité des savoirs transmis par le personnel scolaire. C'est ce qui arrive par exemple lorsque Samira, infirmière au collège Jean Moulin, anime un atelier sur l'équilibre alimentaire auprès d'élèves de 6<sup>e</sup>. Au terme de l'atelier, au cours duquel elle a présenté les principales recommandations nutritionnelles émises par le PNNS (Programme national nutrition santé), un enseignant qui a assisté à l'atelier l'interpelle devant les élèves et conteste ouvertement ses propos, en particulier concernant la quantité quotidienne de produits animaux nécessaire aux adolescents pour être en bonne santé :

*« Un prof est venu nous voir à la fin, il était bio et tout. Il nous a dit “vous avez dit « viande poisson et œuf au moins une fois par jour », mais c'est vrai qu'on a simplifié parce que c'est vrai que normalement ce n'est pas forcément une fois par jour. Il avait raison, mais avec des ado si tu nuances trop tu les perds. Et surtout le problème du lait. Il m'a contesté “vous dites du lait à chaque repas, mais c'est pas ce qu'il faut faire”. Il y avait quelques élèves qui ont entendu et j'étais gênée, je me suis dit que c'était pas à sa place. S'il nous l'avait dit pendant le repas pas de problème, mais là j'étais pas d'accord” (Samira, infirmière au collège Jean Moulin).*

Cette situation met également en évidence les « risques » (Alpe & Barthes, 2013) que prennent les acteurs éducatifs lorsqu'ils abordent des questions socialement vives autour de l'alimentation. Ici, le risque en abordant des questions non stabilisées sur le plan scientifique est celui de voir leur propos remis en cause par leurs pairs devant des élèves qui eux-mêmes doutent. Pour ces derniers, la multiplication des messages contradictoires autour de l'alimentation peut contribuer à un effet de « cacophonie diététique » (Fischler, 1993).

### **3. Éviter toute posture militante**

Face aux questions socialement vives que soulève l'éducation à l'alimentation et au goût, le personnel scolaire est tenu par le principe de neutralité propre au service public de l'éducation. Celui-ci stipule que les acteurs éducatifs ne doivent en aucun cas promouvoir des convictions politiques, philosophiques ou religieuses, mais au contraire favoriser le développement de l'esprit critique des élèves. Parmi les enseignants interrogés, plusieurs s'inquiètent de

transgresser cet impératif de neutralité en abordant des sujets liés à l'alimentation qu'ils jugent trop controversés ou partisans.

Helena, enseignante d'espagnol au collège Claude Debussy, craint par exemple de manquer au principe de neutralité en évoquant certains enjeux environnementaux et sociaux liés à l'agriculture tels que le commerce équitable :

*« Nous on a un droit de réserve, quand tu parles de l'environnement où est-ce qu'il s'arrête ton droit de réserve ? Normalement on ne peut pas parler d'opinions politiques. Est-ce que quand tu parles de l'environnement, des problèmes d'exploitation, de consommer local et tout, est-ce que tu ne rentres pas sur un terrain politique ? Ça renvoie à des partis politiques. Tu es toujours à la limite, tu marches sur des œufs. Je me suis posé la question quand j'ai fait venir Artisans du monde en classe, c'était un artisan péruvien qui était venu parler du commerce équitable aux élèves » (Helena, enseignante d'espagnol au collège Claude Debussy).*

Claire, enseignante d'anglais au collège Jean Moulin, partage cette inquiétude :

*« Ce qui est difficile pour moi, c'est de situer pour un prof la limite au niveau de son éthique, de ce qu'il doit enseigner, transmettre, diffuser. Il y a certaines connaissances qui sont totalement admises, mais apprendre à bien manger et à se poser des questions sur l'origine des produits, apprendre sur ceux qui détruisent le moins la planète, c'est tellement actuel que c'est teinté de politique. C'est là où pour moi j'aurais ma limite. Je veille quand j'aborde ces thèmes à préciser que je leur donne un avis personnel en disant qu'ils doivent faire leurs propres choix selon leurs propres valeurs. Alors que ça fait partie de l'éducation, tout comme l'éducation à la sexualité, au vivre-ensemble... » (Claire, enseignante d'anglais au collège Jean Moulin).*

Les enseignants du Réseau Marguerite interrogés sont moins concernés par cette crainte de faillir à leur devoir de neutralité, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'ils ont suivi des formations qui leur ont permis de mieux se positionner face à cette question et d'assumer la dimension nécessairement politique des questions alimentaires actuelles.

Les critiques qu'expriment les enseignants au sujet de l'éducation à l'alimentation résultent aussi en partie d'une injonction paradoxale qui leur est faite par les politiques publiques, dont il a été question dans le chapitre 3. D'une part, les prescriptions de l'Éducation nationale

enjoignent les enseignants à encourager le développement de l'esprit critique des élèves et de leurs capacités à faire des choix raisonnés. Dans le même temps, ils doivent être les relais privilégiés de cadres politiques tels que le Programme national nutrition santé (PNNS) et le Programme national pour l'alimentation (PNA) qui visent à promouvoir de « bonnes pratiques » alimentaires auprès des élèves, mais sans envisager les possibilités ou moyens de développer leur esprit critique. Devant ce paradoxe, certains enseignants ressentent une forme d'inconfort et craignent d'aborder des sujets controversés ou de diffuser des messages qu'ils jugent moralisateurs. On peut supposer que la crainte de contrevenir à leur devoir de neutralité peut décourager plus d'un enseignant d'aborder certaines questions controversées relatives à l'alimentation, au risque d'appauvrir la portée de l'éducation à l'alimentation.

En plus des questions socialement vives que les enseignants redoutent d'affronter, le personnel scolaire doit aussi composer avec les représentations des élèves autour de l'alimentation.

## **II. Faire de l'éducation à l'alimentation auprès d'élèves de milieux défavorisés et d'origine étrangère : entre distance socio-culturelle et opportunité pédagogique**

Le *foodscape* scolaire est traversé par des normes parfois contradictoires autour de l'alimentation : les prescriptions institutionnelles interfèrent parfois avec les normes que véhiculent et partagent les élèves eux-mêmes. Comme d'autres modalités et contenus éducatifs, l'éducation à l'alimentation renvoie en effet aux pratiques sociales des élèves en dehors du cadre scolaire (Alpe & Barthes, 2013), qui viennent au collège avec leurs propres représentations et habitudes alimentaires. Or, les élèves de milieux populaires et d'origine étrangère interrogés lors de l'enquête sont généralement plus distants que les autres vis-à-vis de la restauration scolaire et des messages de l'éducation à l'alimentation<sup>95</sup>.

Lorsqu'il est question d'alimentation, comment le personnel scolaire des collèges compose-t-il avec les représentations et les habitudes alimentaires des élèves de milieux défavorisés et d'origine étrangère ? Est-ce un élément qu'ils prennent en compte ?

---

<sup>95</sup> Voir chapitre 5, I.

Aux yeux de certains membres du personnel scolaire, la distance socio-culturelle entre ces élèves et l'institution scolaire peut constituer un frein au moment d'aborder l'alimentation ou dans le cadre de la restauration scolaire. Malgré cela, certains enseignants s'appuient précisément sur les problématiques alimentaires que rencontrent les élèves de milieux défavorisés pour penser des actions d'éducation alimentaire.

## **1. De la difficulté pour le personnel scolaire de composer avec la distance socio-culturelle des élèves lorsqu'il est question d'alimentation**

### 1.1. Composer avec des préférences alimentaires socialement contrastées parmi les élèves

À Jean Moulin comme à Claude Debussy, le personnel scolaire interrogé constate qu'il existe d'importantes inégalités de santé liées à l'alimentation parmi les élèves. La conseillère principale d'éducation (CPE) du collège Claude Debussy, qui a connaissance des problématiques socio-économiques que rencontrent les familles des élèves, observe par exemple que les élèves en situation de précarité sont plus souvent concernés par le surpoids que les autres. Au collège Jean Moulin, où les trois quarts des élèves viennent de milieux populaires, la cheffe d'établissement souligne également qu'un nombre important de familles d'élèves souffre de surpoids et de pathologies liées à l'alimentation, comme le diabète et le cholestérol :

*“Souvent nous avons un membre de la famille [des élèves] qui est malade, un petit frère, une petite sœur, des parents... La précarité elle est là aussi, dans les corps. Diabète, cholestérol, etc. On a des mamans qui sont très fatiguées et mal en point. Il y a des mamans très jeunes qui sont en surpoids” (Mme Thomas, cheffe d'établissement du collège Jean Moulin).*

Selon ces deux femmes, ces inégalités de santé sont la conséquence d'habitudes alimentaires peu saines. À la faveur de sorties scolaires, de goûters en classe ou à la sortie du collège, la CPE de Claude Debussy observe que certains élèves de milieux défavorisés apportent des aliments ou des boissons qu'elle associe à de la « malbouffe » :

*« On a des élèves qui sont des situations extrêmement précaires. J'ai un élève en tête qui est dans une situation très précaire, et je pense que ce petit il mange n'importe quoi, le matin en arrivant au collège il mange des chips et il boit du Coca. C'est très visible pour nous le lien entre malbouffe et précarité. Le lien saute aux yeux. Dis-moi ce que tu manges et je te dirais de quel milieu social*

*tu viens* » (Mme Martin, conseillère principale d'orientation au collège Claude Debussy).

Au collège Jean Moulin, la cheffe d'établissement a appris lors de réunions avec des parents d'élèves que certains collégiens prenaient régulièrement leur petit-déjeuner et leur déjeuner seuls en semaine en l'absence de leurs parents, partis travailler. De ce fait, leurs repas ne seraient pas toujours équilibrés :

*« Après on a aussi la précarité quand la maman n'est pas là, l'élève est tout seul, donc soit il a à manger soit il n'a pas à manger. Donc quand il n'a pas à manger il va se préparer des féculents, car la maman part tôt le matin, donc souvent il n'y a pas de petit-déjeuner. On est sur des tâches de ménage donc parfois la maman n'est pas là à midi non plus. Nous avons des familles d'enfants qui se gèrent seuls aussi et je ne sais pas s'il y a toujours l'anticipation familiale »* (Mme Thomas, cheffe d'établissement du collège Jean Moulin).

Face à ce constat d'inégalités en matière d'alimentation et de santé, Mme Thomas – cheffe d'établissement de Jean Moulin – estime qu'il est important que le collège propose aux élèves une éducation à l'équilibre alimentaire et à la santé. Toutefois, elle juge que le collège a peu de poids face à la sphère familiale en raison de la distance socio-culturelle qui existe entre le collège et le quartier où vivent les élèves : « Le collège est au sein du quartier géographiquement, mais il est en dehors du quartier par ses valeurs, par ses préconisations », m'explique-t-elle. Alice, enseignante de SVT au collège Jean Moulin, va dans le sens de cette affirmation ; elle observe lors des sorties scolaires ou des goûters en classe une forte réticence de la part des élèves à goûter des préparations culinaires ou des boissons qu'ils ne connaissent pas :

*« Je trouve que c'est très très compliqué à aborder la question de l'éducation à l'alimentation. J'ai été frappée quand on a fait le voyage en Espagne il y a trois ans et demi, ils [les élèves] ne goûtaient pas ce que leur donnaient les familles, et pourtant il n'y avait pas de porc. Sortis de leurs habitudes alimentaires, ils avaient beaucoup de mal à goûter autre chose, je pense que c'est vraiment spécifique à Jean Moulin. Ils attendaient les temps libres pour aller s'acheter des tacos et des McDo »* (Alice, enseignante de SVT, membre du Réseau Marguerite).

Pour Alice, cette réticence face à des aliments ou des plats s'expliquerait par une forme d'entre-soi socio-culturel très présent à La Garenne, commune où se situe le collège Jean Moulin : « *La Garenne c'est particulier quand même. Il y a un fort repli sur soi et certains sont pas du tout ouverts à la différence. S'ils connaissent pas ils vont pas essayer* » m'explique Alice.

Même constat au collège Claude Debussy à Saint-Damien : les élèves de milieux défavorisés participent beaucoup moins aux voyages scolaires que les autres, malgré les aides financières que propose la direction du collège. Quand ils y participent, la conseillère principale d'éducation constate un « manque de curiosité » de leur part concernant l'alimentation :

*« Moi je le vois beaucoup quand on part en sortie faire du ski de fond avec les élèves de 5e, pour le coup on voit bien comment ils mangent. Il y a des élèves qui n'ont aucune curiosité alimentaire, ils ont même peur de goûter des choses qu'ils connaissent pas, alors que des enfants qui sont issus de milieux plus favorisés, qui ont une ouverture, qui vont au restaurant, à qui on fait découvrir des choses depuis qu'ils sont petits, on cuisine chez eux, ils vont facilement goûter, ils vont pas râler sur tout ce qu'ils mangent. Y a beaucoup moins d'élèves de ces milieux-là [de milieux défavorisés] qui participent aux sorties de toute façon. Même pas besoin de faire des études sociologiques tellement c'est flagrant ! Pour nous [pour le personnel scolaire] c'est devenu une telle évidence qu'on se questionne même plus là-dessus. On se demande comment faire en sorte que tous les élèves viennent »* (Mme Martin, conseillère principale d'orientation au collège Claude Debussy).

Dans les deux collèges, l'alimentation semble donc être un révélateur de la distance socio-culturelle entre certains élèves et le personnel scolaire : une partie des élèves de milieu populaire partagent des habitudes, des préférences, des prescriptions religieuses et des références culturelles distinctes de celles des adultes du collège. On peut en déduire l'existence d'un « décalage de culture alimentaire » entre les élèves et l'institution scolaire, pour reprendre l'expression de « *food culture mismatch* » d'Agaronov et al. (2019).

Cependant il est nécessaire de prendre de la distance par rapport aux discours du personnel scolaire concernant l'alimentation des élèves de milieux défavorisés : ils n'ont pas une vue d'ensemble des habitudes alimentaires de ces derniers et leurs représentations à ce sujet ne peuvent qu'être partielles. Mais on peut souligner la tension qui existe concernant le rôle du collège dans l'éducation alimentaire des élèves de milieux défavorisés : alors que le personnel



scolaire observe que ces derniers sont particulièrement concernés par des problématiques de santé liées à l'alimentation, il estime également qu'il est difficile de proposer une éducation alimentaire en direction de ces élèves en raison de la distance socio-culturelle.

Cette difficulté exprimée par le personnel scolaire des deux collèges est le reflet d'une tension plus large, qui concerne la prise en compte des inégalités sociales dans l'élaboration des finalités et des modèles pédagogiques, en particulier dans le domaine des éducations en santé (Berry & Gagnayre, 2018 ; Gelly, 2013). Les éducations en santé – auxquelles se rattache en partie l'éducation à l'alimentation – ont été développées dans un cadre universaliste sans tenir compte des particularismes des groupes sociaux les plus vulnérables (Berry & Gagnayre, 2018). Cette situation inviterait donc à penser des approches d'éducation alimentaire qui relèvent d'un universalisme proportionnel, c'est-à-dire des actions éducatives adaptées aux besoins des publics ciblés.

### 1.2. Composer avec la religion et la culture des élèves

À la distance sociale entre certains élèves de milieux populaires et le personnel scolaire – ce dernier appartenant le plus souvent aux classes moyennes – s'ajoute une distance culturelle et religieuse. À Jean Moulin comme à Claude Debussy, les élèves les plus socialement défavorisés sont généralement issus de familles ayant un parcours migratoire, généralement en provenance du Maghreb, d'Afrique de l'Ouest ou de Turquie. Une grande partie d'entre eux est de confession musulmane et habite dans des quartiers dits prioritaires par les politiques de la ville.

À Claude Debussy, malgré les aides financières que propose la direction, seule une minorité d'élèves de milieux populaires est inscrite à la cantine du collège. Selon Mme Martin – la conseillère principale d'éducation –, cette désaffection s'explique en partie par une défiance à l'égard de la cantine de la part des familles qui craindraient que leurs enfants n'aient pas accès à une alimentation appropriée à leurs préférences et prescriptions religieuses. Mme Martin m'explique avoir œuvré pendant plusieurs années auprès de ces familles pour les encourager à inscrire leurs enfants à la cantine, notamment en organisant des réunions pour leur expliquer que la cantine propose quotidiennement des menus sans viande pour les élèves qui ne mangent que de la viande halal. Elle observe que ces actions de communication ont permis d'améliorer la relation de confiance entre les familles et le collège, et que davantage d'élèves de milieux

populaires et de confession musulmane se sont alors inscrits à la cantine depuis le début de ces interventions.

Lors de repas ou de goûters organisés en classe, il est fréquent que certains élèves de confession musulmane refusent de goûter des aliments ou préparations qu'apportent leurs enseignants ou camarades de classe de peur de contrevenir à des interdits religieux. Certains enseignants se disent vexés par ce qu'ils interprètent comme une méfiance à leur encontre, comme l'explique ci-dessous Valentine, enseignante de SVT (Claude Debussy) :

*« Je me suis retrouvée avec les 6e avec qui je faisais un jeu en fin d'année, et je leur donnais des bonbons tous les ans, jusqu'à ce qu'un gamin me dise "c'est halal ?". J'avais été vexée, je me suis sentie tellement.... tu refuses pas quand on t'offre »* (Valentine, enseignante de SVT au collège Claude Debussy, membre du Réseau Marguerite).

Helena, enseignante d'anglais (Claude Debussy), rapporte le même sentiment de gêne dans ces situations :

*« Je fais souvent déguster du nougat aux élèves, et l'année dernière j'ai été interpellée, car certains enfants de confession musulmane ont refusé d'en goûter. Il y a une sorte de réticence. Je n'avais jamais eu autant de refus que l'année dernière. Est-ce que c'est l'effet de groupe, je ne sais pas. La méconnaissance de la chose et un manque de confiance envers l'enseignant peut-être »* (Helena, enseignante d'espagnol au collège Claude Debussy).

Le fait que certains élèves refusent de goûter la nourriture que proposent leurs enseignants semble donc contribuer à accentuer la distance socio-culturelle que j'ai décrite plus haut. Mais en même temps, si l'alimentation constitue un révélateur de la frontière qui peut exister entre élèves de milieux populaires et institution scolaire, elle semble aussi pouvoir être un objet privilégié, vecteur de « vivre-ensemble » et de convivialité, par exemple lorsque certains enseignants organisent des repas en classe en demandant aux élèves d'apporter des plats de leur pays d'origine.

Par ailleurs, la période du ramadan exige de la part du personnel scolaire une certaine adaptation dans l'organisation des cours ou des sorties scolaires. Pendant les cours d'éducation physique et sportive par exemple, les enseignants sont souvent moins exigeants avec les élèves qui

jeûnent, car ils tiennent compte de leur fatigue. Pendant la récréation, le personnel scolaire doit également composer avec la fatigue, voire l'irritabilité, de certains élèves qui font le ramadan :

*« Quand il y a le ramadan au collège c'est une période qu'on appréhende énormément, surtout si c'est l'été. Les élèves sont très fatigués et irritables, surtout les garçons. Souvent ils restent au collège sur le temps de la pause méridienne pour pas rentrer chez eux, mais du coup ils passent deux heures dans la cour et ce temps est très long pour eux, ils commencent à s'énerver et ça crée des tensions entre eux » (Mme Martin, conseillère principale d'orientation au collège Claude Debussy).*

Malgré l'inconfort que ressentent certains membres du personnel scolaire, le ramadan fait partie de la vie du collège et ne constitue qu'un élément parmi d'autres à prendre en compte pour s'assurer du bon déroulé de la scolarité des élèves.

Au-delà de la question religieuse, les enseignants s'interrogent parfois sur la place à donner à la dimension culturelle de l'alimentation lorsqu'il est question d'alimentation en classe. En particulier, certains enseignants s'inquiètent de transmettre aux élèves d'origine étrangère des messages qui entrent en contradiction avec la culture alimentaire d'origine de leur famille. Par exemple, Elisabeth, professeure documentaliste dans un collège réseau d'éducation prioritaire associé au Réseau Marguerite, estime qu'il peut être délicat de vouloir encourager les élèves à privilégier la consommation d'aliments locaux et de saison quand une partie des préparations culinaires qu'ils ont l'habitude de manger chez eux (d'origine méditerranéenne ou d'Afrique sub-saharienne par exemple) est composée d'aliments importés et hors saison :

*« Autre chose que je trouve dur, je me souviens du Projet Marguerite et de la sortie au marché, mais je trouvais que c'était très dur de faire ça en REP+ [réseau d'éducation prioritaire renforcé], c'est-à-dire de mettre l'accent sur la localisation des aliments. Parce que ça voudrait dire ne plus aller acheter au marché aux primeurs qui font venir de l'autre côté de la Méditerranée et qui sont de la même communauté, qui recréent en quelque sorte l'univers perdu, les racines. Dire "ça c'est pas bien", en gros, c'est encore plus couper des racines, je trouve ça violent » (Elisabeth, professeure documentaliste, membre du Réseau Marguerite).*

L'interrogation de cette enseignante au sujet du respect de la culture alimentaire des élèves illustre les défis auxquels les enseignants peuvent être confrontés quand il est question de

proposer une éducation alimentaire à des élèves dont la culture alimentaire ne correspond pas à celle de l'institution scolaire. À l'instar des inégalités sociales, la diversité culturelle des élèves constitue un autre angle mort de l'éducation à l'alimentation en milieu scolaire.

## **2. S'appuyer sur les problématiques alimentaires des élèves pour organiser des actions pédagogiques en faveur de plus de justice alimentaire : études de cas**

Pour certains membres du personnel scolaire, le fait que les élèves soient d'une culture étrangère et d'un milieu socialement défavorisé peut donc constituer un frein à la mise en place d'une éducation alimentaire correspondant aux standards des politiques et programmes publics. Pourtant, certains enseignants décident précisément de s'appuyer sur la réalité de l'alimentation des élèves et sur les éventuelles problématiques alimentaires qu'ils peuvent rencontrer au quotidien pour penser des initiatives d'éducation alimentaire originales.

Il est ici question d'analyser deux initiatives d'éducation alimentaire réalisées dans le cadre du réseau Marguerite et dans des collèges qui accueillent principalement des élèves de milieux défavorisés. La spécificité de ces projets réside dans leurs finalités et leur démarche pédagogique. Sur le plan des finalités, il s'agit de développer le regard critique et le pouvoir d'agir des élèves autour de problématiques réelles que ces derniers peuvent rencontrer dans leur quotidien autour de l'alimentation, en l'occurrence un faible accès aux commerces alimentaires et aux produits de l'agriculture de proximité dans le quartier où ils résident, et l'enjeu de la surconsommation de sucre. Concernant le modèle pédagogique, ces démarches collectives s'apparentent aux initiatives éducatives du mouvement de justice alimentaire états-unien.

En m'appuyant sur ces deux études de cas, je propose ici une discussion autour des conditions de possibilité et des limites de projets d'éducation alimentaire au collège qui visent à répondre à des inégalités sociales en matière d'alimentation en partant des problématiques locales et vécues par les élèves.

## 2.1. Travailler sur la question de l'accès à l'alimentation dans un quartier populaire

Je m'intéresse ici à une initiative pédagogique autour de l'accès à l'alimentation qu'a menée Juliette<sup>96</sup>, enseignante d'histoire-géographie, membre du Réseau Marguerite, auprès d'une classe d'élèves de 5<sup>e</sup> dans son collège situé dans un « quartier politique de la ville » de la banlieue lyonnaise. Sur le temps d'une année scolaire, Juliette a proposé à ses élèves de réfléchir à une problématique qui concerne le quartier dans lequel une majorité d'entre eux habite, par exemple le faible accès aux commerces alimentaires, ou encore le faible accès aux produits de l'agriculture locale (problématique qu'un travail universitaire avait contribué à mettre en évidence). L'objectif pour l'enseignante est d'amener les élèves à prendre conscience des inégalités alimentaires et spatiales qui concernent le territoire qu'ils habitent et de les encourager à co-construire une action concrète visant à améliorer l'accès aux produits d'une agriculture locale dans le quartier. Ce projet s'apparente à des actions éducatives qui s'inscrivent dans le cadre du mouvement pour la justice alimentaire aux États-Unis<sup>97</sup> s'adressant à des élèves socialement défavorisés, concernés par des injustices alimentaires (le faible accès à une alimentation de qualité et la forte présence d'une offre alimentaire peu saine sur le lieu de vie par exemple). À travers la participation à des actions autour des problématiques que les élèves rencontrent au quotidien, ces projets ont pour but de développer le pouvoir d'agir des élèves et de favoriser les transformations à l'échelle locale.

Le projet comporte plusieurs étapes. Face au constat fait par l'enseignante que peu d'élèves ont conscience qu'il existe des terres agricoles à proximité de leur quartier, la première étape consiste à proposer aux élèves d'analyser une photographie aérienne sur laquelle on peut voir au premier plan les constructions de grands ensembles dans lesquelles habite une majorité d'élèves et à l'arrière-plan, un ensemble de terres agricoles qui jouxtent les habitations. Avec l'aide de leur enseignante, les élèves peuvent alors constater qu'il existe bel et bien des terres agricoles à proximité du quartier où ils habitent.

La deuxième étape vise à proposer aux élèves une réflexion sur l'accès aux commerces alimentaires dans leur quartier. Comme je l'ai mentionné plus haut, le quartier est faiblement

---

<sup>96</sup> Les données récoltées autour de cette action pédagogique sont issues d'une observation en classe lors d'un cours d'histoire-géographie et de plusieurs entretiens réalisés avec Juliette, l'enseignante à l'initiative de ce projet.

<sup>97</sup> Voir chapitre 1, I, 2.3.

pourvu en commerces alimentaires et ces derniers, ainsi que les marchés de plein vent, ne commercialisent pas les produits de l'agriculture de proximité. En étudiant les chiffres de répartition des commerces alimentaires dans la Métropole de Lyon, les élèves découvrent qu'il y a trois fois moins de commerces alimentaires accessibles par habitant dans leur quartier que dans le centre de Lyon. Cet exercice, accompagné de discussions avec leur enseignante, vise à leur faire prendre conscience des inégalités d'accès à l'alimentation en fonction des territoires. Enfin, Juliette invite les élèves à lister et à reporter sur une carte les lieux où ils ont l'habitude de faire des achats alimentaires ainsi que le temps qu'ils mettent pour y aller depuis chez eux et le moyen de transport pour y accéder. Cette activité est suivie d'une discussion collective au cours de laquelle l'enseignante propose aux élèves de réfléchir aux facteurs qui peuvent limiter ou au contraire favoriser l'accès aux commerces alimentaires (notamment le coût des produits, les moyens de transport disponibles, et la présence d'une offre alimentaire qui correspond aux préférences socio-culturelles des habitants).

Ces exercices et discussions permettent en théorie aux élèves de développer une conscience et un regard critique autour des injustices spatiales et alimentaires qui concernent leur quartier. Une fois effectué ce travail de « diagnostic » de l'accès aux commerces alimentaires dans leur quartier, l'enseignante propose de mettre en place une action collective visant à améliorer concrètement l'offre alimentaire dans le quartier et en particulier à permettre aux habitants du quartier d'accéder aux produits issus des terres agricoles de proximité. La première année de ce projet, Juliette et ses élèves ont mis en place un partenariat entre l'épicerie solidaire présente dans le quartier et un maraîcher local, ce dernier ayant accepté de donner à l'épicerie une partie de ses récoltes invendues. La deuxième année, les élèves impliqués dans le projet ont contribué avec leur enseignante à créer une AMAP (Association pour le maintien d'une agriculture paysanne) dans leur collège, c'est-à-dire un système de partenariat entre un certain nombre d'adhérents et un agriculteur de la région. Ce partenariat permet la vente hebdomadaire de paniers de légumes et de fruits à des membres du personnel scolaire, à des parents d'élèves, mais aussi aux autres habitants du quartier. Un système de solidarité permet aux adhérents aux plus faibles revenus de bénéficier d'un panier à un prix modéré.

## 2.2.Mener une enquête collective sur la surconsommation de sucre parmi les élèves

La deuxième initiative pédagogique dont il est ici question<sup>98</sup> concerne le collège Jean Moulin, situé lui aussi dans un quartier défavorisé de la banlieue lyonnaise. Dans le cadre du Réseau Marguerite, Alice, enseignante de SVT, décide de mettre en place un projet autour de l'alimentation en collaboration avec un artiste, projet qui prend comme point de départ les habitudes alimentaires de ses élèves et leurs représentations autour de l'alimentation. Afin de mieux connaître les habitudes alimentaires de ses élèves, elle organise auprès d'une classe de 5<sup>e</sup> une enquête au cours de laquelle les élèves doivent prendre des photographies de leur dîner pendant une semaine, en remplissant simultanément un questionnaire interrogeant d'autres paramètres (par exemple le lieu, les personnes avec qui ils ont pris le repas et s'ils ont apprécié ce repas ou pas). Les élèves rapportent ensuite leurs photographies à Alice en format numérique. Pour ne stigmatiser aucun élève et éviter tout jugement, Alice anonymise les photographies quand elle les présente en classe ou devant d'autres personnes. En observant ces photographies, l'enseignante et l'artiste impliqué dans le projet remarquent la forte présence de sucre dans les repas, sous la forme de sodas, de féculents (pain, pâte, riz) et de gâteaux industriels. Partant de ce constat, ils proposent aux élèves d'engager un projet qui s'apparente à une enquête collective sur les méfaits de la surconsommation de sucre, orientée principalement vers la dénonciation du marketing et de l'industrie agro-alimentaire.

Cette enquête comprend plusieurs étapes qui se déroulent sur une année scolaire, et que je ne décrirai pas ici de manière exhaustive. Par exemple, les élèves apprennent à lire des étiquettes nutritionnelles et à repérer la présence des sucres, ils apprennent à analyser des publicités destinées à faire la promotion de produits sucrés ultra-transformés. Suite à la lecture d'étiquettes, les élèves ont formulé un ensemble de questions avec leur enseignante et l'artiste autour de la composition des produits alimentaires (par exemple, « qu'est-ce que le sucralose ? » ou « les recommandations de consommation indiquées sur l'étiquette sont-elles valables pour un adolescent ? »). Afin de répondre à ces interrogations, les élèves effectuent (avec les adultes) des appels téléphoniques aux Services clients de plusieurs entreprises agro-alimentaires. Par la suite, après avoir préparé un ensemble de questions issues des différentes étapes de l'enquête, les élèves ont l'opportunité d'interroger deux « experts » lors d'une rencontre, une neuroscientifique spécialiste des addictions et de l'addiction au sucre chez les adolescents, et

---

<sup>98</sup> Les données récoltées autour de cette initiative pédagogique sont issues d'une démarche d'observation participante d'une dizaine d'heures lors de plusieurs ateliers en classe au collège Jean Moulin.

un attaché parlementaire qui a accompagné un député dans un plaidoyer en faveur de l'adoption de l'étiquetage Nutri-Score. En invitant ainsi les élèves à formuler des questions issues de leur propre enquête et à interpeller des entreprises, une scientifique et un acteur politique pour y répondre, ce projet permet en théorie aux élèves de développer une conscience de leur pouvoir d'agir sur leur alimentation en tant que futurs citoyens, ce qu'une enquête plus approfondie auprès des élèves permettrait éventuellement de démontrer

En parallèle de l'enquête, afin d'interpeller les acteurs locaux autour de la problématique de la surconsommation de sucre, l'enseignante et l'artiste organisent une exposition à la bibliothèque de la Garenne autour des photographies réalisées par les élèves, accompagnées de créations de l'artiste autour de la thématique de l'addiction au sucre et de panneaux explicatifs autour de la démarche d'enquête réalisée par les élèves

### 2.3. Opportunités et freins de ces projets

Une analyse de la réception de ces projets par les élèves permettrait de mieux comprendre dans quelle mesure ils ont contribué à faire évoluer les représentations, les connaissances ou encore les habitudes alimentaires des élèves. En théorie du moins, ces deux actions ont permis de développer le pouvoir d'agir des élèves, en encourageant leur réflexivité sur des problématiques locales (accès à l'alimentation et consommation de sucre) et leur implication dans des actions transformatrices. Dans la pratique, ces actions ont suscité l'enthousiasme et l'intérêt de nombreux élèves qui y ont volontiers pris part.

Les deux initiatives pédagogiques qui viennent d'être présentées s'inscrivent en partie dans le cadre des recommandations de l'Éducation nationale et de la FAO, lesquelles appellent notamment à « sortir l'éducation alimentaire de la salle de classe » et à impliquer les élèves dans des actions au-delà de l'enceinte du collège et en partenariat avec des acteurs non scolaires. Ces projets permettent en effet d'ancrer les activités pédagogiques dans le quotidien et l'environnement proche des élèves, selon une approche qui rappelle celle de l'éducation ancrée dans le milieu<sup>99</sup>. La coopération avec des acteurs tels qu'un artiste, des scientifiques ou encore un agriculteur permet de développer des liens entre école et société ainsi que la mise en place de partenariats nouveaux pour le collège. Cette mise en relation positionne d'ailleurs clairement

---

<sup>99</sup> Voir chapitre 5, I, 2.2.1.



le personnel éducatif du collège comme un acteur moteur de transformations concrètes ou potentielles à l'échelle locale, en faveur d'une nouvelle offre alimentaire dans le quartier par exemple. Elle en fait aussi un médiateur capable d'interpeller la direction du collège et les pouvoirs locaux sur les problématiques alimentaires locales au moyen des expositions des travaux des élèves.

Ces deux actions pédagogiques rappellent par ailleurs les démarches d'éducation alimentaire anglophones qui promeuvent une littératie alimentaire critique (*critical food literacy*)<sup>100</sup>, c'est-à-dire une compréhension des enjeux de pouvoir et des inégalités sociales au sein des systèmes alimentaires. À rebours d'une éducation axée sur la transmission de connaissances, ces projets s'inscrivent également dans une approche active et expérientielle de l'éducation qui favorise la participation des élèves (Dewey, 1986). À ce titre, ils ont un caractère hybride et se situent à la croisée entre une éducation destinée à transmettre des savoirs et savoir-faire et une éducation populaire visant à faire évoluer les individus, mais aussi la société.

Toutefois, malgré les points positifs que présentent ces démarches, j'identifie une difficulté : c'est la frontière à respecter entre l'institution scolaire et la vie privée des élèves. Par exemple, quand Alice propose à ces élèves au collège Jean Moulin de prendre en photo leur dîner pendant une semaine, plusieurs d'entre eux expriment une certaine gêne à montrer leurs photographies aux autres. Il est probable que le fait que les parents disposent de peu de revenus contribue à cette gêne que ressentent certains d'entre eux à prendre en photo leurs repas, comme en témoigne Alice :

*« Quand on a lancé les photos, un élève a pleuré parce qu'il voulait pas les faire. Je l'ai gardé en fin d'heure et je lui ai demandé ce qui n'allait pas. Il a dit que le midi il mange tout seul, et il voulait pas prendre en photo ça. Au final il a rendu seulement une ou deux photos. Certains élèves m'ont dit l'année d'après qu'ils avaient pas rendu les photos parce qu'ils mangeaient pas grand-chose et qu'ils ne voulaient pas faire des photos vides. On savait que ça pouvait être problématique cet exercice. Mais je ne m'attendais pas à ce qu'un élève pleure »* (Alice, enseignante de SVT, membre du Réseau Marguerite).

---

100 Voir chapitre 1, I, 1.2.

Néanmoins, seule une minorité d'élèves exprime une gêne face aux consignes de leur enseignante, la plupart n'en manifestent aucune et au contraire apprécient prendre leur repas en photo et voir leurs photographies exposées. Les situations mentionnées plus haut invitent cependant à imaginer des modalités pédagogiques qui ne mettent pas les élèves mal à l'aise au moment de partager en classe des éléments de leur vie privée.

Par ailleurs, il convient d'interroger les conditions de répliquabilité de tels projets dans d'autres établissements scolaires. Il semble que les projets de cette ampleur sont plus facilement réalisables dans des établissements appartenant au réseau d'éducation prioritaire – comme c'est le cas pour les deux collèges dont il est ici question –, en raison de la flexibilité dont disposent les enseignants pour organiser des projets interdisciplinaires en parallèle de leurs enseignements. Cela tient également au « contexte idéologique » de l'établissement dans lequel les enseignants travaillent (Lange, 2008), contexte qui, dans le cas des établissements REP et REP+, met généralement moins d'accent sur les résultats scolaires des élèves et le strict respect des programmes que dans les établissements plus favorisés, laissant ainsi plus de place à des projets innovants. On peut également émettre l'hypothèse qu'il est plus facile de mener des projets ancrés dans l'environnement proche des élèves quand ces derniers sont issus d'un milieu social et d'un espace géographique homogène, ce qui est le cas des deux collèges étudiés ici. À l'inverse, il semble plus difficile de faire référence à des habitudes alimentaires ou à des espaces précis quand les élèves proviennent de milieux sociaux contrastés et habitent des quartiers voire des communes différentes, ce qui est le cas par exemple au collège Claude Debussy à Saint-Damien.

Enfin, ces initiatives pédagogiques constituent des démarches ambitieuses qui s'inscrivent sur le temps long et nécessitent des moyens humains et parfois financiers non négligeables. Outre le contexte sociologique et « idéologique » des établissements, l'accompagnement dont bénéficient les deux enseignantes dans le cadre de l'association Réseau Marguerite a probablement facilité la mise en place de ces projets. En effet, l'association permet de faciliter la création de partenariats avec des acteurs non scolaires tels que des artistes et des scientifiques et de bénéficier de conseils et de soutiens parfois financiers pour mettre en place ce type de projets. Lors de mon enquête, j'ai pu constater qu'il existait des actions pédagogiques moins coûteuses en temps qui permettent aussi de s'appuyer sur les représentations et les habitudes des élèves autour de l'alimentation pour faire de l'éducation alimentaire. C'est ce que font par

exemple les infirmières de Jean Moulin lorsqu'elles font passer un questionnaire aux élèves sur leurs habitudes alimentaires lors du petit-déjeuner afin d'adapter les recommandations aux éventuels déséquilibres qu'elles peuvent identifier ; ou bien quand des enseignants – comme Alice – proposent à leur classe de prendre en photo leurs repas pendant une semaine et organisent une discussion collective afin d'inviter les élèves à avoir un regard réflexif sur leurs habitudes alimentaires.

Là où certains acteurs scolaires considèrent ces problématiques comme des freins à la réception d'une éducation alimentaire chez les élèves de milieux défavorisés, ces projets illustrent au contraire que l'environnement proche et la réalité quotidienne des élèves peuvent constituer des ressources pour des projets pédagogiques autour de l'alimentation.

### **Conclusion du chapitre 6**

Dans la pratique, l'injonction à proposer aux élèves une éducation à l'alimentation et au goût suscite parfois chez les membres du personnel scolaire un sentiment d'inconfort. Certains redoutent d'aborder des questions qu'ils jugent trop controversées, politiques ou moralisatrices. Dès lors, ils se réapproprient les outils éducatifs et les prescriptions institutionnelles pour les adapter à leurs représentations, à leurs motivations et à leurs besoins.

Ce chapitre confirme aussi que l'origine socio-culturelle des élèves influence la manière dont l'ensemble du personnel scolaire se représente le rôle du collège dans l'éducation alimentaire et la restauration scolaire. En l'occurrence, de nombreux acteurs scolaires estiment qu'il est plus difficile d'atteindre les élèves issus de milieux socialement défavorisés et d'origine étrangère en raison d'une distance à l'égard de l'institution scolaire et des difficultés sociales auxquelles ils sont confrontés. Face à ce constat, certains enseignants s'appuient précisément sur les problématiques alimentaires que rencontrent les élèves dans leur quotidien pour concevoir des projets pédagogiques en faveur de plus de justice alimentaire.

Ce chapitre met donc en évidence qu'au-delà des prescriptions institutionnelles, les membres du personnel scolaire adaptent volontiers leurs pratiques éducatives à leurs propres représentations autour de l'alimentation et au milieu socio-culturel de leurs élèves. Ils doivent composer au quotidien avec des situations qui échappent aux consignes officielles et avec des élèves dont les conditions sociales, économiques et culturelles ne sont pas celles du collégien

« standard » (Berthoud, 2020). Mais cette adaptation est parfois source d'inconfort, car la question de la prise en compte des inégalités sociales et de la diversité culturelle des élèves est un angle mort de l'éducation à l'alimentation, et de l'éducation à la santé en général (Gelly, 2013).



## Conclusion générale

L'enjeu de cette thèse était de caractériser les différents éléments et dynamiques qui composent le *foodscape* scolaire et d'identifier les freins et les leviers dans la mise en place et la réception d'une éducation alimentaire au collège. L'hypothèse posée au départ est qu'il existe des décalages et des tensions entre les recommandations officielles en matière d'éducation alimentaire, entre les pratiques éducatives du personnel scolaire et entre la réception que font les élèves de cette éducation, en particulier les élèves de milieu populaire. Par « éducation alimentaire », j'ai désigné tout au long de cette thèse l'ensemble des actions que le personnel met en place pour éduquer et sensibiliser les élèves à l'alimentation, en incluant la restauration scolaire.

Pour répondre à ce questionnement et tester cette hypothèse, j'ai mobilisé la notion de *foodscape* scolaire (de l'anglais *school foodscape*), présente dans un grand nombre de travaux de recherche anglophones qui analysent les interactions entre les élèves et l'alimentation (sous sa forme matérielle ou idéale) au sein de l'école. Une partie de ces travaux s'inspirent des recherches en santé publique qui considèrent l'école comme un environnement particulièrement propice à la mise en place d'interventions en faveur d'une alimentation saine et d'une éducation alimentaire. Toutefois, la majorité des travaux sur le *foodscape* scolaire, et sur l'éducation alimentaire à l'école en général, étudient les espaces et les dispositifs relatifs à l'éducation alimentaire (principalement la cantine et le potager) de manière isolée, sans prendre en compte la manière dont l'offre alimentaire et l'éducation alimentaire sont mises en place à l'échelle de l'établissement.

À l'inverse, cette thèse a proposé une analyse systémique des lieux, des objets, des acteurs et des normes impliqués dans l'éducation alimentaire à l'échelle de l'ensemble du collège. Ce travail s'est inspiré d'un ensemble de travaux en santé publique et de modèles éducatifs qui encouragent une approche globale et cohérente de l'éducation alimentaire à l'échelle de l'établissement scolaire, et qui mettent en avant l'idée selon laquelle l'ensemble des acteurs et des espaces du collège peuvent être mobilisés pour sensibiliser les élèves. L'état de l'art qui introduit cette recherche m'a permis de construire un cadre d'analyse original du *foodscape* scolaire. Dans cette thèse, le *foodscape* scolaire désigne un système composé de quatre

dimensions : une dimension prescrite, une dimension organisationnelle, une dimension socio-culturelle et une dimension vécue et pratiquée. Ce cadre d'analyse m'a permis tout au long de ma thèse de répondre à la question suivante : dans quelle mesure les dynamiques entre les différentes dimensions qui composent le *foodscape* des collèges étudiés convergent-elles pour créer un contexte favorable à l'éducation alimentaire des élèves, ou au contraire donnent lieu à des contradictions qui limitent la mise en place et les effets d'une telle éducation ?

En s'appuyant sur ce cadre d'analyse de *foodscape* scolaire, cette recherche comporte une dimension exploratoire et heuristique qui permet d'identifier les potentialités et les ressources de chaque établissement, « au-delà de la cantine et du potager », pour favoriser l'éducation alimentaire des élèves. Cette analyse nécessite une approche interdisciplinaire et s'inscrit à la croisée de la géographie et de la socio-anthropologie, car elle articule des réflexions sur l'espace (matériel, immatériel et vécu), sur les interactions sociales et sur les représentations et les normes autour de l'alimentation.

J'ai appliqué ce cadre d'analyse à plusieurs terrains d'enquête situés dans des contextes géographiques et sociaux contrastés : deux collèges de la région lyonnaise constituent les études de cas principales de cette recherche, tandis qu'un établissement scolaire de Mexico forme un terrain qui permet d'apporter un éclairage au premier. La méthodologie de recherche combine l'analyse de corpus de textes institutionnels, les outils de l'ethnographie (observations, entretiens, questionnaires) et ceux de la recherche participative. Voici les principaux résultats de ce travail et les perspectives de réflexion qu'il propose.

## **I. Faire ou ne pas faire de l'éducation alimentaire au collège : une éducation qui ne va pas de soi**

Tout au long de cette thèse, j'ai démontré que la mise en œuvre d'une éducation alimentaire n'allait pas de soi dans les collèges étudiés. Il existe en effet un décalage entre la dimension prescriptive du *foodscape* scolaire et sa dimension organisationnelle, c'est-à-dire entre les orientations officielles en matière d'éducation alimentaire et les pratiques éducatives du personnel scolaire. La complexité croissante des enjeux de cette éducation, l'imprécision des orientations adressées au personnel scolaire ainsi que le caractère controversé de certaines

questions auxquelles elle renvoie, limite parfois la mise en œuvre de cette éducation dans les études de cas. Toutefois, cette recherche met en évidence l'importance des initiatives individuelles du personnel scolaire pour sensibiliser les élèves à des enjeux liés à l'alimentation, en particulier lors d'activités et d'interactions informelles en dehors de la salle de classe.

### L'éducation alimentaire n'a pas toujours lieu là où l'on croit

La première étape de cette thèse (chapitre 3) s'est intéressée à la dimension prescriptive du *foodscape* scolaire : en France comme au Mexique, les documents-cadres concernant l'éducation alimentaire ont rarement un caractère obligatoire ; en France, cette éducation peut en théorie être mise en œuvre par l'ensemble du personnel scolaire et peut être abordée de manière transversale dans l'ensemble des disciplines scolaires ou dans le cadre de démarches de projet ou d'actions ponctuelles. En complément des actions éducatives en classes ou en dehors, la FAO recommande aux acteurs éducatifs de s'appuyer sur l'environnement alimentaire de l'établissement afin de favoriser les apprentissages des élèves autour de l'alimentation « en contexte » (par exemple, au moment où les élèves se lavent les mains avant le déjeuner, pendant le repas du midi ou au sein du potager scolaire).

En dehors des quelques points du programme scolaire obligatoire qui abordent des questions relatives à l'alimentation, il revient donc à chaque établissement et à chaque membre du personnel scolaire de proposer, ou non, une éducation autour de l'alimentation aux élèves. Un deuxième temps de la thèse (chapitre 4) a analysé l'environnement alimentaire des trois établissements étudiés, c'est-à-dire l'ensemble des ressources matérielles, temporelles et humaines mobilisées pour cadrer les pratiques alimentaires au collège et leur proposer une éducation alimentaire. Dans ces collèges, c'est surtout la motivation individuelle et l'intérêt du personnel scolaire qui les incitent à parler de cette thématique en classe ou à organiser des activités à ce sujet en dehors de la classe. En l'absence d'un programme clair qui consignerait les savoirs ou savoir-faire que les élèves devraient acquérir autour de l'alimentation, il en revient aux enseignants et aux autres acteurs scolaires qui prennent part à l'éducation alimentaire des élèves de choisir le contenu et la forme des actions éducatives autour de l'alimentation.

En France, la portée éducative du repas à la cantine ne va pas de soi : au collège Claude Debussy par exemple, en dehors d'une action annuelle organisée à la cantine autour de l'équilibre



alimentaire et du petit-déjeuner, il arrive que l'équipe de cantine mobilise des ressources lors des repas du midi pour sensibiliser les élèves à l'alimentation (à travers l'affichage ou les échanges avec les élèves par exemple). Pour autant, le repas du midi constitue le plus souvent un espace d'apprentissage passif autour de l'alimentation, et l'éducation alimentaire qui y est proposée aux élèves relève de l'implicite. Dans le collège mexicain étudié, l'offre alimentaire scolaire n'a aucune vocation pédagogique et entre même en contradiction avec les messages véhiculés par les enseignants concernant la santé.

En dehors des activités en classe et des actions éducatives ponctuelles autour de l'alimentation, l'analyse montre l'importance des actions discrètes de la part du personnel scolaire, qui contribuent à sensibiliser les élèves à plusieurs enjeux liés à l'alimentation en s'appuyant sur des éléments de l'environnement alimentaire du collège. Souvent, ces initiatives relèvent du domaine de l'informel et s'organisent autour du partage de repas (repas à la cantine, goûter en classe ou pique-nique par exemple), des espaces verts du collège (potager ou arbres fruitiers présents dans la cour de récréation) ou d'objets d'usage du quotidien (emballages alimentaires trouvés dans la cour de récréation ou poubelle par exemple). Mobilisés par les enseignants (ou d'autres adultes du collège) dans le cadre d'actions pédagogiques, ces éléments de l'environnement du collège peuvent constituer des ressources pour l'éducation alimentaire des élèves.

Si le caractère facultatif de l'éducation alimentaire scolaire n'empêche pas les initiatives locales, celles-ci sont néanmoins très hétérogènes et peuvent donner lieu à des inégalités entre établissements.

### De la difficulté pour le personnel scolaire de composer avec les « questions socialement vives » en matière d'alimentation et d'agriculture

L'analyse des documents-cadres internationaux et nationaux récents (chapitre 3) témoigne d'une amplification des finalités auxquelles l'école est incitée à répondre en matière de restauration et d'éducation alimentaire. Au Mexique, les finalités de l'éducation alimentaire à l'école sont largement centrées autour de la lutte contre l'obésité, qui constitue un enjeu de santé publique nationale de premier plan. En France cependant, « l'éducation à l'alimentation et au goût » se situe à la croisée d'enjeux de santé publique (principalement la lutte contre l'obésité), d'enjeux environnementaux et agricoles et d'enjeux de citoyenneté. Les instances

prescriptrices ont parfois des visions et des intérêts éloignés en matière d'alimentation à l'école, ce qui met le personnel scolaire face à des injonctions contradictoires. En fonction des acteurs prescripteurs, les orientations relatives à l'éducation à l'alimentation oscillent en effet entre tentatives de normalisation des comportements alimentaires des élèves de la part des politiques publiques ministérielles, incitations à développer l'esprit critique et la citoyenneté des élèves et défense des intérêts économiques des filières agricoles nationales et internationales.

Face à ces orientations, de nombreux membres du personnel scolaire interrogés lors de cette recherche ressentent une forme d'inconfort. En particulier, beaucoup cherchent à éviter une éducation alimentaire qui serait normative et potentiellement moralisatrice ; d'autres redoutent d'aborder des questions qu'ils jugent trop controversées ou politiques. En effet, comme d'autres « éducations à » (éducation au développement durable ou éducation à la sexualité par exemple), l'éducation à l'alimentation et au goût s'inscrit en partie dans le champ des valeurs et aborde des questions socialement vives, c'est-à-dire des sujets complexes, porteurs d'incertitudes et de débats voire de controverses (par exemple la réduction de la consommation de produits animaux, le bien-être animal ou l'utilisation des produits phytosanitaires dans l'agriculture). Dès lors, le personnel scolaire, en particulier les enseignants, se réapproprie les outils éducatifs et les prescriptions institutionnelles pour les adapter à leurs représentations, à leurs motivations et à leurs besoins. Certains membres du personnel scolaire évitent toutefois d'évoquer auprès des élèves des sujets qu'ils jugent trop controversés ou normatifs, au risque d'appauvrir la portée de l'éducation alimentaire.

## **II. Repenser l'alimentation au collège au-delà de l'environnement alimentaire scolaire**

Cette thèse a permis de mettre en évidence une tension au sein du *foodscape* des établissements étudiés, entre l'intention d'encourager chez les élèves une alimentation favorable à la santé et les pratiques alimentaires des élèves au sein et autour du collège.

C'est particulièrement le cas au Mexique, où l'alimentation des élèves sur le temps scolaire relève surtout du domaine de l'informalité, dans la mesure où l'offre alimentaire présente à la *cafetería* ainsi que la nourriture qu'apportent les élèves de l'extérieur font l'objet d'une faible régulation de la part des autorités scolaires. En France, malgré une régulation grandissante de

l'offre alimentaire proposée aux élèves à la cantine, il existe une zone de flou réglementaire concernant les moments de consommation informels au sein du collège (goûters scolaires, sorties, pique-nique ou grignotage) et une absence totale de régulation des commerces alimentaires auxquels les élèves sont exposés autour du collège. En l'absence d'un cadre réglementaire précis lors de ces situations, la responsabilité des choix alimentaires repose sur les adultes en présence et sur les élèves eux-mêmes ; la nourriture présente lors de ces occasions est souvent en contradiction avec les messages de santé que promeut le collège, et a surtout comme fonction d'encourager le plaisir et la convivialité.

Afin de mieux comprendre l'influence de l'école sur les pratiques alimentaires des élèves, cette recherche propose d'aller au-delà de la notion d'environnement alimentaire scolaire telle qu'elle est souvent employée dans les travaux en santé publique, c'est-à-dire comme synonyme d'offre alimentaire présente au sein et autour de leur établissement scolaire. Selon les résultats de cette recherche, la notion d'« environnement de consommation alimentaire » permet de caractériser plus précisément les conditions d'accès à l'alimentation et les conditions de consommation des élèves sur le temps scolaire. L'environnement de consommation alimentaire désigne l'ensemble des conditions matérielles, spatiales, réglementaires, temporelles et humaines qui cadrent les pratiques alimentaires des élèves sur le temps scolaire. Concrètement, cela signifie que les pratiques alimentaires des élèves à l'école ou autour de leur établissement sont non seulement influencées par l'offre alimentaire qui leur est accessible, mais également par le temps dont ils disposent pour s'alimenter et par les lieux où ils peuvent le faire, ainsi que par les règlements qu'ils doivent respecter. Cet outil théorique permet d'identifier plus en détail les leviers dont disposent les établissements pour cadrer les pratiques alimentaires sur le temps scolaire dans différentes situations, à la cantine ou dans le cadre de situations moins formelles (collation dans la cour de récréation, goûter en classe ou pique-nique lors d'une sortie scolaire par exemple).

### **III. De l'importance de prendre en compte les expériences des élèves dans la démarche d'éducation alimentaire**

Un autre apport original de cette thèse est d'analyser la dimension vécue du *foodscape* scolaire par les élèves, en mettant l'accent sur les différentes interactions (cognitives, émotionnelles, sensorielles) qu'ont les élèves avec les espaces et les objets liés à l'alimentation dans leur

établissement, ainsi que les interactions avec les normes relatives à l'alimentation qui circulent au sein du collège.

En analysant le *foodscape* scolaire vécu par les élèves (chapitre 5), il était question de tester l'hypothèse selon laquelle il existe un décalage entre les dispositifs d'éducation alimentaire et de restauration mis en place par les établissements étudiés, et la réception par les élèves. Les résultats de cette recherche confirment en effet que les normes que partagent les élèves en matière d'alimentation sont souvent éloignées de celles que véhicule l'institution scolaire, à plus forte raison pour les garçons issus de milieux défavorisés, d'origine étrangère et habitant un quartier populaire. Toutefois, la présente analyse permet aussi de nuancer ce constat : s'il existe un important contraste entre les connaissances et les représentations qu'ont les élèves de la santé en fonction de leur milieu socio-culturel, ce contraste est plus nuancé lorsqu'il est question de la thématique de l'agriculture.

S'alimenter au collège est également le reflet des inégalités sociales qui existent entre les élèves : dans les collèges étudiés en France, les élèves de milieux populaires sont généralement moins souvent inscrits à la cantine que les autres élèves et fréquentent davantage les commerces alimentaires présents autour de leur collège. Cette situation vient creuser les inégalités d'accès à l'alimentation, et potentiellement accentuer des inégalités sociales de santé.

Par ailleurs, alors que le moment du repas à la cantine est pensé comme un moment propice à l'éducation alimentaire des élèves, l'expérience du repas du midi peut parfois être associée à des émotions négatives chez les élèves, notamment en raison du bruit, de la cohue, du peu de temps dont ils disposent et de la peur du regard des autres élèves. Malgré certains décalages entre les dispositifs du collège autour de l'alimentation et le *foodscape* vécu par les élèves, plusieurs facteurs suscitent chez les élèves des expériences positives autour de l'alimentation au collège. En particulier, les interactions sociales entre les élèves et le personnel scolaire lors des repas à la cantine ou lors des ateliers potager contribuent à produire chez les élèves un sentiment de confiance, de bien-être et d'attachement.

Plusieurs acteurs scolaires interrogés estiment qu'il est plus difficile d'atteindre les élèves issus de milieux socialement défavorisés et d'origine étrangère, en raison d'une distance à l'égard de l'institution scolaire et des difficultés sociales auxquelles ils sont confrontés. Pour autant, cette

recherche montre que prendre en compte les représentations et les habitudes des élèves autour de l'alimentation, aussi éloignées soient-elles des messages de l'institution scolaire, peut constituer une ressource pédagogique : certains enseignants s'appuient précisément sur les problématiques alimentaires que rencontrent les élèves dans leur quotidien pour concevoir des projets pédagogiques en faveur de plus de justice alimentaire.

#### **IV. Pour une éducation alimentaire ancrée dans le milieu**

Si ce travail ne prétend aucunement émettre des préconisations « clé en main » en direction des acteurs de l'éducation, il apporte néanmoins des résultats qui, semble-t-il, peuvent nourrir les réflexions autour de l'éducation alimentaire en milieu scolaire. En mobilisant le cadre théorique de « *foodscape* scolaire », cette thèse a permis de mettre en évidence l'importance d'une approche systémique de l'éducation alimentaire au collège, c'est-à-dire d'une approche qui tient compte de l'ensemble des dimensions qui composent un établissement scolaire : l'environnement matériel et temporel, les réglementations, les acteurs, les interactions sociales, et les normes. L'étude des interactions entre ces différentes dimensions du *foodscape* scolaire a fait ressortir des dynamiques qui peuvent limiter ou au contraire favoriser la mise en œuvre et la réception d'une éducation alimentaire. Pour les acteurs de l'éducation, penser l'éducation alimentaire à l'échelle de l'établissement et non pas uniquement à l'échelle de la salle de classe, du potager ou de la cantine pourrait permettre une approche plus cohérente de cette éducation.

Par ailleurs, les résultats de cette thèse vont dans le sens d'une éducation alimentaire ancrée dans le milieu – pour reprendre l'expression de Sobel<sup>101</sup> – et invitent les acteurs de l'éducation à davantage prendre en compte le contexte de chaque établissement au moment de penser une éducation autour de l'alimentation. Une éducation alimentaire ancrée dans le milieu s'appuierait notamment sur les ressources (matérielles ou immatérielles) présentes au sein de l'établissement. Cette thèse identifie trois types d'actions qui mobilisent ces ressources : d'une part la régulation de ce que j'ai nommé « l'environnement de consommation alimentaire », d'autre part la « mise en ressource pédagogique » de l'environnement scolaire, et enfin la prise en compte des représentations et des habitudes alimentaires des élèves dans la démarche éducative. Au terme de cette recherche, revenons sur ces trois points.

---

101 Voir chapitre 1, I, 2.2.1.

### Mieux réguler l'environnement de consommation alimentaire au sein et autour des collèges

Cette thèse met en évidence une zone de flou dans la régulation par l'école des pratiques alimentaires des élèves sur le temps scolaire au sein ou autour des collèges, qui concerne particulièrement les occasions de consommation informelles – goûters, piques, niques, etc. – et les achats des élèves dans les commerces alimentaires autour de leur établissement.

Ce flou réglementaire interroge la responsabilité de l'école et des directions d'établissement dans l'alimentation des élèves sur le temps scolaire : jusqu'à quel point l'institution scolaire a-t-elle la responsabilité de surveiller les pratiques alimentaires des élèves ? Doit-elle uniquement réguler l'offre alimentaire « officielle » (le repas de la cantine ou la *cafetería* de l'établissement) ou bien également les pratiques alimentaires lors de moments plus ponctuels et festifs comme les goûters en classe ou les pique-niques durant les sorties scolaires ? À plus forte raison, faut-il réguler l'accès des élèves aux commerces alimentaires situés autour des établissements, et si oui, comment ? À ces questions, on peut objecter qu'il serait excessif de chercher à réguler la moindre des pratiques alimentaires qui ont lieu en milieu scolaire ou à proximité et qu'il est normal qu'à l'école, comme n'importe où ailleurs, les élèves et leurs enseignants puissent occasionnellement partager des repas conviviaux et festifs sans se soucier des enjeux de santé publique.

Toutefois, les résultats de cette recherche montrent que l'absence de régulation – ou le flou dans les régulations – des pratiques alimentaires en milieu scolaire est vectrice pour les élèves d'inégalités face à l'alimentation. Les résultats de ce travail ont notamment mis en évidence que parmi les élèves interrogés, ceux qui habitent un quartier populaire et qui se rendent au collège à pied sont plus susceptibles que les autres de faire des achats alimentaires dans les commerces situés sur le chemin du collège, achats qui sont souvent éloignés d'une alimentation favorable à la santé. En 2010, un député avait déposé un amendement – qui sera finalement refusé – visant à autoriser les collectivités territoriales à interdire dans un rayon de 200 mètres autour des établissements scolaires la construction de restaurants de type fast-food<sup>102</sup>. Au vu des résultats de cette thèse, cette mesure en elle-même semble insuffisante pour réduire de manière significative les achats alimentaires des élèves autour de leur école, surtout en raison de la faible distance concernée. Néanmoins, la régulation du nombre, de l'emplacement et du

---

<sup>102</sup> Voir : <https://www.lagazettedescommunes.com/41312/fast-food-pres-des-etablissements-scolaires-les-collectivites-nauront-pas-le-droit-de-les-interdire/>

type de commerces alimentaires situés à proximité des établissements scolaires semble une piste intéressante pour lutter contre les inégalités sociales de santé parmi les élèves.

### S'appuyer sur les moments informels et les objets du quotidien : comment « éducationnaliser » l'environnement alimentaire scolaire

Une deuxième action possible pour une éducation alimentaire ancrée dans le milieu consiste en une « mise en ressource pédagogique » des espaces et des objets de l'environnement scolaire. Sur ce point, cette thèse rejoint les recommandations de la FAO, qui encourage les acteurs scolaires à « éducationnaliser » l'environnement alimentaire scolaire (FAO, 2020c)<sup>103</sup>, c'est-à-dire à s'appuyer sur les situations du quotidien scolaire pour que les élèves fassent des apprentissages autour de l'alimentation en contexte (lors des repas, lorsque les élèves se lavent les mains avant d'aller à la cantine, au moment des collations, etc.).

Dans les collèges étudiés, cette recherche a en effet permis d'identifier plusieurs ressources éducatives analogues, notamment les interactions entre les élèves et les membres du personnel scolaire pendant le repas du midi ou les collations, la mise en place d'un affichage pédagogique autour de l'alimentation dans la cantine ou encore la mobilisation des espaces verts ou des objets du quotidien. Des formations ou des documents-cadres permettraient d'encourager le personnel scolaire à mettre en place de telles actions.

### S'appuyer sur les représentations et les habitudes alimentaires des élèves

Enfin, dans le cadre d'une éducation alimentaire ancrée dans le milieu, cette thèse invite les acteurs de l'éducation à davantage prendre en compte le contexte socio-culturel des élèves et à s'appuyer sur les représentations, les connaissances et les habitudes des élèves en matière d'alimentation. Les adolescents, en particulier lorsqu'ils sont issus de milieux populaires et d'une culture étrangère, sont souvent plus distants que les autres des messages de l'institution scolaire, notamment quand il est question d'alimentation. Mobiliser leurs représentations, connaissances et habitudes semble une piste pertinente pour réduire la distance socio-culturelle qui existe entre leurs propres normes et les normes scolaires autour de l'alimentation.

---

<sup>103</sup> “yet there are few attempts to “educationalize” food environments”(FAO, 2020c, p. 50).

L'idée de faire appel aux représentations des élèves autour de l'alimentation rejoint les orientations de la FAO qui recommande au personnel scolaire d'identifier le « curriculum caché » qui existe autour de l'alimentation dans leur établissement<sup>104</sup>. Ce « curriculum caché » renvoie à la dimension implicite de l'alimentation dans un établissement, notamment véhiculée par l'offre alimentaire présente dans l'établissement ainsi que par les normes et préférences alimentaires des élèves. Alors qu'il arrive que ce « curriculum caché » soit en contradiction avec les messages de l'école, la FAO estime qu'il peut constituer une ressource éducative s'il est identifié puis discuté en classe avec les élèves.

Une éducation alimentaire ancrée dans le milieu peut également avoir une portée transformatrice au-delà de l'enceinte du collège. À l'instar de l'initiative pédagogique autour de l'accès à l'alimentation présentée dans le chapitre 6<sup>105</sup>, une éducation alimentaire ancrée dans le milieu peut également avoir comme ambition de développer l'engagement citoyen des élèves sur leur territoire et de les impliquer dans des démarches de transformation des systèmes alimentaires vers davantage de justice alimentaire.

#### Partager les responsabilités pour une éducation alimentaire à l'échelle du territoire

Les pistes de réflexion en faveur d'une éducation alimentaire ancrée dans le milieu que je viens de présenter ne prétendent aucunement être suffisantes pour penser les modalités de mise en place d'une éducation alimentaire en milieu scolaire. Il s'agit plutôt de ressources pour l'action à mettre en place en complément d'outils pédagogiques plus structurés (programme scolaire, cours de cuisine, atelier potager ou sorties par exemple).

Dans un contexte de crise des recrutements et de souffrance au travail dans le monde de l'enseignement, et alors que l'institution scolaire fait face à des demandes sociales croissantes pour prendre en charge de multiples « éducations à » (éducation à la sexualité, au développement durable ou à la laïcité par exemple), on pourrait reprocher à cette thèse de faire porter trop de responsabilités à l'école dans l'éducation alimentaire des élèves. Il est certain que l'école ne peut assumer à elle seule la charge de cette éducation à l'alimentation. Une éducation alimentaire susceptible de favoriser plus de justice alimentaire et de transformer les systèmes

---

104 Voir chapitre 3, III, 1.

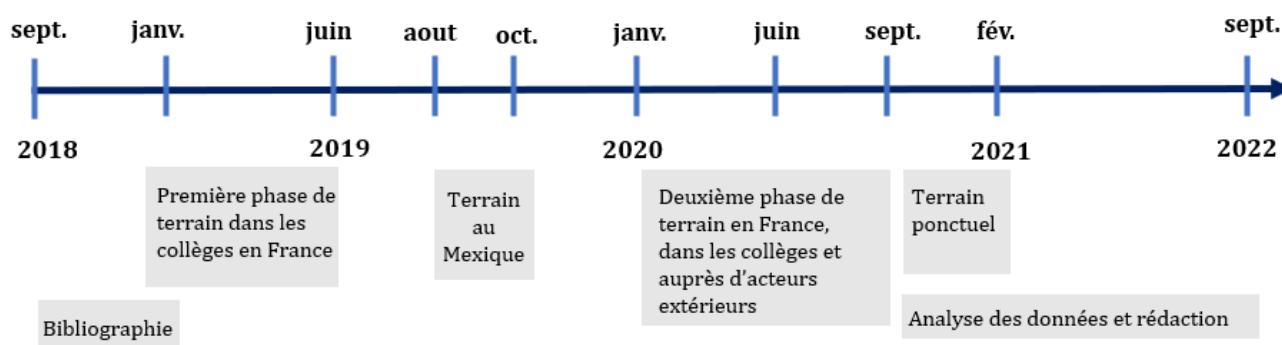
105 Voir chapitre 6, II, 2.1.



alimentaires nécessite la mise en place de projets collectifs à l'échelle des territoires, qui favorisent la coopération entre l'école, les familles des élèves, les acteurs publics et les acteurs des systèmes alimentaires (agriculteurs, transformateurs ou commerçants par exemple).

## Annexes

### Annexe n°1 : Chronologie du travail de thèse



## Annexe n°2 : Tableau de synthèse des données récoltées

Type de méthode	Description	Quantification des données recueillies par établissement ( <i>en nombre d'entretiens ou en heures</i> )				
		<i>Claude Debussy</i>	<i>Jean Moulin</i>	<i>Instituto Azul</i>	<i>Autre établissement</i>	<i>Total</i>
<b>Entretiens et discussions orientées</b>	Entretiens et discussions avec les élèves	20	14	0	1	<b>35 entretiens</b>
	Entretiens avec les enseignant.es	6	3	3	12	<b>24 entretiens</b>
	Entretiens avec d'autres membres du personnel scolaire ( <i>chef d'établissement, infirmière, etc.</i> )	6	4	1	0	<b>11 entretiens</b>
<b>Nombre total d'entretiens et de discussions orientées</b>		<b>34</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>70 entretiens</b>
<b>Observations</b>	Observations réalisées dans les trois collèges étudiés	≈ 80 heures	≈ 80 heures	≈ 15 heures	≈ 5 heures	<b>≈ 180 heures</b>
<b>Animation d'ateliers en classe</b>		≈ 6 heures	≈ 6 heures	≈ 4 heures	/	<b>≈ 16 heures</b>
<b>Questionnaires</b>	Questionnaire sur les représentations et connaissances des élèves autour de l'agriculture	27 répondants	19 répondants	/	/	<b>46 répondants</b>
	Questionnaire sur les préférences alimentaires des élèves	19 répondants	19 répondants	/	/	<b>38 répondants</b>
	Questionnaire sur les pratiques d'achat des élèves dans les commerces alimentaires autour de leur collège	24 répondants	22 répondants	/	/	<b>46 répondants</b>

### Annexe n°3 : Tableau de synthèse des entretiens avec les élèves

Type de méthode	Participants	Prénoms des participants (anonymisés)	Collège	Date	Durée	Thématique
Discussion informelle	4 élèves de 6e et 5e	/	Jean Moulin	29/04 /2019	30 min	Origine des aliments + agriculture + expériences familiales liées à la culture de fruits et légumes + bio + pays d'origine
Discussion informelle	5 élèves de 6e	/	Jean Moulin	07/05 /2019	30 min	Commerces ; ramadan ; internet
Discussion informelle	Un élève de 6e	/	Jean Moulin	07/05 /2019	15 min	Commerces
Discussion informelle	2 élèves de 6e	Enri et Dimitri	Jean Moulin	09/05 /2019	35 min	Commerces et provenance des aliments
Entretien	2 élèves de 4e	Miriam et Sacha	Jean Moulin	09/05 /2019	35 min	Commerces et provenance des aliments
Entretien	4 élèves de 5e	Tania, Anna, Ibtisem, Sana	Jean Moulin	23/05 /2019	40 min	Commerces et provenance des aliments
Entretien	Elève de 5e	Jeanne	Jean Moulin	14/02 /2020	30 min	Habitudes d'achats alimentaires autour de l'école, repas du midi
Entretien	Elève de 5e	Roqaya	Jean Moulin	14/02 /2020	30 min	Habitudes d'achats alimentaires autour de l'école, repas du midi
Entretien	Elève de 5e	Ahmed	Jean Moulin	21/02 /2020	30 min	Habitudes d'achats alimentaires autour de l'école, repas du midi
Entretien téléphonique	Elève de 5e	Ahmed	Jean Moulin	23/04 /2020	40 min	Préférences alimentaires ; cantine ; autour collège ; projets scolaires
Entretien téléphonique	Elève de 5e	Roqaya	Jean Moulin	27/04 /2020	40 min	Préférences alimentaires ; agriculture ; habitudes alimentaires
Entretien téléphonique	2 élèves de 5e	Roqaya et Jeanne	Jean Moulin	15/05 /2020	1 heure	Retour sur les projets réalisés en classe (enquête sur le sucre)
Entretien téléphonique	2 élèves de 5e	Roqaya et Jeanne	Jean Moulin	22/05 /2020	40 min	Retour sur les projets réalisés en classe (enquête sur le sucre)

<b>Entretien</b>	Elève de 5e	Marcus	Jean Moulin	11/12 /2020	40 min	Commerces alimentaires autour du collège ; préférences et habitudes alimentaires ; cours de SVT autour de l'alimentation
<b>Entretien</b>	3 élèves de 5e et 4e (Club nature)	Benoît, Marie, Marianne	Claude Debussy	13/06 /2019	30 min	Nutrition ; préférences alimentaires ; commerces alimentaires. <i>Discussion autour de photographies prises par les élèves ou apportées par l'enquêtrice.</i>
<b>Entretien</b>	3 élèves de 4e (Club nature)	Diane, Julien, Maximilien	Claude Debussy	21/06 /2019	30 min	Commerces alimentaires. <i>Discussion autour de photographies prises par les élèves ou apportées par l'enquêtrice.</i>
<b>Entretien</b>	4 élèves de 5e (Club nature)	Anna, Kévin, Louis, Thibaut	Claude Debussy	28/05 /2019	30 min	Préférences et habitudes alimentaires. <i>Discussion autour de photographies prises par les élèves ou apportées par l'enquêtrice.</i>
<b>Entretien</b>	5 élèves de 5e (Club nature)	Mélina, Éric, Julien, Maximilien, Diane	Claude Debussy	28/05 /2019	30 min	Préférences et habitudes alimentaires. <i>Discussion autour de photographies prises par les élèves ou apportées par l'enquêtrice.</i>
<b>Entretien</b>	3 élèves de 5e (Club nature)	Benoît, Marie, Marianne	Claude Debussy	06/06 /2019	35 min	Préférences et habitudes alimentaires. <i>Discussion autour de photographies prises par les élèves ou apportées par l'enquêtrice.</i>
<b>Entretien</b>	2 élèves de 5e (Club nature)	Tasnime et Mélina	Claude Debussy	06/06 /2019	35 min	Préférences et habitudes alimentaires. <i>Discussion autour de photographies prises par les élèves ou apportées par l'enquêtrice.</i>
<b>Entretien</b>	2 élèves de 5e (Club nature)	Tasnime et Mélina	Claude Debussy	13/06 /2019	30 min	Préférences et habitudes alimentaires. <i>Discussion autour de photographies prises par les élèves ou apportées par l'enquêtrice.</i>
<b>Entretien</b>	Élève de 4e (Club nature)	Diane	Claude Debussy	21/06 /2019	10 min	Commerces alimentaires
<b>Entretien</b>	2 élèves de 5e	Sélim et Ayan	Claude Debussy	20/02 /2020	40 min	Habitudes d'achats alimentaires autour de l'école, repas du midi, relation familiale à l'agriculture
<b>Entretien</b>	2 élèves de 5e	Alix et Idris	Claude Debussy	13/03 /2020	40 min	Commerces alimentaires autour du collège
<b>Entretien</b>	Élève de 5e	Elsa	Claude Debussy	01/04 /2020	50 min	Préférences alimentaires, fast-food, commerces alimentaires autour du collège

<b>Entretien</b>	Élève de 5e	Elsa	Claude Debussy	03/04 /2020	1h30	Commerces alimentaires autour du collège
<b>Entretien</b>	Élève de 3e	Marie	Claude Debussy	22/04 /2020	40 min	Préférences alimentaires, cantine
<b>Entretien</b>	2 élèves de 5e	Alix et Idris	Claude Debussy	20/05 /2020	40 min	Retour sur l'activité de cartographie sensible réalisée en classe
<b>Entretien</b>	2 élèves de 4e et 3e (Club nature)	Marianne et Diane	Claude Debussy	27/05 /2020	1 heure	Publicité alimentaire, activités du Réseau Marguerite et du Club nature, éducation à l'alimentation
<b>Entretien</b>	2 élèves de 4e et 3e (Club nature)	Juliette et Marie	Claude Debussy	03/05 /2020	55 min	Activités du Réseau Marguerite et du Club nature, cantine
<b>Entretien</b>	2 élèves de 4e	Elsa et Caroline	Claude Debussy	03/12 /2020	50 min	Cantine, potager, commerces alimentaires autour du collège
<b>Entretien</b>	2 élèves de 4e	Léa et Juliana	Claude Debussy	03/12 /2020	40 min	Cantine, potager, commerces alimentaires autour du collège
<b>Entretien</b>	Élève de 4e	Sélim	Claude Debussy	09/12 /2020	30 min	Cantine, potager, commerces alimentaires autour du collège
<b>Entretien</b>	Élève de 4e	Habib	Claude Debussy	09/12 /2020	30 min	Cantine, potager, commerces alimentaires autour du collège
<b>Entretien</b>	2 élèves de 5e et 3e	Sally et Nicolas	collège de la banlieue lyonnaise	07/07 /2020	1h30	Potager scolaire. <i>Entretien complémentaire réalisé avec des élèves d'un collège extérieur aux études de cas de cette recherche.</i>

## Annexe n°4 : Tableau de synthèse des entretiens avec le personnel scolaire

Type de méthode	Participant.es	Prénoms des participant.es (anonymisés)	Collège	Date	Durée	Thématique
Entretien	Cheffe d'établissement	Mme Thomas	Jean Moulin	05/02/2019 et 18/02/2019	1h20	Rôle dans l'éducation à l'alimentation et dans la restauration scolaire, interactions avec les élèves autour de l'alimentation
Entretien	Infirmière scolaire 1	/	Jean Moulin	04/03/2019		Rôle dans l'éducation à l'alimentation et dans la restauration scolaire, interactions avec les élèves autour de l'alimentation
Entretien	Infirmière scolaire 2	Mme Amadi	Jean Moulin	02/07/2020	40 min	Rôle dans l'éducation à l'alimentation et dans la restauration scolaire, interactions avec les élèves autour de l'alimentation
Discussion orientée	Surveillante	/	Jean Moulin	02/07/2020	20 min	Cf. Annexe n°8
Entretien	Enseignante (anglais)	Claire	Jean Moulin	17/06/2020	45 min	Cf. Annexe n°8
Entretien	Enseignant (histoire-géographie)	Victor	Jean Moulin	02/07/2020	30 min	Cf. Annexe n°8
Entretien	Enseignante (SVT, Réseau Marguerite)	Alice	Jean Moulin	01/10/2020	1h30	Cf. Annexe n°8
Entretien	Chef d'établissement	M. Sylvain	Claude Debussy	04/04/2019	50 min	Rôle dans l'éducation à l'alimentation et dans la restauration scolaire, interactions avec les élèves autour de l'alimentation
Entretien	Chef de cantine	M. Henri	Claude Debussy	04/04/2019	1 heure	Rôle dans l'éducation à l'alimentation et dans la restauration scolaire, interactions avec les élèves autour de l'alimentation
Entretien	Conseillère principale d'orientation	Mme Martin	Claude Debussy	03/04/2020	1 heure	Rôle dans l'éducation à l'alimentation et dans la restauration scolaire, interactions avec les élèves autour de l'alimentation
Entretien	Infirmière scolaire	/	Claude Debussy	02/07/2020	40 min	Rôle dans l'éducation à l'alimentation et dans la restauration scolaire, interactions avec les élèves autour de l'alimentation
Discussion orientée	Deux surveillantes	/	Claude Debussy	29/10/2020	15 min	Rôle dans l'éducation à l'alimentation et dans la restauration scolaire,

						interactions avec les élèves autour de l'alimentation
<b>Discussion orientée</b>	Membre du personnel de la restauration scolaire	/	Claude Debussy	07/10 /2020	15 min	Rôle dans l'éducation à l'alimentation et dans la restauration scolaire, interactions avec les élèves autour de l'alimentation
<b>Entretien</b>	Professeure documentaliste	Sandrine	Claude Debussy	30/06 /2020	50 min	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (histoire-géographie, Réseau Marguerite)	Anaïs	Claude Debussy	24/06 /2020 et 03/07 /2020	1 heure ; 1h20	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (espagnol)	Helena	Claude Debussy	18/06 /2020	1h45	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (SVT, Réseau Marguerite)	Valentine	Claude Debussy	09/07 /2020	2h15	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (anglais)	Clara	Claude Debussy	10/07 /2020	40 min	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (français, Réseau Marguerite)	Adelaïde	Claude Debussy	15/07 /2020	1h20	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Cheffe d'établissement	Graziella	Instituto Azul	12/09 /2019	1 heure	Rôle dans l'éducation à l'alimentation et dans la restauration scolaire, interactions avec les élèves autour de l'alimentation
<b>Entretien</b>	Enseignante (histoire)	Liliana	Instituto Azul	13/09 /2019	30 min	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (biologie)	Samanta	Instituto Azul	18/09 /2019	1 heure	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (anglais et ateliers de cuisine)	Monica	Instituto Azul	24/10 /2019	1h30	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Chercheuse en sociologie	Florence L. Théodore (vrais prénom et nom)	/	12/09 /2019	1h30	Obésité, inégalités sociales face à l'alimentation, offre alimentaire scolaire au Mexique
<b>Entretien</b>	Chercheuse en santé publique	Teresa Shamah Levy (vrais prénom et nom)	/	12/09 /2019	50 min	Obésité, offre alimentaire scolaire au Mexique
<b>Entretien</b>	Chercheuse en nutrition	Sonia Hernández Cordero (vrais prénom et nom)	/	23/09 /2019	35 min	Obésité, inégalités sociales face à l'alimentation, offre alimentaire scolaire au Mexique



<b>Entretien</b>	Chercheur en sociologie	Alejandro Martinez Espinosa	/	18/09 /2019	40 min	Obésité, inégalités sociales face à l'alimentation, offre alimentaire scolaire au Mexique, techniques d'enquête en milieu scolaire
<b>Entretien</b>	Coordinatrice au sein de l'association de défense des consommateurs <i>El Poder del Consumidor</i>	Katia García	/	09/10 /2019	45 min	Politiques publiques et alimentation au Mexique
<b>Entretien</b>	Enseignante (mathématiques, Réseau Marguerite)	Maiwen	Collège n°1 (proche banlieue de Lyon, quartier défavorisé, REP+)	19/12 /2019	1 heure	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignant (histoire-géographie, Réseau Marguerite)	François	Collège n°1 (proche banlieue de Lyon, quartier défavorisé REP+)	19/12 /2019	50 min	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (histoire-géographie, Réseau Marguerite)	Juliette	Collège n°2 (proche banlieue de Lyon, quartier défavorisé REP+)	20/12 /2020 , 14/07 /2020 , 26/08 /2020	40 min, 2 heures, 1h10	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignant (histoire-géographie, Réseau Marguerite)	Antoine	Collège n°3 (proche banlieue de Lyon, quartier défavorisé REP)	26/03 /2020 , 02/04 /2020	1h10, 1h30	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignant (SVT, Réseau Marguerite)	Arnaud	Collège n°3 (proche banlieue de Lyon, quartier défavorisé REP)	02/04 /2020	50 min	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (professeure documentaliste)	Elisabeth	Collège n°3 (proche banlieue de Lyon, quartier défavorisé REP)	08/07 /2020	1h30	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (histoire-géographie, anciennement membre du Réseau Marguerite)	Emilie	Lycée n°4 (commune péri-urbaine de la région lyonnaise)	22/04 /2020	1h30	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignantes (mathématiques et SVT)	Dominique et Sandra	Collège n°5 (commune péri-urbaine de	24/04 /2020	1h30	Cf. Annexe n°8

			la région lyonnaise)			
<b>Entretien</b>	Enseignante (espagnol, Réseau Marguerite)	Amandine	Collège n°6 (proche banlieue de Lyon, REP)	24/06 /2020	2 heures	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante SVT, Réseau Marguerite)	Marine	Collège n°6 (proche banlieue de Lyon, REP)	16/07 /2020	50 min	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante SVT, Réseau Marguerite)	Carine	Collège n°7 (commune péri-urbaine de la région lyonnaise)	16/07 /2020	2 heures	Cf. Annexe n°8
<b>Entretien</b>	Enseignante (histoire-géographie, Réseau Marguerite)	Esther	Collège n°8 (Lyon)	17/07 /2020	1h20	Cf. Annexe n°8

## Annexe n° 5 : Tableau de synthèse des observations réalisées dans les collèges

Type de méthode	Situation	Description	Collège	Lieu	Date	Durée
<b>Observation</b>	Immersion en classe avec des élèves de 5e	Présence de l'enquêtrice en classe lors de plusieurs cours avec la classe de 5e A	Claude Debussy	Salle de classe	Mars-juin 2019 Janvier-février 2020	≈ 35 heures ≈ 20 heures
<b>Observation</b>	Participation aux ateliers du Club nature	Participation aux ateliers du Club nature avec les élèves inscrits	Claude Debussy	Salle de classe, potager, cour de récréation	Mars-juin 2019	≈ 5 heures
<b>Observation</b>	Observation de la cantine scolaire au moment du déjeuner	Repas du midi pris à la cantine avec des enseignants ou des élèves ; observation des lieux, des élèves et du personnel de cantine pendant les repas	Claude Debussy	Cantine du collège	mars-juin 2019	≈ 10 heures
<b>Observation</b>	Observation d'une action pédagogique à la cantine	Observation de l' « action petit-déjeuner » au cours de laquelle les élèves de 6 <sup>ème</sup> prennent leur petit-déjeuner à la cantine	Claude Debussy	Cantine du collège Claude Debussy	16/01/2020	≈ 2 heures
<b>Observation</b>	Participation à un événement pédagogique autour de l'alimentation et de l'agriculture	Observation de plusieurs ateliers au sein du collège au cours desquels les élèves rencontrent des acteurs de l'alimentation et de l'agriculture (agriculteurs, commerçants, cuisiniers, etc.)	Claude Debussy	Ensemble du collège	17/01/2020	≈ 2 heures
<b>Observation</b>	Participation à un événement pédagogique autour de l'alimentation et de l'agriculture	Participation à un événement au collège au cours duquel les animatrices d'une ferme pédagogique interviennent auprès d'élèves de 6 <sup>ème</sup> et 5 <sup>ème</sup> pour mener des activités autour de l'agriculture et de l'élevage	Claude Debussy	Cour de récréation, salle de classe	14/04/2021	≈ 4 heures
<b>Observation</b>	Participation à plusieurs ateliers de préparation au Congrès Marguerite  + participation au Congrès Marguerite	Participation à des ateliers de préparation du Congrès Marguerite (débat sur l'alimentation) + participation au Congrès Marguerite  <i>Congrès Marguerite : événement annuel de rassemblement des collèges et des élèves participant au Réseau Marguerite</i>	Collèges Jean Moulin et Claude Debussy	Salle de classe, Lyon	Mai 2019	≈ 10 heures

<b>Observation</b>	Immersion en classe avec des élèves de 5e	Présence de l'enquêtrice en classe lors de plusieurs cours avec la classe de 5e B et D	Jean Moulin	Salle de classe	Janvier-juin 2019 janvier-février 2020	≈ 35 heures  ≈ 30 heures
<b>Observation</b>	Projet pédagogique (création en classe d'un jeu de société sur l'alimentation)	Participation à plusieurs séances de création collective d'un jeu de société autour de l'alimentation, avec la classe de 5e B	Jean Moulin	Salle de classe	Mars-juin 2019	≈ 4 heures
<b>Observation</b>	Projet pédagogique (« enquête sur le sucre »)	Participation à plusieurs séances d'un projet pédagogique du Réseau Marguerite autour d'une enquête sur le sucre, avec la classe de 5 <sup>e</sup> B	Jean Moulin	Salle de classe, Lyon	Juin 2019- janvier 2020	≈ 10 heures
<b>Observation</b>	Immersion en classe avec des élèves de 2 <sup>o</sup> grado	Présence de l'enquêtrice en classe lors de plusieurs cours avec une classe de 2 <sup>o</sup> grado	Instituto Azul	Salle de classe	Septembre-octobre 2019	≈ 6 heures
<b>Observation</b>	Participation à des cours de cuisine en classe	Participation aux cours de cuisine hebdomadaires avec des élèves de classe de 2 <sup>o</sup> grado	Instituto Azul	Atelier de cuisine du collège	Septembre-octobre 2019	≈ 8 heures
<b>Observation</b>	Participation à une sortie scolaire	Accompagnement d'une classe de 6 <sup>ème</sup> en visite au marché de Gros de Lyon-Corbas	Collège n°1 (proche banlieue de Lyon, quartier défavorisé, REP+)	Marché de Gros de Lyon-Corbas	11/02/2020	≈ 3 heures
<b>Observation</b>	Participation à une activité d'éducation autour de l'alimentation	Participation à une séance en classe autour de l'accès aux commerces alimentaires dans le quartier où habitent les élèves	Collège n°2 (proche banlieue de Lyon, quartier défavorisé, REP+)	En classe	12/03/2021	≈ 2 heures

## Annexe n°6 : Tableau de synthèse des activités menées en classe

Type de méthode	Situation	Participants	Description	Données recueillies	Collège	Lieu	Date et durée
<b>Animation d'atelier en classe</b>	Présentation aux élèves	Trois classes de 5e	Prise de contact en classe avec les élèves de 5e avec lesquels j'ai mené les activités suivantes ; accueil en classe par des enseignantes du Réseau Marguerite		Claude Debussy et Jean Moulin	Salle de classe	08/03/2019, 14/03/2019 20/03/2019 ≈ 3 heures
<b>Animation d'atelier en classe</b>	Activité autour des préférences alimentaires des élèves	Quatre classes de 5e	Dans la salle informatique, les élèves réalisent sur ordinateur un collage à partir de photographies trouvées sur internet sur le thème « Compose le repas de tes rêves »	Documents <i>word</i> contenant les collages numériques des élèves (≈ 50 documents à Claude Debussy 25 à Jean Moulin)	Claude Debussy et Jean Moulin	Salle informatique	21/03/2019, 05/04/2019, 13/01/2020, 05/02/2020 ≈ 4 heures
<b>Animation d'atelier en classe</b>	Analyse de publicités alimentaires	Deux classes de 5e	Je montre aux élèves au tableau deux images de publicités alimentaires et je leur demande de les analyser à l'oral	Réactions à l'oral des élèves face aux publicités	Jean Moulin et Claude Debussy	Salle de classe	19/03/2019 29/03/2019 ≈ 2 heures
<b>Animation d'atelier en classe</b>	Débat autour de l'alimentation	Une classe de 5e	Réalisation d'un débat en classe autour de plusieurs thématiques liées à l'alimentation (fast-food, aliments biologiques, publicité alimentaire)	Réactions à l'oral des élèves aux questions proposées pour le débat	Claude Debussy	Salle de classe	19/05/2019 ≈ 1heure
<b>Animation d'atelier en classe</b>	Activité autour de l'offre alimentaire de l'établissement	Une classe de 2°grado de l'Institut Azul	Je demande aux élèves d'imaginer et de dessiner leur « <i>cafetería</i> idéale » au collège	7 dessins collectifs	Instituto Azul	Salle de classe	Octobre 2019 ≈ 2 heures
<b>Animation d'atelier en classe</b>	Cartographie participative autour de l'environnement alimentaire scolaire	6 élèves du collège Jean Moulin	Réalisation de cartes participatives autour de l'environnement alimentaire du collège	Une carte collective, notes prises par les élèves	Jean Moulin	CDI, cour de récréation, salle de classe	19/06/2019 20/06/2019 21/06/2019 ≈ 3 heures

		Une classe de 5 <sup>ème</sup> du collège Claude Debussy	Réalisation de cartes participatives autour de l'environnement alimentaire du collège	25 brouillons de cartes sensibles ( <i>projet interrompu à cause du confinement de mars 2020</i> ), notes prises par les élèves	Claude Debussy	Salle de classe, cour de récréation	06/02/2020 13/02/2020 18/02/2020 ≈ 3 heures
		Une classe de 2 <sup>º</sup> grado de l'Institut Azul	Réalisation de cartes participatives autour de l'environnement alimentaire du collège	7 cartes sensibles collectifs réalisées par les élèves, notes prises par les élèves	Instituto Azul	Salle de classe, cour de récréation	17/10/2019 24/10/2019 ≈ 2 heures

## Annexe n°7 : Tableau de synthèse des questionnaires destinés aux élèves

Type de méthode	Thématique	Participants	Données recueillies	Collège	Date
<b>Questionnaire</b>	Questionnaire sur les préférences alimentaires des élèves	Elèves de 5e	19 questionnaires	Jean Moulin	avril 2019
		Elèves de 5e	19 questionnaires	Claude Debussy	avril 2019
<b>Questionnaire</b>	Questionnaire sur les représentations et connaissances des élèves autour de l'agriculture	Elèves de 5e	19 questionnaires	Jean Moulin	novembre 2019
		Elèves de 5e	27 questionnaires	Claude Debussy	novembre 2019
<b>Questionnaire</b>	Questionnaire sur les pratiques d'achat des élèves dans les commerces alimentaires autour de leur collège	Elèves de 5e	22 questionnaires	Jean Moulin	janvier 2020
		Elèves de 5e	24 questionnaires	Claude Debussy	janvier 2020

## Annexe n°8 : Guide d'entretien à destination des enseignants

Thématiques	Questions principales
<b>Caractéristiques de l'enquêté</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depuis combien de temps enseignes-tu dans ce collège ?</li> </ul>
<b>La place de l'alimentation dans la matière enseignée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que la thématique de l'alimentation a une place dans le programme de la matière que tu enseignes ? Si oui, de quelle manière est-elle abordée ? Avec quels objectifs ?</li> <li>• En dehors de ce qui est inscrit dans le programme, est-ce qu'il t'arrive d'aborder la thématique de l'alimentation en classe ?</li> <li>• Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de participer à des projets pédagogiques autour de l'alimentation en dehors de ta matière ? Si oui, lesquels ?</li> <li>• Est-ce qu'il t'arrive d'organiser des goûters en classe ? Si oui, comment organises-tu ce moment ?</li> </ul>
<b>Enjeux et finalités de l'éducation à l'alimentation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si je te dis « éducation à l'alimentation », à quoi cela te fait-il penser ?</li> <li>• Quels sont selon toi les enjeux d'une telle éducation ? Par rapport à la situation planétaire actuelle, que peut apporter selon toi le fait d'aborder la thématique de l'alimentation avec les élèves ?</li> </ul>
<b>Rapport aux élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que cela t'arrive que les élèves te parlent de leur rapport personnel à l'alimentation (préférences, représentations, normes religieuses, etc.) ? Si oui, comment réagis-tu ?</li> <li>• En général, comment les élèves réagissent-ils quand tu leur parles d'alimentation ? Est-ce que tu as déjà senti des réticences de leur part autour de certains sujets ?</li> <li>• Est-ce que tu as observé des problématiques particulières autour de l'alimentation chez les élèves du collège ?</li> </ul>
<b>Appartenance au Réseau Marguerite <i>*(uniquement pour les enseignants du Réseau Marguerite)</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui t'a motivé à intégrer le Réseau Marguerite ?</li> <li>• Est-ce que le fait d'intégrer le Réseau Marguerite a changé quelque chose à ta vision et ta pratique de l'éducation à l'alimentation ?</li> <li>• Selon toi, quel type de dispositif pédagogique plaît le plus aux élèves ? (par ex : pratique, observation, rencontre...)</li> <li>• Est-ce que tu as observé de quelconques freins à la mise en place de certains projets autour de l'alimentation ?</li> </ul>



## Annexe n°9 : Questionnaire sur le rapport des élèves à l'alimentation et à l'agriculture



### Mon alimentation et l'agriculture

Ce questionnaire nous permet d'en savoir plus sur tes connaissances et tes expériences autour de l'agriculture.  
Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses 😊

**Dans ce que l'on mange, qu'est-ce qui vient de l'agriculture ?**

.....  
.....

**Selon toi, où peut-on acheter les produits qui viennent de l'agriculture ?**

.....  
.....

**Selon toi, qu'est-ce qu'un agriculteur - une agricultrice ?**

.....  
.....

**A combien de temps en voiture de chez toi tu crois qu'il y a de l'agriculture ?**

- Moins de dix minutes                       Entre dix et trente minutes  
 Entre trente minutes et une heure       Plus d'une heure

**Selon toi, qu'est-ce qu'on cultive autour de ta ville ? Quels animaux élève-t-on autour de ta ville ?**

.....  
.....

**As-tu déjà rencontré un agriculteur / une agricultrice ?**

- Non
- Oui ==> **Dans quelle ville habite-t-il / elle ?**.....  
**Dans que pays vit-il / elle ?** .....  
**Qui est-il / elle pour toi (ami, famille (oncle, grand-mère....))** .....

**Connais-tu personnellement un agriculteur / une agricultrice ?**

- Non
- Oui ==> **Dans quelle ville habite-t-il / elle ?**.....  
**Dans que pays vit-il / elle ?** .....  
**Qui est-il / elle pour toi (ami, famille (oncle, grand-mère....))** .....

**As-tu déjà été dans un lieu de production agricole ou d'élevage d'animaux ?**

- Non
- Oui ==> **Dans quel pays était-ce ?** .....  
**Chez qui (inconnu, ami, famille (oncle, grand-mère....))** .....  
**Dans que pays vit-il / elle ?** .....

**As-tu déjà visité des lieux en lien avec l'agriculture à l'école (en primaire ou en sixième) ?**

- Non
- Oui ==>

Quel type de lieu était-ce ? (élevage, champ, marché...).....

Qu'est-ce qui t'a le plus marqué de cette visite ?  
.....

**As-tu déjà participé ou participes-tu cette année au club potager ?**

Non

Oui ==> **Qu'est-ce que tu préfères dans cet atelier ?**  
.....

**Connais-tu personnellement quelqu'un qui cultive un potager ?**

Non

Oui ==> **Dans quelle ville habite-t-il / elle ?**.....

**Dans que pays vit-il / elle ?** .....

**Qui est-il / elle pour toi (ami, famille (oncle, grand-mère....))**.....

**As-tu déjà semé, cultivé ou cueilli des plantes en vue de les manger ?**

Non

Oui ==> **Avec qui ?** .....

**Chez qui (ami, famille (oncle, grand-mère....))** .....

**Dans quel pays ?** .....

**T'es-tu déjà occupé d'animaux de la ferme ?**

Non

Oui ==> **Avec qui ?** .....

**Chez qui (ami, famille (oncle, grand-mère....))** .....

**Dans quel pays ?** .....

**Qui reçoit le plus d'argent quand tu achètes par exemple 1 kg de pommes ? Coche une seule réponse :**

L'agriculteur ?

Le supermarché ?

Le transporteur ?

L'entreprise qui fabrique de la compote de pomme ?

Le commerçant au marché ?

**Qui reçoit le moins d'argent, quand tu achètes par exemple 1 kg de pommes ? Coche une seule réponse :**

L'agriculteur ?

Le supermarché ?

Le transporteur ?

L'entreprise qui fabrique de la compote de pomme ?

Le commerçant au marché ?

**A quoi cela sert-il de manger des fruits et des légumes selon toi ? Propose plusieurs réponses.**

## Annexe n°10 : Questionnaire sur les préférences alimentaires des élèves

### Mini-questionnaire sur tes préférences alimentaires

S'il te plaît, classe les aliments du tableau ci-dessous de 0 à 5

**0 = je n'aime pas du tout et 5 = j'adore**

Entoure la réponse de ton choix

	Notes					
Aliment						
fruits	0	1	2	3	4	5
légumes	0	1	2	3	4	5
pain	0	1	2	3	4	5
pâtes	0	1	2	3	4	5
riz	0	1	2	3	4	5
biscuits	0	1	2	3	4	5
viennoiseries (croissant, pain au chocolat)	0	1	2	3	4	5
œuf	0	1	2	3	4	5
beurre	0	1	2	3	4	5
pizza	0	1	2	3	4	5
viande	0	1	2	3	4	5
poisson	0	1	2	3	4	5
fruits de mer						
bonbons	0	1	2	3	4	5
fromage	0	1	2	3	4	5
sandwichs	0	1	2	3	4	5
Boisson						
lait	0	1	2	3	4	5
eau	0	1	2	3	4	5
jus de fruit	0	1	2	3	4	5
soda	0	1	2	3	4	5

- Cite trois aliments ou plats que tu aimes particulièrement :

- .....

- .....

- .....

- Cite trois aliments ou plats que tu n'aimes pas du tout :

- .....

- .....

- .....

Merci !

## Annexe n°11 : Questionnaire sur les pratiques d'achat des élèves dans les commerces alimentaires autour du collège

### Questionnaire sur les achats alimentaires des collégiens et collégiennes lors d'une journée scolaire

*Je m'appelle Alexandra Pech, je suis étudiante en doctorat à l'université (ENS de Lyon) et je travaille sur la question de l'alimentation à l'école. En remplissant ce questionnaire, tu m'aideras à mieux comprendre les habitudes alimentaires des collégiennes et collégiens. S'il te plaît, réponds le plus sincèrement aux questions suivantes, c'est important pour mon enquête !*

**Merci à toi !**

- ton âge : .....
- tu es :
  - une fille
  - un garçon

#### **1) Le matin : le trajet de chez toi au collège**

- Comment vas-tu au collège le matin ?
  - À pied
  - En bus/ transport scolaire
  - En voiture
  - Autre : .....
- Combien de temps prends-tu pour faire ce trajet ?  
.....
- Le matin pour aller au collège, est-ce que tu achètes parfois de la nourriture ou des boissons sur le chemin ?
  - Jamais
  - Au moins une fois par semaine
  - Plus d'une fois par semaine
  - Une ou deux fois par mois
  - C'est rare

*Si tu as répondu « jamais », tu peux aller directement à la partie 2*

- Si tu as répondu oui à la question suivante, dans quel magasin as-tu l'habitude d'acheter ?  
.....  
.....
- Si tu as répondu oui, tu dirais que ce magasin se situe plutôt :
  - Près du collège
  - Loin du collège
  - Entre les deux
- Si tu as répondu oui, est-ce que tu as l'habitude d'aller acheter :
  - Seul.e
  - Avec des ami.es

#### **2) A midi : le lieu où tu déjeunes**

- Es-tu inscrit.e à la cantine le midi ?

- Oui, je suis demi-pensionnaire
- Non, je suis externe
- Je déjeune à la cantine seulement de temps en temps

- Si tu n'es pas inscrit.e à la cantine, où déjeunes-tu le midi en général ?
  - Chez moi
  - Chez d'autres membres de ma famille (grands-parents, oncle et tante par exemple) ou chez des ami.es de la famille
  - Ailleurs : .....
  - .....
- Achètes-tu parfois ton repas du midi de la semaine dans des commerces ?
  - Non
  - Oui                    →        Si        oui,        dans        quel        magasin ?
  - .....

**3) Après les cours : le trajet du collège à chez toi**

- Après les cours, est-ce que tu achètes parfois de la nourriture ou des boissons près de l'école ou sur le chemin pour rentrer chez toi ?
  - Jamais
  - Au moins une fois par semaine
  - Plus d'une fois par semaine
  - Une ou deux fois par mois
  - C'est rare

*Si tu as répondu « jamais », tu peux sauter les dernières questions*

- Si tu as répondu oui à la question suivante, dans quel magasin as-tu l'habitude d'acheter ?.....
- Si tu as répondu oui, est-ce que tu as l'habitude d'aller acheter :
  - Seul.e
  - Avec des ami.es
- Tu dirais que ce magasin se situe plutôt :
  - Près du collège
  - Loin du collège
  - Entre les deux

## **Table des illustrations**

### **Figures**

Figure 1 : Cadre d'analyse du <i>foodscape</i> scolaire.....	54
Figure 2 : « J'aime manger, j'aime bouger », guide de recommandations nutritionnelles du PNNS à destination des adolescents distribué dans les collèges.....	92
Figure 3 : Extrait d'un document pédagogique issu du kit éducatif fourni par la Commission européenne aux établissements participant au programme européen « Fruits, légumes et lait à l'école ».....	104
Figure 4 : Réfectoire de la cantine du collège Claude Debussy (photo du haut) et <i>salad bar</i> (photo du bas, à droite de l'image).....	135
Figure 5 : Affichage autour de l'alimentation mis en place par le personnel scolaire à la cantine du collège Claude Debussy.....	140
Figure 6 : Chips, barres chocolatées et bonbons en vente à la <i>cafetería</i> du collège Instituto Azul.....	147
Figure 7 : (de haut en bas) Potagers des collèges Claude Debussy, Jean Moulin et Instituto Azul.....	175
Figure 8 : Les élèves se mettent en scène prenant leur collation du matin dans plusieurs espaces du collège (Instituto Azul).....	213
Figure 9 : (en haut) Réalisation de cartes participatives en classe (collège Jean Moulin) ; (en bas) exemple d'une carte participative réalisée par un groupe de quatre élèves (Instituto Azul).....	235
Figure 10 : Collages réalisés par des élèves de 5e en cours de SVT pour illustrer leurs préférences alimentaires et leurs représentations d'un repas sain.....	244

### **Tableaux**

Tableau 1 : Données socio-économiques pour les communes de La Garenne et Saint-Damien ( <i>les ordres de grandeur permettent de préserver l'anonymat des communes</i> . Source : INSEE).....	67
Tableau 2 : Synthèse des méthodes employées durant l'enquête.....	74

Tableau 3 : Synthèse de l'organisation de la restauration scolaire et de l'éducation alimentaire dans les trois études de cas .....	129
Tableau 4 : Chiffres sur les habitudes d'achat alimentaires des collégiens dans les commerces sur le trajet « maison-collège » (Claude Debussy et Jean Moulin) .....	220

### **Encadrés**

Encadré 1 : Le choix de l'anonymat pour les établissements et les personnes enquêtés .....	62
Encadré 3 : « Portrait alimentaire » du collège Claude Debussy, Saint-Damien (Ain).....	130
Encadré 4 : Précision sémantique autour du terme « cantine » .....	133
Encadré 5 : « Portrait alimentaire » du collège Jean Moulin, La Garenne (Rhône).....	142
Encadré 6 : « Portrait alimentaire » du collège Instituto Azul (Mexico).....	145
Encadré 7 : Questionner les représentations et les connaissances des élèves autour de l'agriculture : un enjeu d'éducation « agro-alimentaire » à l'origine du Réseau Maguerite..	196

## **Bibliographie**

- Adema, P. (2006). *Festive Foodscapes : Iconizing food and the shaping of identity and place* [Thèse de doctorat : University of Texas].
- Agaronov, A., Entwistle, T., & Leung, M. M. (2019). From the Lunch Table, to the Family Table: A Grounded Theory Approach to Understanding Urban Adolescents' Experiences of Food Culture Mismatch between School and Home Environments. *Ecology of Food and Nutrition*, 58(1), 23-44.
- Agence Bio. (2021). *Baromètre de consommation et de perception des produits biologiques en France*. Spirit Insight et Agence Bio.
- Agencia Reforma. (2019, 21 février). El 98% de las escuelas públicas y privadas en México vende comida chatarra; un 74% refrescos. *El Imparcial*. [En ligne] : <https://www.elimparcial.com/sonora/mexico/El-98-de-las-escuelas-publicas-y-privadas-en-Mexico-vende-comida-chatarra-un-74-refrescos-20190221-0150.html>
- Alkon, A. H., & Agyeman, J. (2011). *Cultivating Food Justice : Race, Class, and Sustainability*. MIT Press.
- Allen, P., & Guthman, J. (2006). From “old school” to “farm-to-school” : Neoliberalization from the ground up. *Agriculture and Human Values*, 23(4), 401-415.
- Alpe, Y., & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 33-44.
- Andersen, S. S., Baarts, C., & Holm, L. (2017). Contrasting Approaches to Food Education and School Meals. *Food, Culture & Society*, 20(4), 609-629.
- Anses (2017). *Étude individuelle nationale des consommations alimentaires 3 (INCA 3)*. *Avis de l'Anses. Rapport d'expertise collective*. Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail [En ligne] : <https://www.anses.fr/fr/content/inca-3-evolution-des-habitudes-et-modes-de-consommation-de-nouveaux-enjeux-en-mati%C3%A8re-de>
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. The University of Minnesota Press.
- Audigier, F. (2006). Que faire des nouvelles « demandes sociales » ? Ou Les curriculums chahutés. L'exemple des « Éducatifs à... », et autres « Domaines de formation ». In R. Malet, *L'école, lieu de tensions et de médiations : Quels effets sur les pratiques*



*scolaires ? Actes du colloque international de l'Association Francophone d'Education Comparée (AFEC), 22, 23 et 24 juin 2006, 42-51.*

Augé, M. (2014). *Une ethnologie de soi. Le temps sans âge*. Seuil.

Austin, S. B., Melly, S. J., Sanchez, B. N., Patel, A., Buka, S., & Gortmaker, S. L. (2005). Clustering of Fast-Food Restaurants Around Schools : A Novel Application of Spatial Statistics to the Study of Food Environments. *American Journal of Public Health, 95*(9),

Barrera, L. H., Rothenberg, S. J., Barquera, S., & Cifuentes, E. (2016). The Toxic Food Environment Around Elementary Schools and Childhood Obesity in Mexican Cities. *American Journal of Preventive Medicine, 51*(2), 264-270.

Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des “éducations à” vers une citoyenneté politique ? *Educations, 17-1*(1), 25-40.

Bassett, R., Beagan, B. L., Ristovski-Slijepcevic, S., & Chapman, G. E. (2008). Tough Teens : The Methodological Challenges of Interviewing Teenagers as Research Participants. *Journal of Adolescent Research, 23*(2), 119-131.

Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives, 27*(1), 127-140.

Benn, J., & Carlsson, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite, 78*, 23-31.

Berggren, L., Olsson, C., Talvia, S., Hörnell, A., Rönnlund, M., & Waling, M. (2020). The lived experiences of school lunch : An empathy-based study with children in Sweden. *Children's Geographies, 18*(3), 339-350.

Berry, P., & Gagnayre, R. (2018). Les politiques d'éducation alimentaire au prisme des pratiques de terrain. *Sciences sociales et sante, Vol. 36*(3), 93-101.

Berthoud, M. (2017). *Communication publique et alimentation : Une étude des dispositifs info-communicationnels à destination des enfants dans les écoles primaires* [Thèse de doctorat, Lille 3].

Berthoud, M. (2020). L'éducation alimentaire dans les écoles : Diffusion, circulation et réappropriation des normes nutritionnelles. *Les Enjeux de l'information et de la communication, 3*(21), 131-143.

Berthoud, M., & De Iulio, S. (2015). Apprendre à manger : L'éducation alimentaire à l'école entre politiques publiques, médiations marchandes et mobilisations citoyennes. *Questions de communication, 27*, 105-128.

- Bertin, E. (2020). Pour une approche tridimensionnelle de l'éducation à l'alimentation. *Cahiers de Nutrition et de Diététique*, 55(3), 119-126.
- Bertrand, G., & Dollfus, O. (1973). Le paysage et son concept. *L'Espace géographique*, 2(3), 161-163.
- Billouet, P. (2007). Tableau scolaire et modernité. *Recherches en éducation*, 2.
- Blanquer, J.-M. (2020). Nous le réaffirmons très clairement. L214 n'est pas une association agréée par l'éducation nationale [Tweet]. @jmblanquer. <https://twitter.com/jmblanquer/status/1312402672692142087>
- Bonvecchio-Arenas, A., Theodore, F. L., Hernández-Cordero, S., Campirano-Núñez, F., Islas, A. L., Safdie, M., & Rivera-Dommarco, J. A. (2010). La escuela como alternativa en la prevención de la obesidad: La experiencia en el sistema escolar mexicano. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 16(1), 13-16.
- Bosco, F. J., & Joassart-Marcelli, P. (2018). Relational space and place and food environments: Geographic insights for critical sustainability research. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 8(4), 539-546.
- Bosco, F. J., Joassart-Marcelli, P., & O'Neal, B. (2017). Food Journeys: Place, Mobility, and the Everyday Food Practices of Young People. *Annals of the American Association of Geographers*, 107(6), 1479-1498.
- Bourdieu, P. (1979, réédition 1996). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Editions de Minuit, Le sens commun.
- Brembeck, H., Johansson, B., Bergström, K., Engelbrektsson, P., Hillén, S., Jonsson, L., Karlsson, M., Ossiansson, E., & Shanahan, H. (2013). Exploring children's *foodscapes*. *Children's Geographies*, 11(1), 74-88.
- Bricas, N., Lamine, C., & Casabianca, F. (2013). Agricultures et alimentations: des relations à repenser? *Natures Sciences Sociétés*, Vol. 21(1), 66-70.
- Briefel, R. R., Crepinsek, M. K., Cabili, C., Wilson, A., & Gleason, P. M. (2009). School Food Environments and Practices Affect Dietary Behaviors of US Public School Children. *Journal of the American Dietetic Association*, 109(2, supplément).
- Brisebarre, A.-M. (2007). Alimentation halal et restauration collective: quelques réflexions. In A. Kanafi-Zahar, M. Séverine, & S. Nizard, *A croire et à manger. Religions et alimentation*. L'Harmattan.
- Bruneteaux, P., & Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés Contemporaines*, 30(1), 157-180.

- Buyck, J., & Meyfroidt, A. (2020). Explorer les paysages alimentaires pour régénérer la fabrique agriurbaine. *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*, 44-45.
- Cadioux, K. V., & Slocum, R. (2015). What does it mean to do food justice? *Journal of Political Ecology*, 22(1), 1-26.
- Cahill, C. (2007). Doing Research with Young People : Participatory Research and the Rituals of Collective Work. *Children's Geographies*, 5(3), 297-312.
- Cairns, K. (2017). Connecting to food : Cultivating children in the school garden. *Children's Geographies*, 15(3), 304-318.
- Cardon, P., Depecker, T., & Plessz, M. (2019). *Sociologie de l'alimentation*. Armand Colin.
- Carotti, S., Dupuis, M., Richard, M.-A., & Sultan, P. (2018). *Éducation alimentaire de la jeunesse*. Rapport. Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 95 p.
- Cassuto, D.-A. (2008). Avant les réponses, les questions ! *Eduquer les mangeurs ? De l'éducation nutritionnelle à l'éducation alimentaire* [actes de colloques], colloque Institut français pour la nutrition, 9 décembre 2008, Paris, 84 p.
- Chevalier, D., & Leininger-Frézal, C. (2020). Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : L'école et ses périphéries. Des places et des agencements. *Géocarrefour*, 94(94/1).
- Classens, M., & Sytsma, E. (2020). Student food literacy, critical food systems pedagogy, and the responsibility of postsecondary institutions. *Canadian Food Studies / La Revue Canadienne Des Études Sur l'alimentation*, 7(1), 8-19.
- Cnesco. (2017). *Qualité de vie à l'école. Enquête sur la restauration et l'architecture scolaires*, 36 p.
- laNutrition. (2016). *A l'école, la semaine du goût, c'est la semaine des lobbies*. La Nutrition.fr. [En ligne] : <https://www.lanutrition.fr/les-news/a-lecole-la-semaine-du-gout-cest-la-semaine-des-lobbies>
- Commission européenne (2022). School scheme explained. *Agriculture and rural development* [En ligne] : [https://ec.europa.eu/info/food-farming-fisheries/key-policies/common-agricultural-policy/market-measures/school-fruit-vegetables-and-milk-scheme/school-scheme-explained\\_en](https://ec.europa.eu/info/food-farming-fisheries/key-policies/common-agricultural-policy/market-measures/school-fruit-vegetables-and-milk-scheme/school-scheme-explained_en)
- Comoretto, G. (2015). *Manger entre pairs à l'école : Synchronisme et complémentarité des processus de socialisation* [Thèse de doctorat : Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines].

- Comoretto, G. (2017). 9. Le repas à la cantine : une expérience forcément négative ? In F. Dubet *Que manger ? La Découverte*, p. 151-163.
- Conseil National de l'Alimentation. (2019). *Education à l'alimentation. Avis 84*, 42 p.
- Corbeau, J.-P. (2003). Le mangeur pluriel. *Le Mangeur du XXIe siècle : les aliments, le goût, la cuisine et la table. Colloque international de Dijon*, 43-58.
- Cruz, L. (2020). *Legal guide on school food and nutrition : Legislating for a healthy school food environment*. FAO Legal Guide No. 2. Rome, FAO, 185 p.
- Cuevas-Nasu, L., García-Guerra, A., González-Castell, L. D., Morales-Ruan, M. del C., Humarán, I. M.-G., Gaona-Pineda, E. B., García-Feregrino, R., Rodríguez-Ramírez, S., Gómez-Acosta, L. M., Ávila-Arcos, M. A., Shamah-Levy, T., & Rivera-Dommarco, J. Á. (2021). Magnitud y tendencia de la desnutrición y factores asociados con baja talla en niños menores de cinco años en México, Ensanut 2018-19. *Salud Pública de México*, 63(3 mai-juin), 339-349.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children : More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436.
- Day, P. L., & Pearce, J. (2011). Obesity-Promoting Food Environments and the Spatial Clustering of Food Outlets Around Schools. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(2), 113-121.
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. 1, Arts de faire*. Gallimard.
- De Singly, F. (2006). *Les adonaisants*. Armand Collin.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Diaz, J. M., Warner, L. A., & Webb, S. T. (2018). Outcome Framework for School Garden Program Development and Evaluation : A Delphi Approach. *Journal of Agricultural Education*, 59(2).
- Dillon, J., Rickinson M., Sanders D., Teamey, K., Benefield, P. (2003). *Improving the understanding of food, farming and land management amongst school-age children : A literature review*. Research report. National Foundation for Educational Research and King's College London.

- Doak, C. M., Visscher, T. L. S., Renders, C. M., & Seidell, J. C. (2006). The prevention of overweight and obesity in children and adolescents : A review of interventions and programmes. *Obesity Reviews: An Official Journal of the International Association for the Study of Obesity*, 7(1), 111-136.
- Dolphijn, R. (2004). *Foodscapes : Towards a Deleuzian Ethics of Consumption*. Eburon.
- Dooris, M. (2006). Healthy settings : Challenges to generating evidence of effectiveness. *Health Promotion International*, 21(1), 55-65.
- Dozon, J.-P., & Fassin, D. (2001). *Critique de la santé publique. Une approche anthropologique*. Editions Balland.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Editions du Seuil.
- Dubucs, H., & Endelstein, L. (2017). Diversité culturelle dans le paysage alimentaire. *Urbanisme*, 405, 60-62.
- Duchemin, É. (2013). Multifonctionnalité de l'agriculture urbaine : perspective de chercheurs et de jardiniers. In É. Duchemin (dir.) *Agriculture urbaine : aménager et nourrir la ville*, Éditions en environnement VertigO.
- Dupuy, A. (2013). *Plaisirs alimentaires. Socialisation des enfants et des adolescent*. Presses Universitaires de Rennes; Presses universitaires François-Rabelais.
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (2012). Chapitre 9—L'expérience des élèves. In *Sociologie de l'école: Vol. 4e éd.* (p. 213-238). Armand Colin.
- Earl, A. C. (2015). *Are we all foodies now ? An ethnographic exploration of food experience in primary schools* [Thèse de doctorat : University of Nottingham].
- Earl, L. (2017). Children's food maps : Using social mapping to understand school *foodscapes*. *Ethnography and Education*, 13(4), 508-528.
- Earl, L. (2018). *Schools and Food Education in the 21st Century*. Taylor&Francis. Routledge.
- Éduscol. (2021). *Je souhaite comprendre les enjeux de l'éducation à l'alimentation et au goût*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. [En ligne] : <https://eduscol.education.fr/2089/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-l-alimentation-et-au-gout>
- El Poder del Consumidor. (2012). *El fin del Acuerdo Nacional por la Salud Alimentaria (ANSA) y la necesidad de una ley política integral de combate a la obesidad*. Rapport.

- El Poder del Consumidor. (2018). *51% de alimentos y bebidas que se venden en las escuelas son "chatarra"*. El Poder del Consumidor.org. [En ligne] : <https://elpoderdelconsumidor.org/2018/08/51-de-alimentos-y-bebidas-que-se-venden-en-las-escuelas-son-chatarra/>
- ENSANUT. (2018). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. Presentación de resultados*. [En ligne] : <https://www.inegi.org.mx/programas/ensanut/2018/>
- Escalon, H., Serry, A.-J., & Resche, C. (2020). *Exposition des enfants et des adolescents aux publicités des produits gras, salés et sucrés : Quelles préconisations d'encadrement ?*. Santé publique France. Etudes et enquêtes. [En ligne] : <https://www.santepubliquefrance.fr/determinants-de-sante/nutrition-et-activite-physique/documents/rapport-synthese/exposition-des-enfants-et-des-adolescents-a-la-publicite-pour-des-produits-gras-sucres-sales>
- Fabre, M. (2014). Les «Éductions à» : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*. 36.
- FAO. (2020a). *Éducation alimentaire et nutritionnelle | Alimentation scolaire et nutrition*. [En ligne] : <https://www.fao.org/school-food/areas-work/based-food-nutrition-education/fr/>
- FAO. (2020b). *Healthy food environment and school food | School Food and Nutrition*. [En ligne] : <http://www.fao.org/school-food/areas-work/food-environment/en/>
- FAO. (2020c). *School-based food and nutrition education : A white paper on the current state, principles, challenges and recommendations for low- and middle-income countries*. FAO. [En ligne] : <https://doi.org/10.4060/cb2064en>
- Fardet, A., & Lebretonchel, L. (2021, 3 mai). Comment peut-on repenser l'éducation à l'alimentation ? *The Conversation* [En ligne] : <http://theconversation.com/comment-peut-on-repenser-leducation-a-lalimentation-157375>
- Finger, S. (2016, 14 novembre). Le lobby de la viande s'invite à l'école. *Libération*. [En ligne] : [https://www.liberation.fr/france/2016/11/14/le-lobby-de-la-viande-s-invite-a-l-ecole\\_1528280/](https://www.liberation.fr/france/2016/11/14/le-lobby-de-la-viande-s-invite-a-l-ecole_1528280/)
- Fischler, C. (1990). *L'Homnivore : Le goût, la cuisine et le corps*. Odile Jacob.
- Fischler, C. (1993). Le complexe alimentaire moderne. *Communications*, 56(1), 207-224.
- Fischler, C., & Masson, E. (2008). *Manger. Français, Européens et Américains face à l'alimentation*. Odile Jacob.
- Fleischhacker, S. (2007). Food Fight : The Battle Over Redefining Competitive Foods. *Journal of School Health*, 77(3), 147-152.

- Flowers, R., Swan, E., & Swan, E. (2016). *Food Pedagogies*. Routledge.
- Freire, P. (2001, publication initiale en 1970). *Pédagogie des opprimés*. La Découverte.
- Frémont, A. (1976). Recherches sur l'espace vécu. *Espace géographique*, 3(3), 231-238.
- Frouin, C. (2018). *Urbanisme, insécurité alimentaire et organisation commerciale dans les quartiers politiques de la ville* [Mémoire de recherche : Ecole d'urbanisme de Paris].
- Garabua-Moussaoui, I. (2001). La cuisine des jeunes : Désordre alimentaire, identité générationnelle et ordre social. *Anthropology of food, Issue 0*.
- Gaujal, S. (2019). La cartographie sensible et participative comme levier d'apprentissage de la géographie. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 19(1).
- Gelly, M. (2013). Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges. *Sciences sociales et sante*, 31(4), 73-96.
- Gibbs, L., Staiger, P. K., Johnson, B., Block, K., Macfarlane, S., Gold, L., Kulas, J., Townsend, M., Long, C., & Ukoumunne, O. (2013). Expanding Children's Food Experiences : The Impact of a School-Based Kitchen Garden Program. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 45(2), 137-146.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Éds.), *Perceiving, Acting, and Knowing : Toward an Ecological Psychology*. Routledge.
- Gilles, E. (2021, janvier). *La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège*. Géonconfluences.
- Glover, D., & Sumberg, J. (2020). Youth and Food Systems Transformation. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 4.
- Gobierno de México. (s. d.). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. Gobierno de México. [En ligne] : <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>
- Goldstein, S. (2014). *Advancing Youth Education on Food and Food Systems to Increase Food Literacy*. [Mémoire de recherche : York University, Ontario].
- Gottlieb, R., & Fisher, A. (2000). Community food security and environmental justice : Converging Paths Towards Social Justice and Sustainable Communities. *Race, Poverty & the Environment*, 7(2), 18-20.
- Gottlieb, R., & Joshi, A. (2010). *Food Justice*. MIT Press.

- Green, M. (2007, novembre). *Food gardens : Cultivating a pedagogy of place*. [communication orale]. AARE Conference Fremantle, Monash University, Gippsland.
- Grignon, C., & Grignon, C. (1980). Styles d'alimentation et goûts populaires. *Revue française de sociologie*, 21(4), 531-569.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2014). *Participatory Research with Children and Young People*. SAGE.
- Gueye, A. B., Vendruscolo, L. F., de Ávila, C., Le Moine, C., Darnaudéry, M., & Cador, M. (2018). Unlimited sucrose consumption during adolescence generates a depressive-like phenotype in adulthood. *Neuropsychopharmacology: Official Publication of the American College of Neuropsychopharmacology*, 43(13), 2627-2635.
- Guinard, P., & Tratnjek, B. (2016). Géographies, géographes et émotions. *Carnets de géographes*, 9.
- Guthman, J. (2003). Fast food/organic food: Reflexive tastes and the making of « yuppie chow ». *Social & Cultural Geography*, 4(1), 45-58.
- Harmon, A. H., Maretzki, A. N., LN, & PhD, A. N. M. (2006). A Survey of Food System Knowledge, Attitudes, and Experiences Among High School Students. *Journal of Hunger & Environmental Nutrition*, 1(1), 59-82.
- Harper, K., Sands, C., Horowitz, D. A., Totman, M., Maitín, M., Rosado, J. S., Colon, J., & Alger, N. (2017). Food justice youth development : Using Photovoice to study urban school food systems. *Local Environment*, 22(7), 791-808.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique : L'action publique*. Armand Colin.
- Hauswald, G. (2016). *L'adolescence en poche*. Érès.
- Hayes-Conroy, J. (2014). *Savoring Alternative Food : School gardens, healthy eating and visceral difference*. Routledge.
- Hérault-Fournier, C., Merle, A., & Prigent-Simonin, A. H. (2012). Comment les consommateurs perçoivent-ils la proximité à l'égard d'un circuit court alimentaire ?, Abstract. *Management & Avenir*, 53, 16-33.
- Hochedez, C., & Le Gall, J. (2016). Justice alimentaire et agriculture. *justice spatiale / spatial justice*, 9.
- Horta, A., Truninger, M., Alexandre, S., Teixeira, J., & Aparecida da Silva, V. (2013). Children's food meanings and eating contexts : Schools and their surroundings. *Young Consumers*, 14(4), 312-320.



- Hunt, P., Barrios, L., Telljohann, S. K., & Mazyck, D. (2015). A Whole School Approach : Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices. *Journal of School Health*, 85(11), 802-809.
- INED. (2021). *Transition épidémiologique* (lexique). Institut national d'études démographiques. [En ligne] : <https://www.ined.fr/fr/lexique/transition-epidemiologique/>
- Isunza Vera, E., Rojo, A. O., & Martínez, I. P. O. (2016). *Regulacion de la comida chatarra en las escuelas*. El Poder del Consumidor. Cciudano.
- Janhonen, K., Mäkelä, J., & Palojoki, P. (2016). Adolescents' school lunch practices as an educational resource. *Health Education*, 116, 292-309.
- Johansson, B., Mäkelä, J., Roos, G., Hillén, S., Hansen, G. L., Jensen, T. M., & Huotilainen, A. (2009). Nordic Children's *Foodscapes*. *Food, Culture & Society*, 12(1), 25-51.
- Jourdan, D., Piec, I., Aublet-Cuvelier, B., Berger, D., Lejeune, M.-L., Laquet-Riffaud, A., Geneix, C., & Glanddier, P. Y. (2002). Éducation à la santé à l'école : Pratiques et représentations des enseignants du primaire. *Sante Publique*, Vol. 14(4), 403-423.
- Jouret, B., & Tauber, M. (2001). Quels sont les enfants à risque de devenir des adultes obèses ? *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 14(8).
- Kimura, A. H. (2011). Food education as food literacy : Privatized and gendered food knowledge in contemporary Japan. *Agriculture and Human Values*, 28(4), 465-482.
- Kudryavtsev, A., Stedman, R. C., & Krasny, M. E. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(2), 229-250.
- Kwate, N. O. A., & Loh, J. M. (2010). Separate and unequal : The influence of neighborhood and school characteristics on spatial proximity between fast food and schools. *Preventive Medicine*, 51(2), 153-156.
- Labinal, G., & Mendibil, D. (2021, octobre). *Structures et proxémie dans la classe*. Géoconfluences.
- Lahlou, S. (2005). Peut-on changer les comportements alimentaires ? *Cahiers de Nutrition et de Diététique*, 40(2), 91-96.
- Lange, J.-M. (2008). L'Éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster*, 46, 27.

- Laxer, R. E., & Janssen, I. (2015). The proportion of excessive fast-food consumption attributable to the neighbourhood food environment among youth living within 1 km of their school, *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 01(03), 480-486.
- Le Breton, D. (2008). La passion des marques commerciales. In D. Le Breton (ed.). *Cultures adolescentes: Entre turbulence et construction de soi*. 62-74. Autrement.
- Le Dahéron, B., Beauvineau, G., Baratin, C., & Poiron, A. (2013). *Quelles sont les représentations des adolescents sur l'alimentation ?* [Thèse de médecine : Université d'Angers].
- Le Gall, J. (2018, 5 juillet). *Capter les environnements, paysages, pratiques et portraits alimentaires des adolescents et dessiner avec eux le futur de leurs territoires : Réflexions et propositions pour une éducation agri-alimentaire* [communication orale]. 11e Rencontres de la Fondation Louis Bonduelle. Ville et Agriculture : rapprochement ou distanciation ?, Paris.
- Le Gall, J., & Hochedez, C. (2015, juin). *Quel accès des urbains issus des " Suds du Nord " à la campagne ? L'éducation aux ressources agricoles, un instrument pour connecter les marges urbaines défavorisées aux espaces productifs proches et aller vers davantage de justice alimentaire*. Villes et campagnes en relations : regards croisés Nords-Suds, Paris.
- Lebretonchel, L. (2021). *Sociologie des représentations alimentaires et de l'éducation à l'alimentation, pour une alimentation durable dans le contexte de la transition épidémiologique. Une étude de cas au sein de quatre écoles élémentaires* [Thèse de doctorat : Université de Caen Normandie].
- Légifrance. (2009). *Code de l'éducation. Article D551-2*. [En ligne] : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000020743036/2009-05-21>
- Leininger-Frézal, C., Gaujal, S., Heitz, C., & Colin, P. (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, 41.
- Leite, M. A., de Assis, M. M., do Carmo, A. S., da Silva, T. P. R., Nogueira, M. C., Netto, M. P., Levy, R. B., & Mendes, L. L. (2021). Disparities in Food Availability around Schools in a Large Brazilian City. *Children, Youth and Environments*, 31(1), 146-164.
- Lepiller, O. (2015). Manger à l'école. (prépublication). In C. Esnouf, J. Fioramonti, B. Laurieux (dir.), *L'alimentation à découvert*. Editions du CNRS.
- Lévy, J., & Emelianoff, C. (2014, juillet 15). *Environnement*. [définition]. EspacesTemps.net Revue électronique des sciences humaines et sociales. [En ligne] : <https://www.espacestemp.net/articles/environnement/>

- Lhuissier, A. (2006). Éducation alimentaire en milieu populaire : Des normes en concurrence. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, 106-107, 61-76.
- Loisel, J. P., Martine, F., Chiffolleau, Y., Herault-Fournier, C., Sirieix, L., & Costa, S. (2014). *La consommation alimentaire en circuits courts*. Rapport, Gret. [En ligne] : <https://gret.org/publication/la-consommation-alimentaire-en-circuits-courts/>
- Ludvigsen, A., & Scott, S. (2009). Real Kids Don't Eat Quiche. *Food, Culture & Society*, 12(4), 417-436.
- Lussault, M. (2020). *Chroniques de géo' virale*. Editions 205.
- MacKendrick, N. (2014). *Foodscape. Contexts*, 13(3), 16-18.
- Malberg Dyg, P., & Wistoft, K. (2018). Wellbeing in school gardens – the case of the Gardens for Bellies food and environmental education program. *Environmental Education Research*, 24(8), 1177-1191.
- Márquez Jiménez, A. (2012). El financiamiento de la educación en México. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, XXXIV, 107-117.
- Math, A. (2019). *L'accès à la cantine scolaire pour les enfants de familles défavorisées. Un état des lieux des enjeux et des obstacles*. Document de travail, Institut de Recherches Economiques et Sociales. [En ligne] : <http://www.ires.fr/index.php/etudes-recherches-ouvrages/documents-de-travail-de-l-ires/item/5851-n-01-2019-1-acces-a-la-cantine-scolaire-pour-les-enfants-de-familles-defavorisees>
- Maurice, A. (2012). *Que font les adolescents des programmes d'éducation alimentaire proposés aux niveaux national et local ?* Working paper, février 2012. ALISS.
- Maurice, A. (2014). *Les préadolescents comme ressorts des actions de santé publique : Analyse d'un projet d'éducation alimentaire en collège* [Thèse de doctorat, Université Paris 5].
- Maurice, A. (2018). Des adolescents vecteurs de messages nutritionnels au sein de leur famille. L'éducation alimentaire au collège. *Revue des politiques sociales et familiales*, 129(1), 51-62.
- Maurice, A., & Comoretto, G. (2020). Chapitre 3. Trouver sa place parmi ses pairs : Partager un repas à la cantine en primaire et au collège. In G. Comoretto, A. Lhuissier, A. Maurice (dir.), *Quand les cantines se mettent à table*. Éducagri éditions.
- Maury, Y. (2011). *Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités : Autour des mots autonomisation et empowerment*. Médiadoc, A.P.D.E.N - Association des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale, 11-14.

- Maury, Y., & Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d’agir en éducation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 66(3), 3-13.
- Mejía, X. (2018, 20 juillet). Comida chatarra, aún presente en escuelas. *Excelsior*. [En ligne] : <https://www.excelsior.com.mx/nacional/comida-chatarra-aun-presente-en-escuelas-de-mexico/1259655>
- Meunier, D., Lambotte, F., & Choukah, S. (2013). Du bricolage au rhizome : Comment rendre compte de l’hétérogénéité de la pratique de recherche scientifique en sciences sociales ? *Questions de communication*, 23, 345-366.
- Micha, R., Karageorgou, D., Bakogianni, I., Trichia, E., Whitsel, L. P., Story, M., Peñalvo, J. L., & Mozaffarian, D. (2018). Effectiveness of school food environment policies on children’s dietary behaviors : A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 13(3).
- Mikkelsen, B. E. (2011a). *Foodscape Studies—A powerful tool to improve our understanding of the impact of food environments on behaviour*. *Perspectives in public health*, 131(5).
- Mikkelsen. (2011b). Images of *foodscapes* : Introduction to *foodscape* studies and their application in the study of healthy eating out-of-home environments. *Perspectives in Public Health*, 131(5), 209-216.
- Mikkelsen, B. E. (2011c, 8 novembre). *Intro to Foodscape Studies* [communication orale]. POLARIS Network meeting, Aalborg University, Copenhagen.
- Mikkelsen, B. E. (2013). European schools in transition – need for rethinking the role that school meals play for health and nutrition education (European perspective). *European Journal of Public Health*, 23(supplément 1).
- Mikkelsen, B. E. (2014). School – a multitude of opportunities for promoting healthier eating. *Public Health Nutrition*, 17(6), 1191-1194.
- Mikkelsen, B. E. (2020). Passive feeding or active learning in the kindergarten *foodscape*? *The International Journal of Sociology of Agriculture and Food*, 26(1), 1-25.
- Ministère de l’Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. (2014). *Le nouveau programme national pour l’alimentation (PNA 2) 2014-2017*. [En ligne] : <https://www.fao.org/faolex/results/details/fr/c/LEX-FAOC200017/>
- Ministère de l’Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. (2019). *Programme national pour l’alimentation 2019-2023 : Territoires en action*. [En ligne] : <https://agriculture.gouv.fr/programme-national-pour-lalimentation-2019-2023-territoires-en-action>

- Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. (2020). *Les mesures de la loi EGalim concernant la restauration collective*. Agriculture.gouv. [En ligne] : <https://agriculture.gouv.fr/les-mesures-de-la-loi-egalim-concernant-la-restauration-collective>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Vademecum—Éducation à l'alimentation et au goût*, 38 p.
- Moffet, J. (2018). *L'apprentissage ancré dans le milieu : Une avenue pour engager les jeunes dans leur communauté*. 100°. [En ligne] : <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/lapprentissage-ancree-dans-le-milieu-avenue-engager-jeunes-communaute/>
- Monnard, M. (2017). *Lutte des places dans la société des pairs : Une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois* [thèse de doctorat : Université de Genève].
- Morgan, P. J., Warren, J. M., Lubans, D. R., Saunders, K. L., Quick, G. I., & Collins, C. E. (2010). The impact of nutrition education with and without a school garden on knowledge, vegetable intake and preferences and quality of school life among primary-school students. *Public Health Nutrition*, 13(11), 1931-1940.
- Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : Immersion et distance. *Contraste*, 36(1), 29-46.
- Nikolli, A. (2014). *L'accès aux produits de l'agriculture locale dans un quartier de banlieue lyonnaise : L'exemple des Minguettes (Vénissieux)* [Mémoire de recherche : École normale supérieure de Lyon].
- Nikolli, A., Le Gall, J., & Laval, M. (2016). Les marges sociales et les franges agricoles se tournent-elles le dos ? Une analyse des paysages alimentaires dans le quartier des Minguettes, Vénissieux. *Projets de paysage*, 22.
- Nussbaum, M. C., & Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Clarendon Press.
- Nyberg, M. (2019). Children's Pictures of a Good and Desirable Meal in Kindergarten—A Participatory Visual Approach. *Children & Society*, 33(5), 471-487.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, 71-109.
- Olmedo, É. (2015). *Cartographie sensible : Tracer une géographie du vécu par la recherche-création* [Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne].
- Oostindjer, M., Aschemann-Witzel, J., Wang, Q., Skuland, S. E., Egelanddal, B., Amdam, G. V., Schjøll, A., Pachucki, M. C., Rozin, P., Stein, J., Almli, V. L., & Kleef, E. V. (2017). Are school meals a viable and sustainable tool to improve the healthiness and

- sustainability of children's diet and food consumption? A cross-national comparative perspective. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 57(18), 3942-3958.
- Organisation mondiale de la Santé. (1987). *Ottawa Charter for Health Promotion*. [En ligne] : <https://www.who.int/publications/i/item/ottawa-charter-for-health-promotion>
- Organisation mondiale de la Santé. (2022). *Adolescent health*. World Health Organization.int [En ligne] : <https://www.who.int/westernpacific/health-topics/adolescent-health>
- Orliange, E., & De La Ville, V.-I. (2020). Accompagner les adolescents vers la pratique culinaire en développant leur réflexivité sur les techniques du marketing agro-alimentaire. In K. Stengel et P. Bayet-Robert (dir), *Le marketing culinaire et alimentaire face aux défis du XXIe siècle*. L'Harmattan.
- Osowski, C. P., Göranzon, H., & Fjellström, C. (2010). Perceptions and Memories of the Free School Meal in Sweden. *Food, Culture & Society*, 13(4), 555-572.
- Oxfam. (2021). *Faim dans le monde en 2021 : Causes, conséquences et solutions*. Oxfam France.org. [En ligne] : <https://www.oxfamfrance.org/agriculture-et-securite-alimentaire/faim-dans-le-monde-causes-consequences-solutions/>
- Paquette, J. (2002). Expérience spatiale et bien-être urbain : le cas des jardins communautaires montréalais. *Ethnologies*, 24(1), 45-74.
- Parayre, S. (2017). L'école primaire après la Libération. *Après-demain*, 42(2), 22-23.
- Pardo, V., & Hubert, A. (2009, 12-13 octobre). Alimentations adolescentes en France aujourd'hui [communication orale]. *Colloque Ocha, Alimentations adolescentes*, AlimAdos, Paris.
- Parmer, S. M., Salisbury-Glennon, J., Shannon, D., & Struempfer, B. (2009). School Gardens : An Experiential Learning Approach for a Nutrition Education Program to Increase Fruit and Vegetable Knowledge, Preference, and Consumption among Second-grade Students. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(3), 212-217.
- Patodia, A. (2019). *Addressing Local Food Inequity : A Youth Participatory Action Research Project in the Alternative High School in Waterville, Maine* [Mémoire de recherche, Colby College].
- Pearce, A., Kirk, C., Cummins, S., Collins, M., Elliman, D., Connolly, A. M., & Law, C. (2009). Gaining children's perspectives : A multiple method approach to explore environmental influences on healthy eating and physical activity. *Health & Place*, 15(2), 614-621.

- Persson Osowski, C., Göransson, H., & Fjellström, C. (2013). Teachers' Interaction With Children in the School Meal Situation : The Example of Pedagogic Meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 45(5), 420-427.
- Pétonnet, C. (1982). L'observation flottante, l'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, XXII(4), 37-47.
- Pollin, S., & Retzlaff-Fürst, C. (2021). The School Garden : A Social and Emotional Place. *Frontiers in Psychology*, 12, 567720.
- Poulain, J.-P. (2002). *Sociologies de l'alimentation*. Presses Universitaires de France.
- Poulain, J.-P. (2012). *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Dictionnaire Quadrige.
- Programme alimentaire mondial. (2020). *State of School Feeding Worldwide 2020*. Rapport. [En ligne] : <https://www.wfp.org/publications/state-school-feeding-worldwide-2020>.
- Ravachol, D. O., Kovacs, S., & Orange, C. (2018). Éducation nutritionnelle et acculturation scientifique : quelles circulations de normes et de savoirs dans les discours adressés aux jeunes ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 48.
- Régnier, F. (2011). La perception des messages de santé par les populations défavorisées. *Cahiers de Nutrition et de Diététique*, 46(4), 206-212.
- Régnier, F., & Masullo, A. (2009). Obésité, goûts et consommation. *Revue française de sociologie*, Vol. 50(4), 747-773.
- Reisman, E., & Fairbairn, M. (2021). Agri-Food Systems and the Anthropocene. *Annals of the American Association of Geographers*, 111(3), 687-697.
- Richard, L., Barthélémy, L., Tremblay, M.-C., Pin, S., & Gauvin, L. (2013). *Interventions de prévention et promotion de la santé pour les aînés : Modèle écologique. Guide d'aide à l'action franco-québécois*. Santé publique France, Santé en action. [En ligne] : <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/interventions-de-prevention-et-promotion-de-la-sante-pour-les-aines-modele-ecologique>
- Romeyer, H. (2015). Le bien-être en normes : Les programmes nationaux nutrition santé. *Questions de communication*, 27, 41-61.
- Rose, N., & Lourival, I. (2019). Hegemony, Counter-Hegemony and Food Systems Literacy : Transforming the Global Industrial Food System. *Australian Journal of Environmental Education*, 35(2).
- Rowe, F., Stewart, D., & Somerset, S. (2010). Nutrition education : Towards a whole-school approach. *Health Education*, 110(3), 197-208.

- Rozas, L., & Busse, P. (2021). The *foodscapes* of children and adolescents attending schools in Lima, Peru. *Appetite*, 168.
- Sanger, M. (1997). Viewpoint : Sense of Place and Education. *The Journal of Environmental Education*, 29(1), 4-8.
- Santé publique France. (2017). *Etude de santé sur l'environnement, la biosurveillance, l'activité physique et la nutrition (Esteban), 2014-2016. Volet Nutrition. Chapitre Corpulence*. [En ligne] : <https://www.santepubliquefrance.fr/determinants-de-sante/nutrition-et-activite-physique/documents/rapport-synthese/etude-de-sante-sur-l-environnement-la-biosurveillance-l-activite-physique-et-la-nutrition-esteban-2014-2016.-volet-nutrition.-chapitre-corpulence>
- Sauvé, L., & Naoufal, N. (2009). Une éducation relative à l'éco-alimentation. Stimuler l'innovation sociale et la solidarité. *Économie et Solidarités*, 40(1-2), 48-62.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Salud en tu escuela—Modelo educativo*. Rapport. [En ligne] : [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283757/SALUD\\_DIG.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283757/SALUD_DIG.pdf)
- Sigaut, O. (2011). L'éducation à l'environnement, entre politique et politiques publiques. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 9.
- Simonneaux, L., & Legardez, A. (2011). Introduction générale. Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. In A. Legardez (ed), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. 15-29). Éducagri éditions.
- Slocum, R. (2007). Whiteness, Space and Alternative Food Practice. *Geoforum*, 38, 520-533.
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2014). *Place-and Community-Based Education in Schools*. Routledge.
- Sobel, D. (2019). Place Based Education : Connecting Classroom and Community. *Community Works Journal*. [En ligne] : <https://magazine.communityworksinstitute.org/place-based-education-connecting-classroom-and-community/>
- Souto, E. (2014, 26 octobre). La Semaine du Goût à l'école, simple opération marketing ? *ConsoGlobe*. [En ligne] : <https://www.consoglobe.com/semaine-du-gout-marketing-cg>
- Stead, M., McDermott, L., MacKintosh, A. M., & Adamson, A. (2011). Why healthy eating is bad for young people's health: Identity, belonging and food. *Social Science & Medicine*, 72(7), 1131-1139.
- Stinson, E. (2010). *Eating the World: Food Literacy and its Place in Secondary School Classrooms* [Mémoire de recherche, University of Victoria].



- Sturm, R. (2008). Disparities in the food environment surrounding US middle and high schools. *Public Health, 122*(7), 681-690.
- Summey, T. E. (2018). *Empowering hidden voices : A photo narration of community food needs by two cross-town middle schools in Kentucky* [Mémoire de recherche : University of Kentucky].
- Sumner, J. (2015). Reading the world: Food literacy and the potential for food system transformation. *Studies in the Education of Adults, 47*(2), 128-141.
- Surman, E., & Hamilton, L. (2019). Growing Consumers through Production and Play: A Phenomenological Exploration of Food Growing in the School *Foodscape*. *Sociology, 53*(3), 468-485.
- Swinburn, B., Egger, G., & Raza, F. (1999). Dissecting Obesogenic Environments: The Development and Application of a Framework for Identifying and Prioritizing Environmental Interventions for Obesity. *Preventive Medicine, 29*(6), 563-570.
- Taber, D. R., Chiqui, J. F., Powell, L. M., Perna, F. M., Robinson, W. R., & Chaloupka, F. J. (2015). Socioeconomic Differences in the Association Between Competitive Food Laws and the School Food Environment. *Journal of School Health, 85*(9), 578-586.
- Teffo-Sanchez, A. (2020). Espace scolaire, espace genré: L'usage de la géographie pour enseigner l'égalité. *Géocarrefour, 94*(1).
- Tenorio, J. (2021). Encountering 'healthy' food in Mexican schools. In M. Gard, D. Powell, J. Tennorio (ed.), *Routledge Handbook of Critical Obesity Studies*. Routledge.
- Tester, J. M., Yen, I. H., & Laraia, B. (2010). Mobile Food Vending and the After-School Food Environment. *American Journal of Preventive Medicine, 38*(1), 70-73.
- Think Tank Agroalimentaire. (2021). Faire du citoyen-consommateur un acteur de la souveraineté alimentaire. 13 recommandations. *Think Tank Agroalimentaire. 7e édition*. [En ligne] : <https://www.lesechosleparisien-evenements.com/wp-content/uploads/2022/07/Livre-Blanc-EDITION-7-2021.pdf>
- Thorp, L., & Townsend, C. (2001, 12 décembre). *Agricultural Education in an Elementary School: An Ethnographic Study of a School Garden* [communication orale]. 28th Annual National Agricultural Education Research Conference, New Orleans, 347-360.
- Tichit, C. (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). *Anthropology of food, 9*.

- Tichit, C. (2020). *Chapitre 4. Construction du rapport à la cantine chez les enfants de migrants : Contrainte, adaptation et adhésion socialement différenciées*. In G. Comoretto, A. Lhuissier, A. Maurice (dir.), *Quand les cantines se mettent à table*. Educagri éditions.
- Timmermans, J., Dijkstra, C., Kamphuis, C., Huitink, M., van der Zee, E., & Poelman, M. (2018). ‘Obesogenic’ School Food Environments? An Urban Case Study in The Netherlands. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4), 619.
- Tornaghi, C. (2017). Urban Agriculture in the Food-Disabling City : (Re)defining Urban Food Justice, Reimagining a Politics of Empowerment. *Antipode*, 49(3), 781-801.
- Torralba, J. A., & Guidalli, B. A. (2014). Developing a Conceptual Framework for Understanding Children’s Eating Practices at School. *The International Journal of Sociology of Agriculture & Food*, 21(3), 275-292.
- Torralba, J. A., & Guidalli, B. A. (2015). Examining Children’s Food Heritage in Spanish schools : A Process of Learning to Become “Eaters-in-Context”? *Anthropology of food*, 9.
- Torres, I., & Benn, J. (2017). The rural school meal as a site for learning about food. *Appetite*, 117, 29-39.
- Tørslev, M. K., Nørredam, M., & Vitus, K. (2017). Exploring *Foodscapes* at a Danish Public School : How Emotional Spaces Influence Students’ Eating Practices. *Food, Culture & Society*, 20(4), 587-607.
- Truman, E., Lane, D., & Elliott, C. (2017). Defining food literacy : A scoping review. *Appetite*, 116, 365-371.
- Valiorgue, B. (2020). *Refonder l’agriculture à l’heure de l’Anthropocène*. Le Bord de l’eau.
- Verdalle, L. de, Vigour, C., & Bianic, T. L. (2012). S’inscrire dans une démarche comparative. *Terrains travaux*, 21(2), 5-21.
- Vigour, C. (2005). Les enjeux de la comparaison. In C. Vigour (ed.), *La comparaison dans les sciences sociales* (97-134). La Découverte.
- Vonthron, S. (2021). *Offre commerciale alimentaire et pratiques spatiales d’approvisionnement des ménages : Construire une géographie des paysages alimentaires* [These de doctorat : Montpellier 3].
- Vonthron, S., Perrin, C., & Soulard, C.-T. (2020). *Foodscape* : A scoping review and a research agenda for food security-related studies. *PLOS ONE*, 15(5), 26.

- Wake, S. J. (2008). 'In the best interests of the child' : Juggling the geography of children's gardens (between adult agendas and children's needs). *Children's Geographies*, 6(4), 423-435.
- Walker, R. E., Keane, C. R., & Burke, J. G. (2010). Disparities and access to healthy food in the United States : A review of food deserts literature. *Health & Place*, 16(5), 876-884.
- Weaver-Hightower, M. B. (2011). Why Education Researchers Should Take School Food Seriously. *Educational Researcher*, 40(1), 15-21.
- Widener, P., & Karides, M. (2014). Food System Literacy. *Food, Culture & Society*, 17(4), 665-687.
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., Jonell, M., Clark, M., Gordon, L. J., Fanzo, J., Hawkes, C., Zurayk, R., Rivera, J. A., Vries, W. D., Sibanda, L. M., ... Murray, C. J. L. (2019). Food in the Anthropocene : The EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, 393(10170), 447-492.
- Williams, D. R., & Dixon, P. S. (2013). Impact of Garden-Based Learning on Academic Outcomes in Schools : Synthesis of Research Between 1990 and 2010. *Review of Educational Research*, 83(2), 211-235.
- Wisner-Bourgeois, C., Dyk, C. van, Poiroux, F., & Watiez, M. (2001). Les adolescents face aux messages nutritionnels émis dans leur environnement social. *Face à face. Regards sur la santé*, 3.
- Wordell, D., Daratha, K., Mandal, B., Bindler, R., & Butkus, S. N. (2012). Changes in a Middle School Food Environment Affect Food Behavior and Food Choices. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 112(1), 137-141.
- WHO. (2006). *Food and nutrition policy for schools : A tool for the development of school nutrition programmes in the European Region* (EUR/06/5073063). WHO Regional Office for Europe.
- Yamashita, L., & Robinson, D. (2016). Making Visible the People Who Feed Us : Educating for Critical Food Literacy Through Multicultural Texts. *Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development*, 6(2), 269-281.
- Zoïa, G., & Collet, M. (2017). La cantine scolaire comme analyseur des effets d'un quartier. *Diversité : ville école intégration*, 189, 114-120.

## Table des matières

<b>Sommaire .....</b>	<b>3</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>5</b>
<b>Notes aux lecteurs et lectrices.....</b>	<b>9</b>
Anonymat.....	9
Écriture inclusive .....	9
Photographies.....	9
<b>Liste des sigles et abréviations.....</b>	<b>10</b>
<b>Lexique espagnol .....</b>	<b>11</b>
<b>Avant-propos .....</b>	<b>13</b>
<b>CHAPITRE 1. L'ÉDUCATION ALIMENTAIRE A L'ÉCOLE : UN OBJET D'ÉTUDE MULTIDIMENSIONNEL. ÉTAT DE L'ART ET CADRAGE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....</b>	<b>15</b>
<b>I. Enjeux et modalités d'une éducation alimentaire à destination des adolescents en milieu scolaire.....</b>	<b>15</b>
<b>1. Pourquoi (re)penser le rôle de l'école dans l'éducation alimentaire des adolescents à l'heure de l'Anthropocène ? .....</b>	<b>16</b>
1.1. Évolution des enjeux alimentaires et agricoles à l'heure de l'Anthropocène.....	16
1.2. De la rhétorique du choix individuel à la transformation des systèmes alimentaires : l'éducation alimentaire au cœur de finalités contrastées .....	21
1.3. Penser les spécificités d'une éducation alimentaire à destination des adolescents.....	25
1.3.1. <i>Adolescence et alimentation : des besoins de santé spécifiques</i> .....	26
1.3.2. <i>Des adolescents à la croisée d'influences plurielles et contradictoires en matière d'alimentation</i> .....	27
1.3.3. <i>Des adolescents inégaux face à l'alimentation</i> .....	29
<b>2. Penser le rôle de l'environnement scolaire dans l'éducation alimentaire des adolescents à la croisée de plusieurs champs de recherche.....</b>	<b>32</b>
2.1. L'environnement alimentaire scolaire pour favoriser des pratiques alimentaires saines chez les élèves .....	32
2.2. S'appuyer sur les espaces de l'école pour sensibiliser les élèves à l'alimentation.....	36
2.2.1. <i>Le « foodscape scolaire » : étudier les interactions autour de l'alimentation à l'école</i> .....	37
2.2.2. <i>La cantine comme lieu d'apprentissages multiples autour de l'alimentation</i> .....	41
2.2.3. <i>Se « reconnecter » à l'alimentation au potager</i> .....	43
2.3. Éducation ancrée dans l'espace proche et justice alimentaire .....	45

Conclusion de l'état de l'art et enjeux de recherche .....	47
<b>II. Cadrage de l'objet de recherche.....</b>	<b>48</b>
<b>1. Questionnements de recherche et hypothèses.....</b>	<b>48</b>
<b>2. Cadre d'analyse de la thèse : le <i>foodscape</i> scolaire.....</b>	<b>50</b>
2.1. La dimension prescrite du <i>foodscape</i> scolaire .....	51
2.2. La dimension organisationnelle du <i>foodscape</i> scolaire .....	52
2.3. La dimension socio-culturelle du <i>foodscape</i> scolaire.....	52
2.4. La dimension vécue du <i>foodscape</i> scolaire .....	53
2.5. Synthèse du cadre d'analyse.....	53
<b>3. Enjeux de transposition d'un concept anglophone au champ de recherche francophone.....</b>	<b>55</b>
<b>4. Organisation de la thèse.....</b>	<b>57</b>

## **CHAPITRE 2. ENQUÊTER SUR LE *FOODSCAPE* SCOLAIRE PAR IMMERSION DANS TROIS COLLÈGES.....**

<b>I. Le choix des études de cas : trois collèges dans la région lyonnaise et à Mexico.....</b>	<b>61</b>
<b>1. Justification du choix des collèges étudiés.....</b>	<b>62</b>
1.1. Le choix de collèges contrastés sur le plan géographique, politique et social.....	62
1.2. De l'usage de la comparaison en termes relationnels (Verdalle et al., 2012) pour « appréhender autrement » (Vigour, 2005).....	65
<b>2. Configurations des trois collèges.....</b>	<b>65</b>
2.1. Des établissements situés dans des contextes géographiques et socio-culturels contrastés....	66
2.2. Des infrastructures scolaires inégales et des approches de l'éducation variables en fonction des collèges.....	68
<b>II. Démarche générale de l'enquête et choix des méthodes.....</b>	<b>70</b>
<b>1. Déroulement de l'enquête .....</b>	<b>71</b>
1.1. Plusieurs étapes dans la démarche d'enquête .....	71
1.2. Impact de la crise sanitaire sur la temporalité de l'enquête .....	72
<b>2. Une démarche de recherche qui combine immersion dans les collèges et recherche participative.....</b>	<b>73</b>
2.1. Enquêter auprès d'une multiplicité d'acteurs scolaires .....	75
2.2. Mener plusieurs types d'observations au sein des collèges .....	76
2.3. Réaliser des entretiens avec les acteurs scolaires .....	77
2.4. Conduire des activités participatives avec les élèves en classe .....	79
<b>3. Trouver sa place en tant qu'enquêtrice au sein des collèges .....</b>	<b>82</b>
3.1. Me faire une place auprès des enseignants .....	83

3.2. Créer une relation de confiance avec les élèves .....	83
Conclusion du chapitre 2.....	85

**CHAPITRE 3. L'ÉDUCATION ALIMENTAIRE A L'ÉCOLE AU CENTRE DE PRESCRIPTIONS ET D'INTÉRÊTS CONCURRENTS. UNE ANALYSE DES DOCUMENTS-CADRES ..... 87**

**I. Faire de l'école un acteur de promotion de la santé ..... 89**

**1. Des instances internationales prescriptrices (FAO, OMS) : l'alimentation et l'éducation comme outils de promotion de la santé et de lutte contre les inégalités sociales..... 89**

**2. Des politiques publiques nationales pour lutter contre l'obésité et améliorer la santé des élèves en France et au Mexique..... 91**

2.1. En France, l'école au centre des politiques nationales de santé publique ..... 91

2.1.1. Assurer des projets de prévention santé et d'éducation nutritionnelle (PNNS) ..... 91

2.1.2. Réguler l'offre alimentaire scolaire..... 94

2.2. Au Mexique, des politiques publiques nationales centrées autour de la lutte contre l'obésité ..... 95

2.2.1. La difficile régulation par l'État d'un environnement alimentaire scolaire « obésogène » ..... 95

2.2.2. La mise en place progressive d'interventions d'éducation à la santé dans les établissements scolaires ..... 100

**II. Faire de l'école un soutien des filières agricoles nationales ..... 102**

**1. L'école comme soutien des filières agricoles locales selon les instances internationales (FAO et Union européenne) ..... 102**

**2. En France, une restauration scolaire et une éducation à l'alimentation au service du soutien des filières agricoles nationales ..... 106**

2.1. En France, soutenir le « modèle agricole et alimentaire français » avec le Programme national pour l'alimentation (PNA) ..... 106

2.2. Des intérêts conflictuels autour de l'éducation aux enjeux agricoles ..... 111

**III. Impliquer les élèves dans une démarche d'éducation alimentaire citoyenne ancrée dans le territoire ..... 115**

**1. S'appuyer sur l'environnement alimentaire scolaire pour développer le « pouvoir d'agir » des élèves sur leur alimentation (FAO)..... 115**

**2. En France, une éducation à l'alimentation au service de la citoyenneté qui s'ancre dans les contextes locaux des établissements ..... 117**

2.1. Une « éducation à l'alimentation et au goût » qui s'inscrit en partie dans le champ de la citoyenneté..... 118

2.2. Impliquer les élèves dans des démarches de projet en dehors de la salle de classe..... 119

2.3. Ancrer l'éducation alimentaire dans le territoire au-delà du périmètre de l'établissement.....	121
Conclusion du chapitre 3.....	124

**CHAPITRE 4. FAIRE DU COLLÈGE UN ESPACE POUR NOURRIR LES ÉLÈVES ET LES SENSIBILISER AUX ENJEUX DE L'ALIMENTATION : COMMENT LE PERSONNEL SCOLAIRE ORGANISE L'ENVIRONNEMENT ALIMENTAIRE SCOLAIRE..... 127**

**I. Encadrer les pratiques alimentaires des élèves au collège, entre régulation et informalité.....128**

**1. Des offres de restauration scolaire inégalement régulées par les établissements ..... 130**

1.1. Collège Claude Debussy : la cantine fortement investie par l'établissement .....	130
1.1.1. <i>Le chef de cantine comme force motrice pour favoriser des repas variés et un approvisionnement local.....</i>	132
1.1.2. <i>Initiatives du personnel de cantine pour orienter les élèves vers des choix alimentaires équilibrés .....</i>	138
1.2. Collège Jean Moulin : une absence de cantine révélatrice des inégalités territoriales ..	142
1.3. Collège Instituto Azul : une restauration scolaire faiblement régulée par l'établissement .....	145

**2. Un environnement scolaire qui laisse la place à des pratiques de consommation informelles..... 149**

2.1. Goûters, pique-niques et événements festifs : quand plaisir et convivialité prennent le dessus sur la santé.....	149
2.1.1. <i>Collège Claude Debussy : des situations de consommation alimentaire informelles peu régulées .....</i>	149
2.1.2. <i>Collège Jean Moulin : des situations de consommation alimentaire informelles favorisées par l'absence de cantine .....</i>	152
2.1.3. <i>Collège Instituto Azul : une absence totale de réglementation des pratiques alimentaires des élèves au sein de l'établissement .....</i>	153
2.2. Une exposition inégale des élèves aux commerces alimentaires autour de leur collège	154
Conclusion du sous-chapitre I.....	157

**II. Un environnement pour apprendre : inscrire une éducation alimentaire dans l'ensemble des espaces et des temporalités du collège..... 158**

**1. Inscrire des cours de cuisine dans le programme : le rôle de la direction..... 159**

**2. Faire de la cantine un espace pédagogique : la responsabilité de l'ensemble du personnel scolaire..... 160**

2.1. Le repas du midi, un espace d'apprentissage passif .....	160
---	-----

2.2. La cantine au centre d'une action de sensibilisation à l'équilibre alimentaire : le rôle du collectif .....	162
2.3. Le rôle de la direction et des enseignants : donner de la visibilité à la cantine pour susciter l'intérêt et la confiance des élèves .....	165
<b>3. Organiser des actions annuelles pour l'ensemble des classes de 6<sup>e</sup> : l'importance des initiatives individuelles et collectives .....</b>	<b>167</b>
<b>4. Parler d'alimentation en classe... ou pas : de l'importance de la motivation personnelle des enseignants .....</b>	<b>170</b>
<b>5. Le potager, un outil d'éducation alimentaire ?.....</b>	<b>173</b>
<b>6. Profiter des moments de repas informels pour sensibiliser les élèves à des enjeux alimentaires.....</b>	<b>179</b>
Conclusion du sous-chapitre II.....	181
Conclusion du chapitre 4.....	183

## **CHAPITRE 5. LE *FOODSCAPE* SCOLAIRE VÉCU PAR LES ÉLÈVES : DES EXPÉRIENCES AUTOUR DE L'ALIMENTATION EN DÉCALAGE AVEC LE PROJET SCOLAIRE .....**

<b>I. En fonction de leur milieu social, des élèves en décalage avec les normes scolaires en matière d'alimentation.....</b>	<b>188</b>
<b>1. Des normes adolescentes en concurrence avec les normes scolaires.....</b>	<b>188</b>
1.1. Pour les élèves de milieux populaires, intégrer le groupe de pairs en partageant des normes éloignées de celles du collègue .....	189
1.1.1. <i>Afficher un goût pour le fast-food et la « malbouffe » .....</i>	189
1.1.2. <i>Revendiquer ses origines et afficher son respect des prescriptions alimentaires religieuses .....</i>	192
1.2. Mettre en avant une « bonne alimentation » pour être bien vu des adultes .....	194
<b>2. Des élèves inégaux face aux messages du collège autour de l'agriculture.....</b>	<b>195</b>
2.1. Une inégalité d'accès à l'agriculture biologique et de proximité mais... une faible connaissance généralisée autour du métier d'agriculteur .....	197
2.2. Une faible connaissance de l'agriculture de proximité mais... une proximité familiale à l'agriculture .....	200
<b>II. Manger au sein et autour du collège : entre inconfort, confiance et renforcement des sociabilités adolescentes .....</b>	<b>207</b>
<b>1. Manger au collège : de l'importance d'un environnement sécurisant pour les élèves... 208</b>	
1.1. Éviter le stress du bruit et la cohue à la cantine et à la <i>cafetería</i> .....	208
1.2. Manger avec les autres élèves : entre plaisir de retrouver ses amis et peur du regard des autres.....	210



1.3. Avoir confiance (ou non) dans la nourriture qui est servie à l'école .....	214
<b>2. Des pratiques d'achats alimentaires autour du collège révélatrices des inégalités socio-spatiales .....</b>	<b>218</b>
2.1. Des achats alimentaires autour du collège plus fréquents chez les élèves de milieux défavorisés .....	219
2.2. De l'importance des mobilités et des sociabilités dans la consommation alimentaire autour du collège.....	221
2.2.1. <i>L'importance du lieu de résidence et de la mobilité des élèves</i> .....	221
2.2.2. <i>Influence de l'effet de groupe et de la peur du regard des adultes</i> .....	222
<b>III. Au-delà de l'éducation alimentaire : le potager comme espace de bien-être et d'attachement au lieu .....</b>	<b>225</b>
1. Un espace de sociabilités horizontales entre élèves et enseignants.....	226
2. La construction d'un attachement au lieu.....	228
3. Des expériences de connexion au vivant, entre répulsion et émerveillement .....	230
<b>IV. Expérimentation méthodologique : la cartographie sensible et participative pour explorer la dimension sensible du <i>foodscape</i> scolaire .....</b>	<b>231</b>
1. Présentation de la méthodologie .....	232
2. Des données qui donnent à voir des expériences « discrètes ».....	236
3. Limites et atouts de la méthode.....	238
Conclusion du chapitre 5.....	239

**CHAPITRE 6. FAIRE DE L'ÉDUCATION A L'ALIMENTATION FACE À DES NORMES EN CONCURRENCE : COMMENT LE PERSONNEL SCOLAIRE COMPOSE AVEC DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES ET LES NORMES ADOLESCENTES .....**

<b>I. Parler d'alimentation aux élèves, une éducation à risques : entre stratégies de rejet et d'adaptation des prescriptions institutionnelles de la part du personnel scolaire.....</b>	<b>242</b>
1. Enseigner l'équilibre alimentaire en cours de SVT en évitant les injonctions.....	243
2. Composer avec les controverses scientifiques et les débats de société : le cas de la consommation de produits animaux.....	245
3. Éviter toute posture militante .....	246
<b>II. Faire de l'éducation à l'alimentation auprès d'élèves de milieux défavorisés et d'origine étrangère : entre distance socio-culturelle et opportunité pédagogique.....</b>	<b>248</b>
1. De la difficulté pour le personnel scolaire de composer avec la distance socio-culturelle des élèves lorsqu'il est question d'alimentation.....	249
1.1. Composer avec des préférences alimentaires socialement contrastées parmi les élèves.....	249
1.2. Composer avec la religion et la culture des élèves .....	252

<b>2. S'appuyer sur les problématiques alimentaires des élèves pour organiser des actions pédagogiques en faveur de plus de justice alimentaire : études de cas.....</b>	<b>255</b>
2.1. Travailler sur la question de l'accès à l'alimentation dans un quartier populaire .....	256
2.2. Mener une enquête collective sur la surconsommation de sucre parmi les élèves .....	258
2.3. Opportunités et freins de ces projets.....	259
Conclusion du chapitre 6.....	<b>262</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>265</b>
<b>I. Faire ou ne pas faire de l'éducation alimentaire au collège : une éducation qui ne va pas de soi.....</b>	<b>266</b>
L'éducation alimentaire n'a pas toujours lieu là où l'on croit.....	267
De la difficulté pour le personnel scolaire de composer avec les « questions socialement vives » en matière d'alimentation et d'agriculture.....	268
<b>II. Repenser l'alimentation au collège au-delà de l'environnement alimentaire scolaire ...</b>	<b>269</b>
<b>III. De l'importance de prendre en compte les expériences des élèves dans la démarche d'éducation alimentaire .....</b>	<b>270</b>
<b>IV. Pour une éducation alimentaire ancrée dans le milieu .....</b>	<b>272</b>
Mieux réguler l'environnement de consommation alimentaire au sein et autour des collèges ..	273
S'appuyer sur les moments informels et les objets du quotidien : comment « éducationnaliser » l'environnement alimentaire scolaire.....	274
S'appuyer sur les représentations et les habitudes alimentaires des élèves .....	274
Partager les responsabilités pour une éducation alimentaire à l'échelle du territoire .....	275
<b>Annexes .....</b>	<b>277</b>
Annexe n°1 : Chronologie du travail de thèse.....	277
Annexe n°2 : Tableau de synthèse des données récoltées.....	278
Annexe n°3 : Tableau de synthèse des entretiens avec les élèves.....	279
Annexe n°4 : Tableau de synthèse des entretiens avec le personnel scolaire .....	282
Annexe n° 5 : Tableau de synthèse des observations réalisées dans les collèges .....	286
Annexe n°6 : Tableau de synthèse des activités menées en classe .....	288
Annexe n°7 : Tableau de synthèse des questionnaires destinés aux élèves .....	290
Annexe n°8 : Guide d'entretien à destination des enseignants .....	291
Annexe n°9 : Questionnaire sur le rapport des élèves à l'alimentation et à l'agriculture .....	292
Annexe n°10 : Questionnaire sur les préférences alimentaires des élèves.....	294
Annexe n°11 : Questionnaire sur les pratiques d'achat des élèves dans les commerces alimentaires autour du collège .....	295

<b>Table des illustrations .....</b>	<b>297</b>
Figures.....	297
Tableaux.....	297
Encadrés .....	298
Bibliographie.....	299
<b>Table des matières .....</b>	<b>319</b>

## **Abstract**

### **Beyond school food and food garden: resources and obstacles to food education for teenagers in secondary schools. Studying the *foodscape* of three secondary schools (France, Mexico)**

Since the end of the 1990s, as food and agricultural issues hold a permanent place in the news, schools are at the centre of numerous social demands as to take charge of the food education of pupils. A growing number of national and local initiatives are being launched to raise awareness of food-related issues and encourage healthy eating practices in schools. Located at the crossroads of geography and socio-anthropology, this thesis proposes to better understand the current debates around food education in schools. It examines the way in which school actors take hold of institutional prescriptions, and how pupils receive this education. In doing so, this research aims at identifying the obstacles and levers that limit or foster the implementation and effects of food education in secondary schools. The research methodology combines the analysis of a corpus of institutional texts and an ethnographic survey conducted in three secondary schools, chosen for their contrasting social and geographical contexts, in France and Mexico. Using the notion of 'school foodscape' as an exploratory tool, this research proposes a systemic analysis of the interactions between prescriptions, norms, spaces, actors and practices involved in food education at the school level. The thesis shows that in the three schools studied, the school foodscape is traversed by tensions that can restrain the extent to which food education is provided. A series of contradictions are identified, between the official prescriptions, the educational practices of the school staff, the school food environment and the food representations and practices of the students, especially for those coming from disadvantaged backgrounds. Nonetheless, the results also highlight the importance of several existing resources in the school food landscape for raising students' awareness of food issues: social interactions during meals, the mobilisation of a range of objects and spaces in the school premises, and a renewed attention to the students' food representations and habits. Therefore, this thesis invites education and research actors to better consider the geographical, sociological and organizational context of each school, in order to design a food education adapted to the challenge of food-related social inequalities.

**Keywords:** food education, foodscape, school food environment, school food, teenagers, secondary school, food justice, Anthropocene.

## Résumé

### **Au-delà de la cantine et du potager : ressources et freins à une éducation alimentaire des adolescent.es au collège. Étude du *foodscape* de trois collèges (France, Mexique)**

Depuis la fin des années 1990, alors que les problématiques alimentaires et agricoles s'inscrivent en permanence dans l'actualité, l'école est au centre de nombreuses demandes sociales pour prendre en charge l'éducation alimentaire des élèves. Les initiatives nationales et locales se multiplient pour sensibiliser les élèves à l'alimentation et favoriser des pratiques alimentaires saines au sein des établissements scolaires. A la croisée de la géographie et de la socio-anthropologie, cette thèse propose de saisir les enjeux actuels de l'éducation alimentaire à l'école. Elle interroge la manière dont les acteurs scolaires s'emparent des prescriptions institutionnelles et comment les élèves reçoivent cette éducation. Ce faisant, l'enjeu de la présente recherche est d'identifier les freins et les leviers qui limitent ou au contraire favorisent la mise en place et les effets d'une éducation alimentaire au collège. La méthodologie de recherche combine l'analyse d'un corpus de textes institutionnels et une enquête ethnographique menée dans trois collèges de milieux sociaux et géographiques contrastés en France et au Mexique. En mobilisant à titre exploratoire la notion de « *foodscape* scolaire », cette recherche propose une analyse systémique des interactions entre prescriptions, normes, espaces, acteurs et pratiques impliqués dans l'éducation alimentaire à l'échelle du collège. La thèse montre que dans les trois collèges étudiés, le *foodscape* scolaire est traversé par des tensions qui peuvent limiter la portée de l'éducation alimentaire. Il existe en effet des contradictions entre les prescriptions officielles, les pratiques éducatives du personnel scolaire, l'environnement alimentaire scolaire et les représentations et pratiques des élèves en matière d'alimentation, surtout pour ceux issus de milieux défavorisés. Néanmoins, les résultats mettent en évidence l'importance de plusieurs ressources au sein du *foodscape* scolaire pour sensibiliser les élèves aux enjeux de l'alimentation : les interactions sociales lors des repas, la mobilisation d'un ensemble d'objets et d'espaces de l'établissement ainsi que les représentations et habitudes des élèves en matière d'alimentation. Ainsi, cette thèse invite les acteurs de l'éducation et de la recherche à davantage tenir compte du contexte (géographique, sociologique et organisationnel) de chaque établissement scolaire pour penser une éducation alimentaire à même de répondre aux inégalités sociales liées à l'alimentation.

**Mots-clés :** éducation à l'alimentation, *foodscape*, environnement alimentaire scolaire, cantine, adolescence, collège, justice alimentaire, Anthropocène.