Collège Doctoral Languedoc-Roussillon

THÈSE DE DOCTORAT

Éducation des enfants à l'alimentation

Co-construire une médiation sensible selon les enjeux pluriels de santé globale et de développement durable

Présentée en vue de l'obtention du grade de docteure
en **Sciences de l'information, de la communication et de la documentation** de **l'Université de Montpellier Paul-Valéry**

Ecole Doctorale n°60 – TERRITOIRES, TEMPS, SOCIÉTÉS ET DÉVELOPPEMENT (TTSD)

Présentée par **Marjorie Mallet Constantin**

Dirigée par **Valérie Lépine**
*Co-dirigée par **Céline Paganelli***

Soutenue publiquement le **8 septembre 2025** devant le jury composé de

Clémentine HUGOL-GENTIAL Professeure des Universités, Université de Bourgogne	Présidente
Simona DE IULIO Professeure des Universités, Université de Lille	Rapporteure
Adrian STAII Professeur des Universités, Université Jean Moulin Lyon	Rapporteur
Dany BAILLARGEON Professeur des Universités, Université de Sherbrooke	Examinateur
Fabienne MARTIN-JUCHAT Professeure des Universités, Université de Grenoble	Examinatrice
Valérie LÉPINE Professeure des Universités, Université de Montpellier Paul-Valéry	Directrice de thèse
Céline PAGANELLI Professeure des Universités, Université de Montpellier Paul-Valéry	Co-directrice de thèse
Patrick BERGER Ville et Métropole de Montpellier	Ingénieur territorial - Expert

Comité de suivi individuel

Le **comité de suivi individuel** (CSI) est déterminé par l'article 11 de l'arrêté du 26 août 2022 modifiant l'arrêté du 25 mai 2016 : *« Un comité de suivi individuel du doctorant veille au bon déroulement du cursus en s'appuyant sur la charte du doctorat et de la convention de formation ».*

Le rôle du comité de suivi individuel est d'assurer un accompagnement du doctorant pendant toute la durée du doctorat au regard de la charte de la convention de formation.

Pour la préparation de cette thèse, le comité de suivi individuel a été composé de :

Sarah LABELLE Professeure des Universités en Sciences de l'information et de la communication Laboratoire LERASS- tutelle de Montpellier	Membre spécialiste de la discipline ou en lien avec le domaine de thèse
Olivier LEPILLER Sociologist PhD Researcher at Cirad Montpellier Interdisciplinary center on Sustainable Agri-food systems Social and nutritional sciences (MoISA)	Membre non-spécialiste extérieur au domaine de recherche du travail de thèse
Dorsaf OMRANE Maîtresse de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication Laboratoire LERASS - tutelle de Toulouse	Membre extérieur à l'établissement dans lequel s'est déroulée la thèse

Les comités de suivi individuel se sont déroulés :

- **Le 7 juin 2022**
- **Le 2 juin 2023**
- **Le 25 juin 2024**

Résumé :

Ce travail de thèse s'inscrit dans le prolongement d'une recherche-intervention menée dans le cadre d'une Cifre avec la Ville de Montpellier, engagée dans une politique de sensibilisation alimentaire à destination des enfants de 3 à 11 ans. L'étude vise à analyser les formes et modalités selon lesquelles la médiation pédagogique est déployée dans les écoles et les cantines, à comprendre la manière dont les savoirs alimentaires sont construits et mis en circulation, et à interpréter les logiques de réception des enfants. S'appuyant sur une approche contextuelle, la thèse propose une analyse communicationnelle des affects dans l'organisation, en questionnant le rôle de l'expérience sensible dans les processus de médiation. Dans un second temps, la collaboration a pour objectif la construction d'un dispositif pédagogique, conduite dans une démarche en co-design, avec les acteurs de l'éducation à l'alimentation du territoire. La phase de co-conception, a donné lieu au prototypage de trois kits pédagogiques centrés sur la cuisine à l'école. Ce travail met en lumière la manière dont les méthodes collaboratives ont nourri un processus itératif dans la construction d'une posture de chercheur.

Mots clés :

Affects ; Alimentation ; Co-design ; Éducation ; Enfants ; Médiation ; Sensible.

Abstract :

This thesis is an extension of a research-intervention carried out as part of a Cifre with the City of Montpellier, which is involved in a food awareness policy aimed at children aged 3 to 11. The aim of the study is to analyse the forms and methods by which educational initiatives are deployed in schools and canteens, to understand the way in which knowledge is constructed and circulated, and to interpret children's reception patterns. Based on a contextual approach, the thesis proposes a communicative analysis of affects in the organisation, questioning the role of sensitive experience in mediation processes. Secondly, the aim of the collaboration is to build a food knowledge mediation system, using a co-design approach, with local food education stakeholders. The co-design phase resulted in the prototyping of three educational kits focusing on cooking at school. This work highlights how collaborative methods fed into an iterative process of constructing a posture of *researcher-mediator in participatory design*.

Key words :

Affects ; Children ; Co-design ; Food ; Education ; Mediation ; Sensitive.

Remerciements

Je remercie en premier lieu mes directrices de thèse, Valérie Lépine et Céline Paganelli, pour votre accompagnement précieux de ce travail doctoral. C'est un honneur d'avoir travaillé à vos côtés pendant ces quatre années de thèse. Vous avez guidé, avec patience et bienveillance, la construction (toujours en cours) de mon esprit critique. Merci pour vos conseils, votre soutien, vos encouragements et votre écoute.

Je tiens également à exprimer ma gratitude aux membres du jury pour votre présence et l'évaluation critique de ce travail doctoral.

S'agissant d'une recherche Cifre, je remercie Marie Massart d'avoir répondu, à ma sollicitation sur LinkedIn le 27 juillet 2021. Si l'aboutissement administratif d'un contrat de recherche avec une collectivité est long et complexe, vous avez mis tout en œuvre pour que cette collaboration aboutisse. Je remercie aussi Luc Lignon d'avoir supervisé la première partie de ce travail, et Patrick Berger d'avoir repris, avec tant de bienveillance, la supervision de ma thèse à mi-parcours. Puis je remercie Emmanuel Thomas de m'avoir davantage impliquée à la DPA m'offrant ainsi une meilleure compréhension de l'organisation. Vos engagements respectifs en faveur de ce travail m'ont permis de poursuivre cette recherche doctorale dans les meilleures conditions. Merci également à Michaël Delafosse, Maire de Montpellier, et son conseil municipal d'avoir voté en faveur de cette collaboration scientifique.

J'adresse aussi mes remerciements aux membres de mon comité de suivi de thèse, Sarah Labelle, Dorsaf Omrane et Olivier Lepiller pour l'attention portée à mon travail. Nos échanges ont nourri ma réflexion à chaque étape de cette aventure doctorale.

Cette thèse n'existerait pas sans toutes les personnes que j'ai rencontrées et qui ont accepté de participer de près ou de loin à ce travail. Merci : Yasmine, Sandra, Kitty, Thècle, Laurine, Émilie, Fabrice, Marie-Clémentine, Fabien, Khalid, Pierre, Nora, Lauriane, Mathilde, Gaëlle, Olivia, Priscilla, Élodie, Céline, Virginie, tous les enseignants qui m'ont accueillie dans leurs classes, tous les agents de restauration scolaire qui ont accepté que je prenne des notes et des photos pendant l'exercice de leurs fonctions. Et bien sûr, merci à tous les enfants des écoles de Montpellier dont la franchise et le naturel ont apporté un éclairage riche à ce travail.

J'ai une tendre pensée pour mes collègues du LERASS, les jeunes docteurs et doctorants avec qui j'ai partagé des petits moments de cette aventure : Emma, Nathalie, Elsa, Marcella, Marcin, Kevin, Maureen, Kodjo, Cécile, Hooman, Elena, et plus récemment Emma J., Florie et Joséphine.

Et bien évidemment, ceux qui m'ont permis de garder les pieds sur terre…
Mon mari, Sébastien, qui sera docteur en patience. Merci pour cette prise de recul quotidienne, pour les vendredis « *verre de vin* », les escapades sur l'eau (même si je ne sais toujours pas tenir ma voile), et les fous rires qui m'ont toujours ramenée à la réalité, parce que « *les années passent, et nous on reste en place* ».

Mes enfants, Lukas, Mayane, Sam, merci pour votre humour, votre tendresse, mais aussi pour votre gourmandise et votre appétit de vivre avec intensité ! Notre vie se déroule ainsi, autour de tables colorées, épicées et bruyantes dont je sais maintenant que vous garderez un souvenir impérissable.

Merci Maman, Papa, d'avoir soutenu ma démarche et ma volonté de retourner à l'école. À un âge où l'on enseigne, moi j'ai appris ! Grâce à vous, et à votre soutien, j'ai fini mon assiette ! Vous êtes incroyables, je vous dois tant…

Merci à mes sœurs, Alexa et Elsa. Je suis toujours au milieu, mais étant la plus petite de taille, je dois me faire entendre. Finalement, être au milieu, c'est aussi être protégé ...

Merci les couzs, Carole, Julie, Noelia, pour les escapades, les soirées filles, les dîners presque parfaits, et les rigolades ! #workinggirl

Merci Sophie, pour ton amitié précieuse et ton soutien sans faille depuis le début.

Je conclus ces remerciements par une pensée pour mes grands-parents, Suzanne, Joséphine et François. Je lève cette thèse aux paëllas qui mijotent sur le feu, aux brochettes épicées de cumin, aux Mantécaos fondants saupoudrés de cannelle, au poulet fumant et gratin dauphinois du dimanche, et à toutes ces épices colorées et odorantes qui ont fait de moi la passionnée que je suis aujourd'hui.

Merci à tous.

Table des matières

Remerciements 2
Table des matières 4
Liste des acronymes 6
Table des illustrations 7
Table des figures 9
Table des tableaux 10
Table des annexes (à consulter dans le volume 2 de la thèse) 11
Introduction générale 13

Première partie - L'alimentation, un objet culturel, politique, médiatique et éducatif 18
Introduction - Partie 1 19
Chapitre 1 : L'alimentation, un objet culturel 20
1.1.1. Manger, un acte sensible et émotionnel 20
1.1.2. L'alimentation, toute une histoire 23
1.1.3. Culture et construction du sens alimentaire 25
1.1.4. Sociologie de l'alimentation du XXIe siècle 27
Synthèse du chapitre 1 29
Chapitre 2 : L'alimentation, un objet politique 30
1.2.1. Conséquences de l'évolution des systèmes alimentaires 30
1.2.2. Actions publiques internationales 36
1.2.3. L'action publique nationale 42
Synthèse du chapitre 2 49
Chapitre 3 : L'alimentation, un objet médiatisé 50
1.3.1. Les enfants : mangeurs et consommateurs 50
1.3.2. Blogosphère et réseaux sociaux 51
1.3.3. Les nouvelles expertises 54
1.3.4 Publicisation de l'alimentation 56
Synthèse du chapitre 3 59
Chapitre 4 : L'alimentation, un objet d'éducation 61
1.4.1. La cantine : entre normes, réglementation et stratégie de médiation 62
1.4.2. Le temps méridien pour éduquer à l'alimentation 65
1.4.3. Les acteurs de l'éducation à l'alimentation 67
1.4.4. L'école : un lieu clé d'éducation à l'alimentation ? 71
1.4.5. Éducation, médiation, prévention 73
Synthèse du chapitre 4 77
Conclusion partie 1 78

Deuxième partie - Étude des affects en contexte et démarche participative 79
Introduction - Partie 2 80
Chapitre 5 : Ambition scientifique 81
2.5.1. Une recherche à double visée 81
2.5.2. Une approche par le contexte pour investir l'organisation 83
2.5.3. La communication affective de la médiation au prisme du sensible 85
2.5.4. La recherche partenariale 89
2.5.5. Principes éthiques 91
Synthèse chapitre 5 96
Chapitre 6 : Contexte de la recherche 97
2.6.1. Contextes politique et démographique 97
2.6.2. La politique alimentaire 98
2.6.3. Fonctionnement de la restauration scolaire 100
2.6.4. Les actions éducatives du programme MCA 103
2.6.5. Les recherches antérieures 104
2.6.6. La perspective de la Cité de l'alimentation 105

Synthèse Chapitre 6 107
Chapitre 7 – Choix des terrains et protocole de recueil 108
2.7.1 Séquençage 108
2.7.2. Terrain 1 – La cantine et le programme MCA 113
2.7.3. Terrain 2 : L'école 121
2.7.4. Terrain 3 : Le Conseil municipal des enfants (CME) 128
Synthèse chapitre 7 131
Conclusion de la partie 2 132

Troisième partie - Analyse des activités d'éducation à l'alimentation 133
Introduction - Partie 3 134
Chapitre 8 : Environnements organisationnels et fonctionnels 136
3.8.1. Contexte socio-organisationnel 136
3.8.2. La structuration fonctionnelle de l'éducation à l'alimentation à l'échelle du territoire 145
3.8.3. Impermanence fonctionnelle 152
3.8.4. Lien entre l'action enseignante et l'action publique 154
Synthèse chapitre 8 164
Chapitre 9 : Les affects, objets de médiation 166
3.9.1. Politique de communication affective de *Bien faire* « pour » et « avec » 166
3.9.2. L'intention affective 171
3.9.3. Les interprétations affectées 185
Synthèse de chapitre 9 202
Chapitre 10 : Les situations affectives et processus de médiation 204
3.10.1. La situation conflictuelle qui freine le processus de médiation 204
3.10.2. Le (non)consentement des corps affectifs 212
3.10.3. Intentions, interprétations et reformulations 214
Synthèse du chapitre10 222
Conclusion de la partie 3 223

Quatrième partie - Co-construire une médiation sensible pour accompagner l'action publique d'éducation à l'alimentation 224
Introduction - Partie 4 225
Chapitre 11 : Epistémologie de la médiation des savoirs alimentaires au prisme du sensible 227
4.11.1. La typologie des savoirs à l'échelle des médiations 227
4.11.2. Médiation par l'expérience sensible 232
4.11.3. Perspective pédagogique de la Cité de l'alimentation 235
Chapitre 12 : Au départ du co-design 238
4.12.1. Design de projet en SIC 238
4.12.2. Perspectives méthodologiques 243
4.12.3. Hybridation d'un laboratoire vivant 245
Synthèse du chapitre 12 : 250
Chapitre 13 : Co-construction d'une médiation sensible 251
4.13.1. La cuisine à l'école 252
4.13.2. Guidance du co-design 256
4.13.3. Les formes de communication 263
Synthèse du chapitre 13 269
Chapitre 14 : Critique et mise en perspective 271
4.14.1. Critique méthodologique 271
4.14.2. Processus itératif de la posture de chercheuse 276
4.14.3. Poursuivre le travail engagé pour la Cité de l'alimentation 278
Synthèse du chapitre 14 280

Conclusion partie 4 282
Conclusion générale 283
Bibliographie 290

Liste des acronymes[1]

ALBANE : (Enquête) Alimentation, biosurveillance, santé, nutrition et environnement

ANESM : Agence Nationale de l'Évaluation et de la Qualité des Établissements et Services Sociaux et Médico-sociaux

ANRT : Association Nationale de Recherche et de Technologie

ANSES : Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail

CIDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant

CIFRE : Convention Industrielle de Formation par la Recherche

CIRAD : Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement

CNA : Conseil National de l'alimentation

CRÉDOC : Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie

ENNS : Étude nationale nutrition santé

ESTEBAN : Étude de santé sur l'Environnement, la Biosurveillance, l'Activité physique et la Nutrition

FAO : Food and Agriculture Organization

GEMRCN : Groupe d'Étude des Marchés de Restauration Collective et de Nutrition

HCSP : Haut Conseil de la Santé Publique

INCA (Étude) : Individuelle Nationale des Consommations Alimentaires

INRAE : Institut national de recherche pour l'agriculture, l'alimentation et l'environnement

INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

ObÉpi: (Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité)

ODD : Objectifs Développement Durable

OFIS : Office Français de l'Intégrité Scientifique

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

OMSA : Organisation mondiale de la santé animale

ONU : Organisation des Nations Unies

PAM : Programme Alimentaire Mondial

PAT : Programme Alimentaire Territorial

PNA : Programme National pour l'Alimentation

PNNS : Programme National Nutrition Santé

PNUE : Programme des Nations Unies pour l'environnement

[1] La définition complète des acronymes est consultable en Volume 2

Table des illustrations

Illustration 1 : Tablette de recettes mésopotamienne (Quellier, 2020, p.119)..... 23
Illustration 2 : « Le cuisinier François » et « Le viandier »..... 24
Illustration 3 : Agenda 2030 adopté par l'ONU en 2015 – Source agenda 2030 en France 40
Illustration 4 : Données démographiques et économiques – Ville de Montpellier..... 98
Tableau 5 : Description des actions et des promesses du programme MCA 103
Illustration 5 - Le projet de cité de l'alimentation - Ville de Montpellier 107
Illustration 6 : Carte des secteurs de la ville de Montpellier 115
Tableau 11 : Codification des observations de l'animation « Compose un menu équilibré » 117
Tableau 12 : Grille de recueil de données de l'animation « Compose un menu équilibré » 118
Illustration 7 : visuels d'animation projetés lors du focus 2022/2023..... 130
Illustration 8 : Visuels d'animation du focus group 2023/2025 131
Illustration 9 : Fiche recette – Atelier de cuisine à l'école 161
Illustrations 10 et 11 : la toque et le diplôme de l'appenti(e) diététicien(ne)..... 161
Illustration 12 : Les pyramides alimentaires de la diététicienne (à gauche) et de l'enseignante (à droite) 162
Illustration 13 : Atelier de cuisine à l'école – OP-ENS1-19 décembre 2023..... 163
Illustration 14 : Communication avec les familles sur WhatsApp – Suite OP-ENS1 – 19 décembre 2023 164
Illustration 15 : Suite des communications avec les familles sur WhatsApp..... 164
Illustration 16 : Extrait de la brochure « Des cantines scolaires engagées pour une alimentation saine, durable et solidaire » 167
Illustration 17 : Couverture de la brochure « Des cantines scolaires engagées pour une alimentation saine, durable et solidaire » 169
Illustration 18 : En-tête de la brochure « Des cantines scolaires engagées pour une alimentation saine, durable et solidaire » 170
Illustration 19 : Photo de la brochure « Des cantines scolaires engagées pour une alimentation saine, durable et solidaire » 170
Illustration 20 : En-tête de la brochure « Des cantines scolaires engagées pour une alimentation saine, durable et solidaire » 171
Illustration 21 : atelier de jardinage – Observation OP-ENS1 180
Illustration 22 : Introduction des Focus groups par l'élue 2023 (à gauche), 2024 (à droite) 187
Illustration 23 : Séquences de travail des Focus groups 2023 (à gauche), 2024 (à droite) 188
Illustration 24 : Libre utilisation du téléphone portable 188
Illustration 25 : Photos des séances du focus group 2023 188
Illustration 26 : Photos des séances du focus group 2024 189
Illustration 28 : Brainstorming focus group 2024 – CD-CME24 - 4..... 190
Illustration 29 : Les propositions matérielles – Focus group 2023..... 191
Illustration 31 : Représentations du végétarisme – Focus group 2024 – CD-CME24-3 192
Illustration 32 : Représentation du végétarisme- Focus group -CD-CME24-4..... 192
Illustration 33 : FG2024 – Groupe 4 (à gauche) & Groupe 1 (à droite)..... 193
Illustration 34 : Dessin du focus group 2024 – CD-CME-3..... 194
Illustration 35 : « Le progé » - CD-CME24-3..... 194
Illustration 36– FG 2024 – Séance 2 création d'affiches – CD-CME24-4 195
Illustration 37 : Affiche focus group 2024 – groupe 1 – CD-CME24-1 196
Illustration 38 : Affiche focus group 2024 – groupe 2 – CD-CME24-2 197
Illustration 39 : Affiche focus group 2024 – groupe 2 – CD-CME24-2 bis..... 198
Illustration 40 : Affiche focus group 2024 – groupe 3 – CD-CME24-3 199
Illustration 41 : Affiche focus group 2024 – groupe 4 – CD-CME24-4 200
Illustration 42 : Demande de produits halal - FG 2023 – CD-CME23-4 201
Illustration 43 : Diapositives 141 et 142 de la formation d'agents..... 210

Illustration 44 : Extrait de l'ouvrage « Du côté de chez Swann », Marcel Proust..... 210
Illustration 45 : Panneau affiché dans une classe de grande section de maternelles - OP-ENS1..... 217
Illustration 46 : Images d'illustration de la Cité de l'alimentation présentées en conférence de presse – Janvier 2025 236
Illustration 47 : « Guide de Cuisine à l'école » 254
Illustration 48 : « À la découverte des sens et saveurs de la dégustation » 255
Illustration 49 : « En route vers la Cantine » 256
Illustration 50 : les étiquettes iconographiques de la pyramide alimentaire..... 265

Table des figures

Figure 1 : Trinité sensible (Boutaud & Veron, 2007) 22
Figure 2 : Schéma de la séquence expérientielle de l'acte culinaire quotidien (Bastien et al., 2018)... 28
Figure 3 : Modèle One Health - Conception infographie : Michaël Le Bourlout - Source : INRAE.... 38
Figure 4 : Développement Durable selon Wikipédia et analysé par Jeanneret (2010)..... 41
Figure 5 : Le triangle de Houssaye..... 76
Figure 6 : Le modèle SOMA..... 76
Figure 7 : Annexe de « Les communications affectives en organisations » p. 211 (Dumas et Martin-Juchat, 2022) 88
Figure 8 : Redéfinition des rôles entre les utilisateurs, les chercheurs et les designers (Sanders et Stappers, 2008)..... 239
Figure 9 : La recherche partenariale : un processus itératif de transformation de la posture de l'enseignant-chercheur (Lépine et Martin-Juchat, 2020, p. 84) 245
Figure 10 : Modélisation du laboratoire vivant hybride..... 246
Figure 11 : Nouvelle modélisation d'un laboratoire vivant hybride 275

Table des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des modes d'adresse au public –Chaumier et Mairesse (2017, Chapitre 6, p274-275)..... 75
Tableau 2 : Éléments à étudier et données à recueillir selon l'approche par le contexte de Paganelli (2012)..... 85
Tableau 3 : Les affects, les émotions, les sentiments - Extrait de l'ouvrage « Les communications affectives en organisations » (Dumas et Martin-Juchat, 2022, p. 88)..... 87
Tableau 4 : Synthèse cinq modes de sémiotisation des affects (Dumas et Martin-Juchat, 2022)..... 89
Tableau 6 : Synthèse des modalités de recueil de données – Séquence 1 : Phase compréhensive – Octobre 2022 à juin 2024..... 111
Tableau 7 : Synthèse des modalités de recueil de données – Séquence 2 : Phase de conception – Février 2024 à juin 2025..... 112
Tableau 8 : Répartition tarifaire et menus des écoles observées (bleu en QPV)..... 115
Tableau 9 : Codification des observations participantes de l'animation « Découverte des 5 sens »... 116
Tableau 10 : Grille de recueil de données de l'animation « Découverte des 5 sens »..... 117
Tableau 13 : Codification des observations des formations d'agents..... 119
Tableau 14 : Grille d'analyse des données recueillies..... 119
Tableau 15 : Codification des entretiens menés dans le cadre du programme MCA..... 120
Tableau 16 : Grille d'entretien auprès des agents MCA..... 121
Tableau 17 : Grille de recueil de données d'observations participantes dans les écoles..... 125
Tableau 18 : Codification des observations participantes dans les écoles..... 125
Tableau 19 : Grille d'entretien des enseignants..... 126
Tableau 20 : Codification des entretiens..... 126
Tableau 22 : Comparaison des actions pédagogiques menées sur les temps scolaires et périscolaires..... 155
Tableau 23 : Représentation du « Bien » dans les enjeux et moyens mobilisés par le programme MCA..... 168
Tableau 24 : Exemples de situations conflictuelles en formations d'agents – OP-FA01..... 207
Tableau 25 : Situation de non-consentement OP-5S01..... 213
Tableau 26 : Atelier de cuisine en classe OP-ENS1-LE 19/12/2024..... 215
Tableau 27 : Répartition des écoles intégrées au laboratoire vivant..... 249
Tableau 28 : Exemples de contraintes au processus d'éducation à l'alimentation et de leviers identifiés..... 285

Table des annexes (à consulter dans le volume 2 de la thèse)

Annexe n°	Titre
Annexe 1	Du lancement d'un PAT…… à l'émergence d'un système alimentaire durable
Annexe 2	Projet de mandat politique alimentaire et agriculture urbaine. 2020-2026
Annexe 3	Campagne d'information sur la nouvelle tarification sociale
Annexe 4	Brochure restauration scolaire - Ville de Montpellier – Première édition
Annexe 5	Évaluation du programme Ma Cantine Autrement. Présentation aux assises territoriales de la transition agro-écologique et de l'alimentation durable. Septembre 2022
Annexe 6	Premier dossier de soumission au comité d'éthique
Annexe 7	Deuxième dossier de soumission au comité d'éthique
Annexe 8	Fiche pédagogique « Découverte des 5 sens »
Annexe 9	OP-5S01 – Observation Participante « Découverte des 5 sens » - école 4
Annexe 10	OP-5S02 – Observation Participante « Découverte des 5 sens » - école 10
Annexe 11	OP-5S03 – Observation Participante « Découverte des 5 sens » - école 7
Annexe 12	OP-5S04 – Observation Participante « Découverte des 5 sens » - école 9
Annexe 13	OP-5S05 – Observation Participante « Découverte des 5 sens » - école 2
Annexe 14	OP-6S06 – Observation Participante « Découverte des 5 sens » - école 7
Annexe 15	OP-6S07 – Observation Participante « Découverte des 5 sens » - école 1
Annexe 16	OP-6S08 – Observation Participante « Découverte des 5 sens » - école 6
Annexe 17	Fiche pédagogique « Compose un menu équilibré »
Annexe 18	OP-ME01 – Observation Participante « Compose un menu équilibré » - école 10
Annexe 19	OP-ME02 – Observation Participante « Compose un menu équilibré » - école 3
Annexe 20	OP-ME03 – Observation Participante « Compose un menu équilibré » - école 11
Annexe 21	OP-FA01 - Observation participante de la formation d'agents - le 24 novembre 2022
Annexe 22	OP-FA02 - Observation participante de la formation d'agents - le 9 décembre 2022
Annexe 23	OP-FA03 - Observation participante de la formation d'agents - le 12 décembre 2022
Annexe 24	OP-FA04 - Observation participante de la formation d'agents - le 20 mars 2023
Annexe 25	OP-FA05 - Observation participante de la formation d'agents - le 30 mars 2023
Annexe 26	OP-FA06 - Observation participante de la formation d'agents - le 7 avril 2023
Annexe 27	EN01 – Entretien avec Adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine
Annexe 28	EN02 – Entretien avec le Directeur de la politique alimentaire de 2014 à 2023 (1er directeur Cifre)
Annexe 29	EN03 – Entretien avec le Chef cuisinier de la cuisine centrale
Annexe 30	EN04 – Entretien avec la responsable du service Qualité/Diététique de la DPA
Annexe 31	EN05 – Entretien avec la diététicienne de la Cuisine centrale qui anime l'atelier « Compose un menu équilibré »
Annexe 32	EN06 – Entretien avec la diététicienne de la Cuisine centrale qui gère la relation avec le prestataire de services

Annexe 33	EN07 – Entretien avec la qualiticienne de la Cuisine centrale
Annexe 34	EN08 – Entretien avec la Chargée de projet innovation alimentaire DPA
Annexe 35	EN09 – Entretien avec une Responsable de secteur « Action éducative » sous la Direction de l'éducation
Annexe 36	EN10 – Entretien avec le Chargé d'animation des projets éducatifs auprès du CME
Annexe 37	EN11 – Entretien avec une enseignante en CP/CE1 en REP
Annexe 38	EN12 – Entretien avec une enseignante en grande section de maternelle en REP
Annexe 39	EN13 – Entretien avec une directrice de groupe scolaire
Annexe 40	OP-ENS1 Observations de la classe de l'enseignant 1 dans l'école 1
Annexe 41	OP-ENS2 Observations de la classe de l'enseignant 2 dans l'école 1
Annexe 42	OP-ENS3 Observations de la classe de l'enseignant 3 dans l'école 1
Annexe 43	OP-ENS4 Observations de la classe de l'enseignant 4 dans l'école 2
Annexe 44	OP-ENS5 Observations de la classe de l'enseignant 5 dans l'école 3
Annexe 45	OP-ENS6 Observations de la classe de l'enseignant 5 dans l'école 3
Annexe 46	CD-CME23-0 Focus Group 2023 « Camion cuisine pédagogique » - Protocole d'animation
Annexe 47	CD-CME23-1 Focus Group 2023 « Camion cuisine pédagogique » - Groupe 1 – Hôtel de ville
Annexe 48	CD-CME23-2 Focus Group 2023 « Camion cuisine pédagogique » - Groupe 2 – Maison de la Démocratie
Annexe 49	CD-CME23-3 Focus Group 2023 « Camion cuisine pédagogique » - Groupe 3 – Hôtel de ville
Annexe 50	CD-CME23-4 Focus Group 2023 « Camion cuisine pédagogique » - Groupe 4 – Espace Léo Lagrange
Annexe 51	CD-CME24-0 Focus Group 2024 « Le menu végétarien à la cantine » - Protocole d'animation
Annexe 52	CD-CME24-1 Focus Group 2024 « Le menu végétarien à la cantine » - Groupe 1 – Hôtel de ville
Annexe 53	CD-CME24-2 Focus Group 2024 « Le menu végétarien à la cantine » - Groupe 2 – Maison de la démocratie
Annexe 54	CD-CME24-3 Focus Group 2024 « Le menu végétarien à la cantine » - Groupe 3 – Hôtel de ville
Annexe 55	CD-CME24-4 Focus Group 2024 « Le menu végétarien à la cantine » - Groupe 4 – Espace Léo Lagrange
Annexe 56	FG-ENS01 - Focus Groupe enseignantes le 13 décembre 2023
Annexe 57	Extrait du Procès-Verbal du conseil municipal du 21 juillet 2021
Annexe 58	Méthode NOE
Annexe 59	Les madeleines de Proust
Annexe 60	Planification des étapes du co-design
Annexe 61	Liste des ustensiles du Kit mobile de cuisine à l'école
Annexe 62	Couverture, Edito et Sommaire du « Guide de cuisine à l'école »
Annexe 63	« À la découverte des sens et saveurs de la dégustation »
Annexe 64	Intitulés des postes et fonctions des agents de restauration scolaire
Annexe 65	Premiers retours des expérimentations du « Guide de Cuisine à l'école »

Introduction générale

En France, la prévention des risques liés à l'alimentation est considérée comme un enjeu de santé publique qui fait l'objet de discussions politiques à différentes échelles. Les collectivités territoriales mettent en œuvre une pluralité d'actions publiques qui visent à sensibiliser les citoyens aux risques d'une mauvaise alimentation. Les enfants sont directement concernés par des actions éducatives préventives dès l'école et la cantine. Le travail que nous présentons ici s'inscrit dans le cadre d'une recherche partenariale menée sous Convention Industrielle de Formation par la Recherche (Cifre)[2] avec la ville de Montpellier, qui conduit une politique alimentaire de prévention pour agir en faveur des enjeux de santé globale et de développement durable. La recherche porte plus spécifiquement sur l'éducation des enfants à l'alimentation et la mise en œuvre d'activités pédagogiques à l'école et à la cantine.

Au départ de la recherche

Ancienne communicante, nous avons d'abord exploré l'information et la communication sous un angle opérationnel et stratégique. L'ambition d'enseigner et d'investir la discipline par la science s'est construite au terme de cette première partie de carrière. Nous avons alors suivi une formation en Master 2, en Sciences de l'information et de la communication, parcours Communication numérique et organisations, puis nous avons engagé la recherche en doctorat qui fait l'objet de ce manuscrit. Notre mémoire de master[3] portait sur la pédagogie culinaire à travers les dispositifs numériques. Nous avions cherché à comprendre pourquoi et comment les usagers se saisissaient d'outils numériques pour cuisiner (blogs, robots connectés, réseaux sociaux), et voulions identifier les modalités de circulation des savoirs sur internet. Ce travail avait démontré que les usagers cherchaient des techniques, des idées et des recettes simples à réaliser pour faciliter leur quotidien. Ils étaient également motivés par la recherche de recettes traditionnelles, dites « de grand-mère ». Les saveurs d'enfance et la restitution de savoir-faire anciens étaient alors plébiscitées. Enfin, à l'instar de l'article sur les pratiques informationnelles des cuisiniers du quotidien (Bastien *et al*., 2020), nos enquêtes avaient aussi mis en lumière la place de la cuisine-santé dans les recherches des usagers, motivés par une cuisine qui

[2] Une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (Cifre) est un dispositif français créé en 1981, qui vise à favoriser les collaborations entre entreprises, laboratoires de recherche publics et jeunes doctorants. Il est financé par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et géré par l'ANRT (Association Nationale de la Recherche et de la Technologie). Informations : https://www.anrt.asso.fr/fr/le-dispositif-cifre-7844

[3] Master en Science de l'Information et de la Communication, parcours Communication Numériques et Organisations. Titre du mémoire : « Pédagogie culinaire à travers les dispositifs numériques » - Soutenu le 30 juin 2021

permettrait d'éviter des pathologies liées à l'alimentation. Pour les cuisiniers du quotidien, *bien cuisiner* pour *bien manger* participe conséquemment à préserver sa santé et celle de la planète (Bastien *et al.*, 2020). Ils ont alors recours à des ingrédients locaux et /ou biologiques. Ils s'intéressent à la nutrition, aux modes de cuisson, de conservation, à l'équilibre dans l'assiette. Chacun devenant acteur de sa santé pour répondre aux problématiques qui sont les siennes (minceur, surpoids, diabète, cholestérol, pratiques alimentaires restrictives, etc.). Le recours à la cuisine-santé par des parents, soucieux du bien-être de leurs enfants, a été le point de départ de notre réflexion.

Puis, le sujet, empreint de paradoxes, nous a conduite à prolonger notre questionnement. La gastronomie française fait partie du patrimoine mondial de l'UNESCO[4] et la France est un pays pionnier dans l'expérimentation de la caisse alimentaire commune. Par ailleurs, si la télévision française fait la part belle aux émissions culinaires qui sacralisent les chefs cuisiniers et valorise la cuisine étoilée (Hugol-Gential et Michon, 2020), elle diffuse aussi chaque année le concert des « Restos du cœur » pour récolter des fonds qui permettent de servir des repas et denrées de première nécessité aux plus démunis. Enfin, le phénomène qui nous semble le plus clivant concerne l'explosion de l'offre de produits agroalimentaires ultra-transformés, en opposition au Programme National Nutrition Santé[5] (PNNS) qui assigne chaque spot publicitaire d'un « *Pour ta santé* », suivi d'une recommandation de faire autrement. Par ailleurs, et de plus en plus, l'alimentation est présentée comme un danger pour la santé de l'individu si elle n'est pas envisagée selon des normes nutritionnelles et environnementales recommandées par des experts en santé publique et agroécologie. Dès lors, les interventions de l'État en matière de prévention et de sensibilisation dans le domaine alimentaire voudraient être favorables à la condition de vie des citoyens, selon un principe de contrôle de leurs pratiques alimentaires par des statistiques, notamment à travers l'Étude Individuelle Nationale des Consommations Alimentaires[6] (INCA) réalisée tous les 7 ans par l'ANSES[7]. Dès lors, étudier la médiation des

[4] L'UNESCO, ou *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*, est une agence spécialisée des Nations Unies créée le 16 novembre 1945, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Son siège est situé à Paris, en France. Elle compte 194 États membres et vise à promouvoir la paix et la sécurité internationale par la coopération dans les domaines de l'éducation, de la science, de la culture et de la communication. La gastronomie française a été inscrite au patrimoine culturel immatériel de l'humanité par l'UNESCO le 16 novembre 2010. Cette reconnaissance met en valeur non seulement les plats eux-mêmes, mais aussi les pratiques sociales, culturelles et symboliques qui entourent le repas gastronomique à la française.

[5] En référence au Programme National Nutrition Santé diffusé ici : Le Programme National Nutrition Santé (PNNS) (mangerbouger.fr) Consultation juin 2023.

[6] La dernière étude INCA est publiée en 2017 : Les études INCA | Anses - Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail Consultation septembre 2024.

[7]L'ANSES (Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail) est un établissement public français créé en 2010, issu de la fusion de l'Afssa (Agence française de sécurité sanitaire des aliments) et de l'Afsset

savoirs alimentaires, qui plus est, auprès d'enfants et dans un contexte social qui implique des formes de précarités et de vulnérabilité[8], a motivé notre intention scientifique. La recherche pose la question suivante :

> *Dans un contexte de transition engagée par une politique publique orientée vers une équité sociale de santé par l'alimentation, comment la médiation des savoirs alimentaires dans le cadre scolaire et périscolaire vise-t-elle à contribuer à l'émergence de pratiques alimentaires durables favorables à la santé des enfants ?*

La recherche est alors engagée selon trois axes de réflexion : l'organisation d'activités d'éducation à l'alimentation et la dynamique d'acteurs qui participe à la circulation des savoirs ; les formes et modalités favorables à la médiation des savoirs alimentaires auprès des enfants ; l'éthique de la médiation en contextes scolaire et périscolaire.

Le dispositif Cifre soutient et participe à l'innovation par la recherche. Il permet d'ancrer le travail doctoral dans une réalité par la collaboration entre le doctorant, l'entreprise et le laboratoire de recherche. Il nous semblait le plus adapté à nos ambitions d'étudier et de répondre à des problématiques concrètes de territoire. Sur le plan de l'alimentation, Montpellier est une ville expérimentale qui accueille la Chaire Unesco Alimentation du Monde, le Cirad, Agropolis International, l'institut Agro et de nombreux laboratoires de recherche qui étudient le sujet sous différents angles disciplinaires. Il était pertinent d'inscrire notre recherche en SIC en proposant une collaboration avec l'axe santé du LERASS[9]. Nous avons alors contacté la Direction de la Politique Alimentaire (DPA) de la ville qui gère la restauration scolaire à travers le programme « Ma Cantine Autrement » (MCA), et pilote le projet de La Cité de l'alimentation. Notre proposition de collaboration a été acceptée en première intention par l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine. Nous avons alors rédigé un projet de recherche qui a été présenté au maire de Montpellier, à l'équipe municipale, et la direction alors en place. Ce projet doctoral a été amendé en Conseil Municipal puis soumis à l'Association Nationale de

(Agence française de sécurité sanitaire de l'environnement et du travail). Elle est placée sous la tutelle des ministères de la Santé, de l'Agriculture, du Travail et de l'Environnement. Parmi ses missions, elle finance et conduit des programmes pour mieux comprendre les risques émergents.

[8] Six formes de vulnérabilité sont répertoriées par le Crédoc. Il s'agit de la pauvreté monétaire (niveau de vie du foyer), le handicap et la santé dégradée, la relégation territoriale (sentiment de vivre dans un territoire délaissé par les pouvoirs publics, absence d'équipements, par exemple), la solitude et l'isolement social, la précarité professionnelle (chômage, contrats courts, travailleurs pauvres) et le mal-logement.

[9] Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales

Recherche et de Technologie[10] (ANRT). Le comité scientifique a ensuite rendu un avis favorable en juin 2022, soit 9 mois après le démarrage de notre formation doctorale.

La collaboration Cifre permet un accès privilégié au terrain. La recherche a pour finalité la conception d'un dispositif de médiation pédagogique des savoirs alimentaires dans la perspective de la Cité de l'alimentation. La médiation des savoirs alimentaires se situe à l'intersection de défis d'éducation et d'enjeux de prévention. Elle est ici conduite par une politique publique territoriale qui a pour objectif d'agir sur les connaissances, les postures et les comportements alimentaires des enfants. Elle vise à prévenir et/ou à contenir les conséquences négatives des consommations alimentaires sur la santé des individus et sur l'environnement. La médiation constitue la relation qui s'instaure dans cet acte de communication entre le sujet et le monde, à travers des savoirs circulants et des logiques de réception propres aux publics (Peraya, 2010).

La première partie de ce manuscrit fixe un cadre théorique à la recherche que nous menons. Considérant la diversité du sujet, nous avons organisé les chapitres afin qu'ils traduisent le cheminement de notre réflexion. L'alimentation passe d'un objet culturel (chapitre 1) à un objet politique (chapitre 2), puis à un objet médiatique (chapitre 3) et enfin à un objet d'éducation (chapitre 4).

La seconde partie précise l'ambition scientifique, pose la question de recherche, décline les axes de réflexion et propose un exposé des spécificités d'une recherche partenariale, notamment des enjeux éthiques qui en découlent (chapitre 5). Elle décrit le contexte de la collaboration avec la ville de Montpellier, les actions déjà menées, et les perspectives pédagogiques qui reposent sur la construction de la cité de l'alimentation (chapitre 6). Elle justifie le séquençage méthodologique opéré en deux phases : compréhensive et participative. Elle présente enfin les trois terrains investis : les écoles, les cantines et le Conseil Municipal des Enfants (CME) (chapitre 7).

La troisième partie présente l'analyse des données recueillies. Elle propose une description du contexte organisationnel et informationnel qui engendre une forme d'impermanence

[10] L'ANRT, ou Association Nationale de la Recherche et de la Technologie, est une organisation française créée en 1953, qui joue un rôle clé dans le développement de la recherche et de l'innovation. Elle constitue un réseau intersectoriel public-privé destiné à améliorer l'efficacité du système de recherche français en facilitant les échanges entre laboratoires académiques, entreprises, et décideurs publics. Site d'information : https://www.anrt.asso.fr/fr/accueil-anrt

fonctionnelle et complique le déploiement d'activités d'éducation à l'alimentation (chapitre 8). Elle présente la politique de communication affective menée par la collectivité territoriale. Elle offre une analyse des affects qui contribuent au déploiement d'intentions pédagogiques affectives et, dans la même logique, à l'interprétation affectée des enfants (Chapitre 9). Elle expose enfin des situations de communication affectives qui participent au processus de médiation que nous avons étudié (chapitre 10).

La quatrième partie, structurée en quatre chapitres, explique la mise en œuvre du co-design. Elle présente les fondements épistémologiques de la médiation des savoirs alimentaires et introduit les enjeux d'innovation pédagogiques du co-design (Chapitre 11). Elle définit les objectifs de la démarche et fixe un cadre théorique aux méthodologies participatives (Chapitre 12). Puis elle décrit la mise en œuvre concrète du co-design au sein de l'organisation et présente 3 kits pédagogiques autour de la cuisine à l'école et co-conçus par les participants (Chapitre 13). Enfin, elle expose le prolongement post-doctoral de la recherche, la modélisation d'un laboratoire vivant hybride, et la construction itérative de notre posture de chercheuse.

Première partie - L'alimentation, un objet culturel, politique, médiatique et éducatif

Introduction - Partie 1

Cette première partie est consacrée à un état de la littérature qui est structuré par les questionnements que nous avions au commencement de notre recherche. Éduquer les enfants à l'alimentation semble complexe tant le sujet repose sur des facteurs relevant de pratiques individuelles, collectives, mais aussi symboliques, culturelles, biologiques, économiques, sociales, géographiques, etc.

Le premier chapitre aborde l'alimentation comme un objet culturel dans sa dimension affective, historique et sociale.

Le second chapitre décrit la manière dont l'alimentation est devenue un objet politique, pour faire face aux risques des consommations sur la santé des individus, l'environnement et la préservation des écosystèmes. Il définit les concepts de santé globale et de développement durable, puis décrit les actions politiques mises en œuvre par les politiques publiques.

Le troisième chapitre met en lumière la dimension médiatique de l'alimentation et la manière dont le sujet est publicisé. Il décrit le cadre normatif et législatif de la communication alimentaire et traduit l'évolution de la médiatisation des normes à travers leur publicisation. Il s'agit aussi de démontrer les mutations info-communicationnelles du sujet alimentaire et l'émergence de figures communicantes.

Le quatrième chapitre étudie plus en détail l'alimentation sous un angle éducatif. Nous portons notre attention sur les actions menées en faveur des enfants, à l'école et à la cantine et la perspective scientifique de poursuivre le questionnement au prisme des médiations.

Chapitre 1 : L'alimentation, un objet culturel

Pour Jeanneret (2008), toute forme de communication se traduit par des objets matériels, singuliers et complexes dont les représentations circulent dans les esprits des hommes. Ces objets se créent à travers leur histoire et au sein d'espaces symboliques qui en portent le sens et tissent des liens entre les acteurs. Ils s'opèrent, pour élaborer la culture par laquelle ils sont façonnés et conçus. Puis, ces objets se transforment à travers les reformulations, les reconstructions et les reconstitutions constantes de leurs formes. « Les objets et les représentations ne sont pas fermés sur eux-mêmes, mais circulent et passent entre les mains et les esprits des hommes. Ils s'enrichissent ». (Jeanneret, 2008, p. 14-15). Un être culturel est alors « un complexe qui associe des objets matériels, des textes, des représentations et qui aboutit à l'élaboration et au partage d'idées, d'informations, de savoirs et de jugements » (Jeanneret, 2008, p. 16). En appliquant cette définition, nous pensons que l'alimentation est un « être culturel » dans sa dimension symbolique, populaire et publique, qui témoigne de pratiques, de goûts, d'une histoire individuelle, collective et familiale, et de « savoirs nourriciers » qui se transmettent à travers les générations (de Certeau, 1994).

L'alimentation est le reflet de configurations dynamiques qui participent à la création de ressources et de traditions. Elle porte aussi des enjeux majeurs pour la société, tels que la lutte contre la famine, les maladies, la préservation des espèces et des écosystèmes. L'alimentation est un marqueur identitaire qui permet aux groupes sociaux de se reconnaître et d'agir au sein de la société, sur fond de confrontations d'idées, de valeurs, de savoirs, de postures. Elle est un élément majeur de la construction des civilisations à travers le temps, et contribue au phénomène de différenciation sociale.

1.1.1. Manger, un acte sensible et émotionnel

Manger est un acte sensoriel qui implique un geste de mise en bouche, de mastication et d'ingurgitation des aliments par le corps. Ce geste est souvent précédé d'une préparation, d'un achat, d'un choix individuel, collectif ou hiérarchique (un parent pour son enfant par exemple). Dans l'acte de manger, le sensoriel et le sensible sont étroitement liés. Le sensoriel englobe tous les aspects esthésiques liés aux cinq sens. Il joue un rôle fondamental dans l'expérience de la nourriture, et va au-delà de la simple satisfaction des besoins nutritionnels. Porter un aliment à sa bouche déclenche une émotion où les saveurs, les textures, les arômes et même les couleurs se confondent, s'entremêlent et laissent la trace d'un souvenir de plaisir ou de déplaisir (Dupuy

et Poulain, 2008). Parmi les émotions primaires universelles (Dumas et Martin-Juchat, 2022), nous pensons que celles procurées par l'acte alimentaire relèvent de la joie, du plaisir, du dégoût, de la peur, de la surprise. Ces émotions sont alors repérables par l'attitude corporelle des mangeurs. Les émotions secondaires se trouvent, quant à elles, à l'intersection des sentiments, et relèvent davantage de l'environnement dans lequel se trouvent les individus. Les émotions secondaires peuvent être influencées par une variété d'éléments culturels, sociaux, psychologiques et personnels, et jouer un rôle important dans les comportements alimentaires.

Le partage du repas est aussi une expérience sensorielle qui déclenche des interactions entre les individus. Il est possible de manger seul ou de se rassembler à plusieurs autour d'une table. L'acte alimentaire peut se faire dans le silence ou dans le bruit, assis ou debout, en prenant le temps ou de façon expéditive. L'acte de manger peut créer un sentiment d'isolement ou un lien profond entre les individus. Ces temps sociaux sont des construits culturels qui favorisent l'apparition de sentiments qui s'expriment et se communiquent verbalement. Les sentiments « procèdent d'un étiquetage et d'une évaluation participant d'un apprentissage social et d'un environnement socioculturel donné » (Dumas et Martin-Juchat 2022, p. 88). Sur la base de cette définition, nous pensons que le sentiment alimentaire fait référence à un ensemble d'émotions et de sensations qui engendre un état affectif de l'acte de manger.

Le sensible exprime la sensibilité dans la société, touchant les émotions, les sentiments, les valeurs et les expériences. Par exemple, l'hédonisme, la convivialité, le sensualisme et le sacré sont autant de dimensions du sensible. Mobiliser la notion de sensible consiste à rechercher « la singularité, l'irrégularité ainsi que le caractère d'une sémiose en action, dans le mouvement de la signification » (Boutaud *et al.*, 2016, p. 344). Cette approche relève des trois niveaux de compréhension qui constituent la dimension ternaire du sensible :

> « Le ternaire sensible, esthésie-esthétique-éthique, est appréhendé sous la forme de l'expérience, c'est-à-dire sous l'angle premier, en communication, de la relation du sujet au monde, sous toute forme réelle ou imaginaire ou dans tout contexte social, situationnel. » (Boutaud, 2015, p. 18)

Le plan esthétique traduit les sensations immatérielles, les modalités figuratives du sensible. Le plan esthésique, relève des perceptions et manifestations sensorielles qui déclenchent des réactions, des relations, des interactions voire des émotions. Le plan éthique s'inscrit dans un registre de valeurs et de principes « qui gouvernent l'action du sujet forgent son image et son

identité » (Boutaud, 2015, p. 19). Il s'agit d'acceptabilités sociales et de variables intrinsèques à chaque individu.

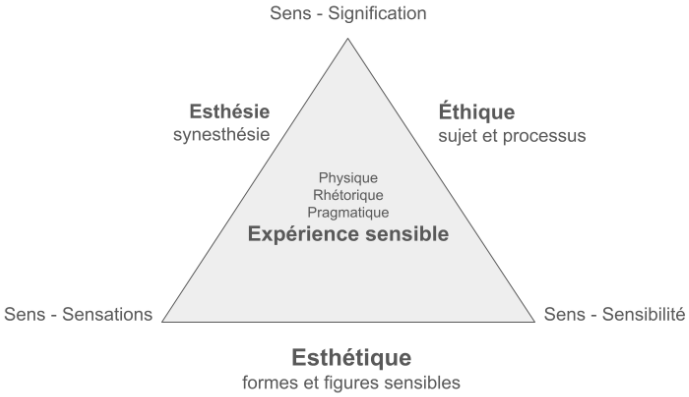


Figure 1 : Trinité sensible (Boutaud & Véron, 2007)

Ces notions ont des implications symboliques et sont liées à l'image, à la relation et à l'identité. Elles s'appliquent aussi à l'acte de manger et se manifestent par des émotions et des sentiments. En décembre 2018, lors de sa participation au congrès de l'association italienne d'études sémiotiques à Palerme, Boutaud exposait le lien entre l'expérience et l'existence du goût, et sa conséquence sur la construction du sens alimentaire. Le goût relève de codifications, de modèles et de rituels qui consistent à faire, selon des normes (il prend pour exemple une recette de cuisine ou les accords mets/vins). Puis la forme du goût s'invente au-delà de la norme, à travers des scénarios d'expériences. Telle qu'elle est représentée médiatiquement, cette expérience alimentaire est souvent idéalisée à travers une relation affective, en réponse ou en recherche de plaisir. D'un point de vue communicationnel, Boutaud (2018) décrit alors six sémiosphères sensibles qui sont précieuses pour la suite de notre étude. Le plan méta relève des discours transcendés sur l'alimentation, selon un idéal ou un engagement pris à petite échelle en faveur du monde. Le plan macro concerne les valeurs portées par l'alimentation et leur construction projetées d'un point de vue anthropologique, historique et symbolique. Le plan méso concerne la circulation médiatique de l'information alimentaire. Le plan micro se réfère aux interactions du quotidien, aux pratiques alimentaires partagées au sein d'écosystèmes (familial et amical, professionnel). Le plan auto concerne les sensations, le plaisir, les goûts et les préférences. Enfin, le plan bio concerne le corps dans sa dimension santé, l'hygiène de vie et le bien-être. Nous retenons donc ces six sémiosphères sensibles comme points de repère d'analyses de comportements alimentaires (Boutaud, 2018). Le sensible alimentaire relève donc d'émotions, de sentiments et d'affects qui s'articulent dans les expériences vécues par les individus.

1.1.2. L'alimentation, toute une histoire

Nous proposons au lecteur une plongée dans l'histoire pour relever des phénomènes communs qui caractérisent l'alimentation, sa médiation et sa médiatisation à travers le temps.

Un demi-million d'années ont été nécessaires à l'homme pour passer de la maîtrise du feu, à l'invention d'outils de chasse puis à la culture des céréales, alors que l'industrialisation de l'alimentation n'a pris que quelques dizaines d'années au cours du XXe siècle (Feillet, 2007). À l'ère paléolithique, l'homme se nourrissait de cueillette et de chasse, les repas étaient déstructurés et la question de l'équilibre alimentaire ne se posait pas. En 160 000 av. J.-C., l'homme découvre les techniques de fumage et de conservation. Il peut ainsi transporter des denrées périssables sans risquer de les altérer. Si aucun document d'histoire n'explique comment ces méthodes se sont transmises à travers l'évolution des civilisations, nous savons qu'elles perdurent encore aujourd'hui (Feillet, 2007). Les gravures découvertes dans les grottes de Lascaux témoignent des habitudes culinaires des hommes jusqu'à 10 000 av. J.-C. et notamment la création d'outils d'aide à la chasse et à la préparation du poisson et de la viande. Aujourd'hui, les individus se saisissent de tablettes numériques pour exécuter une recette, mais les premières tablettes de recettes datent du deuxième millénaire av. J.-C. et sont mésopotamiennes (Quellier, 2020). Elles contiennent le descriptif des opérations à effectuer pour préparer un plat et sont composées de 350 lignes qui listent des informations relatives au mode de préparation d'une recette.



Illustration 1 : Tablette de recettes mésopotamienne (Quellier, 2020, p.119)

À cette époque, les céréales sont la base de nombreuses préparations, dont le pain, central à l'alimentation néolithique. La viande servait à confectionner des bouillons. La fermentation des viandes, poissons et autres aliments faisait déjà partie des techniques culinaires que nous

retrouvons aujourd'hui dans la pratique de certains régimes alimentaires. Ces tablettes sont rédigées à la deuxième personne du singulier. Le « tu » est employé comme si le passeur de savoirs transmettait des informations à son apprenti (Quellier, 2020). Durant cette période, les hommes inventaient des recettes en utilisant des herbes, des épices, de l'ail et autres exhausteurs pour améliorer le goût des plats (*Ibid.*). Dès l'antiquité, des produits nobles composent des recettes de plus en plus élaborées autour de festins et de tables d'empereurs (Feillet, 2007).

Les habitudes alimentaires de l'homme sont modifiées lorsqu'il devient agriculteur (Feillet, 2007). Il cultive alors ses terres et élève des troupeaux d'animaux pour sa propre consommation. La vie des villages s'organise et la répartition des tâches au foyer est également modifiée. L'humanité connaît aussi de grandes périodes de précarité alimentaire auxquelles les populations sont contraintes de s'adapter pour endurer et pallier la famine. C'est en 1520 que le premier livre de cuisine est publié en France : « Le viandier ». Dans ce livre, les recettes sont rédigées en utilisant le « vous » pour s'adresser au lecteur et développer, avec précision, la façon de cuisiner les recettes. Puis en 1651, le livre de recettes « Le cuisinier François » de La Varenne libéralise la cuisine. Cet ouvrage livre des recettes encore populaires aujourd'hui. Le vocabulaire utilisé devient la base du langage culinaire toujours exploité comme « duxelles » pour le mode de découpe, « à la mode » pour la préparation ou « bleu » pour le mode de cuisson.



Illustration 2 : « Le cuisinier François » et « Le viandier »

Elias (1973) apporte des informations sur l'évolution des comportements à table, du XIIIe au XIXe siècle. Le chapitre de l'ouvrage « La Civilisation des mœurs » consacré à la manière de se tenir à table (Elias, 1973, p. 181-276) contient des textes qui témoignent de la construction

des représentations sociales à travers les manières de manger. Il explique l'émergence des règles de bienséance, notamment guidée par « la civilité Chrétienne » (*Ibid.*, p. 209), et décrit la manière dont l'évolution des comportements à table fait naître certaines coutumes relatives au savoir-vivre dans la société. Au sujet de l'éducation de l'enfant aux manières de manger au XVIIIe siècle, il expose que « le sage Enfant » doit tenir un comportement à table qui révèle sa position sociale. Aussi, un enfant doit savoir se servir de couverts avec agilité, loin d'un « procédé paysan » qui consiste à manger avec les mains. « Il ne doit point avoir ses mains sur son assiette (…) Il ne doit point non plus s'accouder dessus, car cela n'appartient qu'à des gens malades ou vieux » (Elias, 1973, p. 211). Retenons que l'alimentation était un repère social qui justifiait l'éducation des enfants à des normes comportementales.

Les trente glorieuses amorcent une nouvelle étape dans l'histoire de l'agriculture et donc de l'alimentation. Après la famine des périodes de guerre, l'industrialisation de l'agriculture permet de produire en abondance et de stocker les récoltes. L'objectif des politiques était de nourrir la population et d'assurer leurs besoins alimentaires (Feillet, 2007). Dès lors, la surproduction fait chuter le court des prix de la matière première et l'industrialisation engendre un changement définitif des modes d'approvisionnement en cuisine.

Ce rapide exposé historique montre que les pratiques info-communicationnelles qui caractérisent la médiation et la médiatisation des savoirs alimentaires sont, en certains points, similaires à notre époque contemporaine. Il s'agit de faire circuler des listes d'ingrédients, des méthodes, des astuces, de bouche à oreille, de mains en mains, et en faisant parfois usage de supports, de médias ou de dispositifs. Les contenus s'adaptent aux époques, à leurs enjeux, et aux pratiques des usagers.

1.1.3. Culture et construction du sens alimentaire

La circulation culturelle des savoirs alimentaires se fait aussi par la voix, à travers des récits culinaires qui se racontent. Ce sont des partages d'expériences alimentaires qui se jouent dans la sphère familiale, amicale ou parfois professionnelle, souvent dans l'implicite, par des faits et gestes. De Certeau (1994) traduit ainsi ce phénomène culturel de transmission générationnelle :

> « Femmes sans écriture qui m'avait précédée, vous qui m'avez légué la forme de vos mains ou la couleur de vos yeux, vous qui m'avez, par avance, désirée, portée, nourrie, bisaïeul aveuglée par l'âge qui attendiez que je naisse pour consentir à la mort, vous dont je balbutiais les noms dans mes rêves d'enfant, vous dont je n'ai conservé ni les croyances ni les servitudes, je voudrais que la lente mémoration de vos gestes en cuisine me souffle les mots qui vous seront fidèles,

> que le poème des mots traduise celui des gestes, qu'à votre écriture de recettes et de saveurs corresponde une écriture de paroles et de lettres. Tant que l'une d'entre vous nous conservera vos savoirs nourriciers, tant que, de main en main, et de génération en génération, se transmettront les recettes de votre tendre patience, subsistera une mémoire fragmentaire et tenace de votre vie même. » (de Certeau, 1994, p. 218)

Plus difficiles à saisir, ces transmissions culinaires au sein des communautés ont été étudiées par l'ethnographe Verdier (1979). Au cours d'un travail de recherche mené entre 1968 et 1975, elle a investi les foyers et la vie des femmes d'un village du nord-est de la France. Elle apporte un éclairage sur les représentations des femmes selon trois types d'actions : la cuisine, la couture et le lavage du linge. Elle expose alors que ce sont des techniques qui traversent le temps et sont liées à des moments de vie d'une femme. Au moment de son étude, ces tâches quotidiennes revenaient exclusivement aux femmes. Concernant la cuisine, elle met en avant « les aléas de la réussite », et les façons de faire « dans nos traditions culinaires qui nous ont transmis toutes sortes de "trucs" et de tours de main pour mener à bien ces délicates opérations. » (Verdier, 1979, p. 21).

Les histoires de cuisine circulent par les émotions qu'elles procurent. Le plaisir alimentaire se transmet dès le plus jeune âge dans un processus de socialisation, et dépend de « déterminants sociaux, culturels, économiques et moraux, mais aussi de styles éducatifs, de contextes affectifs accessibles aux enfants et des expériences qu'ils y font. » (Dupuy et Poulain, 2008, p. 264). Dès l'enfance, l'expression du plaisir alimentaire porte un récit culturel qui participe à façonner le corps de l'enfant à travers un processus d'imitation inconscient. Les « empreintes corporelles, en tant que produit d'interactions affectives, vont permettre au nourrisson de développer ses capacités de perception puis de symbolisation, le construire socialement » (Martin-Juchat, 2008, p. 87). L'enfant est donc influencé dès sa naissance par l'environnement dans lequel il est élevé et reproduit certains modèles affectifs transmis par ses parents, ou la communauté dans laquelle il grandit. Il est perméable à l'écosystème dans lequel il évolue. Il opère donc des choix de consommation en fonction de l'expérience émotionnelle agréable que l'acte alimentaire va ensuite lui procurer et qu'il aura découverte dans l'environnement dans lequel il évolue. Le plaisir répond parfois à un attachement identitaire. L'expression du plaisir et du déplaisir de l'enfant dépend des conditions dans lesquelles se déroulent ses expériences : les moments, des lieux et les formes de consommation.

1.1.4. Sociologie de l'alimentation du XXIe siècle

Poulain postule que « L'alimentation a une fonction structurante de l'organisation sociale d'un groupe humain » (Poulain, 2013, p. 11). Il décrit l'alimentation contemporaine, ses permanences et ses mutations, ainsi que les effets de la mondialisation sur les manières de manger. Il revient sur le phénomène de surabondance alimentaire et les modifications de pratiques liées à une « modernité alimentaire » déstructurante. Il expose que « certains vulgarisateurs n'hésitant pas à parler de "système dé " : dé-structuration, dé-socialisation, dé-sinstitutionalisation, dé-implantation horaire, dé-ritualisation... » (Poulain, 2013, p. 52). Ses recherches montrent également la façon dont la structure des repas a été simplifiée dans le temps. Par structuration des repas, l'auteur entend les composantes classiques d'un menu occidental : entrée, plat, fromage et dessert, ainsi que les agencements spatio-temporels des prises alimentaires : petit déjeuner, déjeuner, dîner. Il expose que ces modifications sont davantage liées aux modes de vie qu'à des critères économiques. Les façons de vivre, l'activité professionnelle ainsi que la situation géographique entraînent des conséquences sur les modalités de prises alimentaires. En ce sens, l'urbanisation favorise le phénomène de déstructuration. Par ailleurs l'augmentation de l'alimentation hors repas, majoritairement sous forme de boissons sucrées ou de gâteaux, contribue et fait partie intégrante de ces mutations. L'auteur décrit un décalage entre les normes et les pratiques quotidiennes des mangeurs. Par norme sociale il entend : « un ensemble de conventions relatives à la composition structurelle des prises alimentaires – repas et hors repas – et aux conditions et contextes de leur consommation. » La norme diététique renvoie quant à elle à « un ensemble de prescriptions étayées sur des connaissances scientifiques nutritionnelles et diffusées par le milieu médical et ses relais » (Poulain, 2013, p. 65-66). Ces deux normes sont intimement liées et interagissent. Poulain traduit le phénomène de « Gastro-anomie » par un débordement de normes plutôt que d'une absence de règles. Ce sont les discours contradictoires qui participent à cette déstructuration. Ils oscillent entre diététique, vulgarisation médicale, esthétisme culinaire, et opposent mondialisation contre régionalisation, plaisir contre surveillance alimentaire (Poulain, 2013).

Cardon (2018) étudie la cuisine des familles au prisme des recommandations nutritionnelles puis il établit des styles alimentaires selon dix configurations fa
miliales. Les styles alimentaires sont « ce que l'on mange, la façon dont on s'organise pour le faire, c'est-à-dire s'approvisionner, cuisiner, servir les repas, gérer les déchets, et ce que l'on en pense, comme les représentations, valeurs ou préoccupations » (Bricas et Wasler, 2021, p. 95). Cardon (2018) souligne ainsi l'existence de différents profils de cuisiniers et de cuisinières,

dont les interactions quotidiennes caractérisent l'émergence de trois styles alimentaires. Le style « nutritionniste ajusté » constitue un modèle alimentaire conforme aux recommandations nutritionnelles en résonance avec des engagements alternatifs, pour l'écologie notamment. Le style « nutritionniste conflictuel » repose, quant à lui, sur des confrontations d'opinions entre les parents. Ils ont des conceptions contradictoires de l'alimentation qui opposent l'hédonisme alimentaire aux recommandations favorables à la santé. Enfin, le style « nutritionnel larvé » concerne les familles dont la cuisine ne relève pas des normes nutritionnelles, mais davantage du plaisir que celle-ci procure. Comprenons ici que le plaisir alimentaire se confronte aux normes en santé et que « manger » relève de négociations entre ce qui est *bien à manger* pour le corps et ce qui est *bon à manger* pour les sensations.

Nous prenons aussi appui sur les travaux de Bastien *et al*. (2020) au sujet de ce qui motive les cuisiniers du quotidien à effectuer des recherches d'informations culinaires sur internet. Elles sont menées selon la séquence expérientielle et la théorie dynamique de l'acte culinaire schématisée en quatre étapes : la préfiguration, la configuration, la figuration et la reconfiguration de l'acte culinaire.

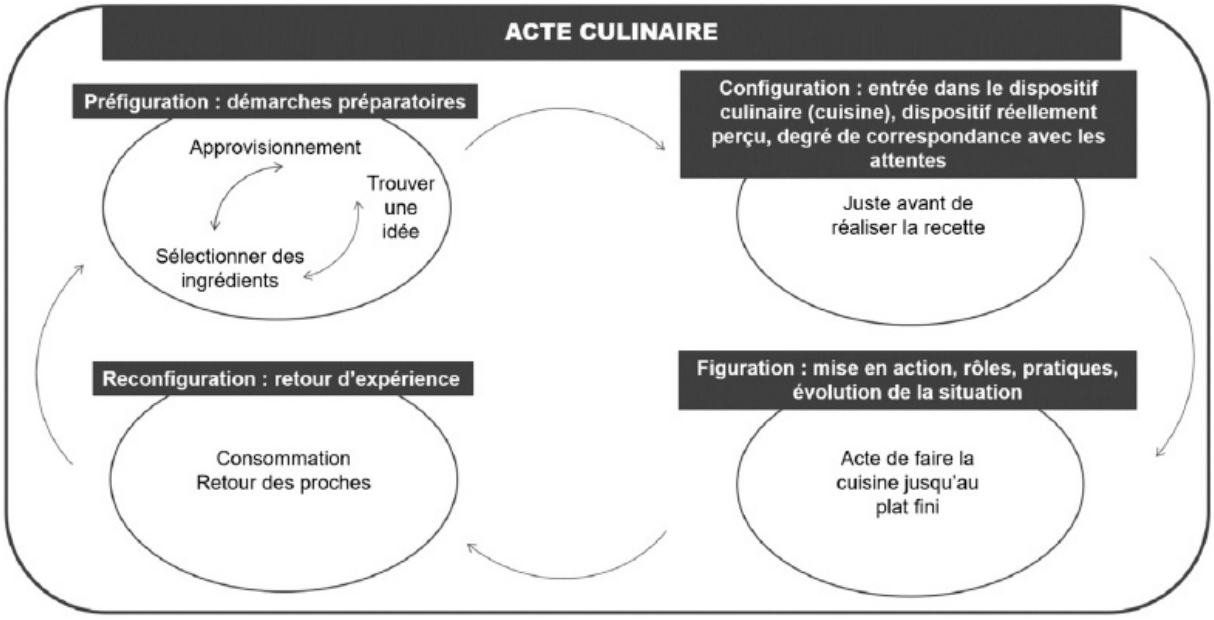


Figure 2 : Schéma de la séquence expérientielle de l'acte culinaire quotidien (Bastien et al., 2018)

Les modalités par lesquelles s'opèrent les recherches d'informations culinaires sont orientées par l'identité du cuisinier, sa sensibilité et son appartenance sociale. Quatre types de critères motivent l'usage d'internet. Le critère de simplicité consiste à obtenir des informations sur une recette pour la réaliser, quelle que soit la compétence du cuisinier. Lorsque le goût est le principal critère de recherche, les formulations du contenu mettent en lumière les propriétés

gustatives de la recette. Parfois, les cuisiniers sont dans une démarche plus technique et questionnent les méthodes, les procédés, et les équipements utiles à la réalisation d'une recette. Enfin, le critère de santé, lorsqu'il est sollicité, ramène la recette, les ingrédients et les modalités de réalisation à leurs bienfaits pour le corps. (Bastien *et al*., 2020).

Synthèse du chapitre 1

Ce premier chapitre nous permet de clarifier la dimension affective et sensible de l'acte alimentaire. Les goûts et préférences sont façonnés dès l'enfance par une médiation corporelle, culturelle, intrafamiliale ou communautaire. L'évolution des façons de cultiver et de cuisiner montre aussi l'influence des crises, de l'industrialisation et de la médiatisation des savoirs culinaires sur les pratiques alimentaires. Le sujet alimentaire de ce XXIe confronte les individus en opposant des injonctions de consommation normées pour prendre soin de soi, à une culture de l'alimentation basée sur le plaisir, le partage et la commensalité. *Manger* relève aussi de choix économiques et/ou culturels qui s'opèrent souvent en fonction des styles de vie. Nous avons abordé l'alimentation française comme un objet culturel, en nous basant sur la circulation des affects, des usages et pratiques. Nous allons désormais aborder l'alimentation comme un objet politique, à différentes échelles des territoires du monde, afin de comprendre ce qui motive aujourd'hui l'action publique à agir en prévention des risques qu'elle engendre sur la santé, l'environnement et les écosystèmes.

Chapitre 2 : L'alimentation, un objet politique

L'alimentation revêt une importance vitale pour la santé individuelle et collective, en raison de son rôle fondamental dans la physiologie humaine et de ses conséquences sur le bien-être global. Manger permet de fournir à l'organisme les éléments nécessaires à son fonctionnement biologique. Dès lors l'alimentation est aussi considérée comme un facteur de risque pour la santé de l'individu si elle n'est pas satisfaite de façon équilibrée. Elle peut engendrer des pathologies telles que la dénutrition, la malnutrition, l'obésité, des maladies cardiovasculaires, des troubles digestifs, du diabète, etc. Aujourd'hui, l'alimentation représente aussi un risque pour l'environnement et la pérennité des écosystèmes, en raison notamment des modes de production intensifs, des choix de consommation, et des systèmes alimentaires qui ne tiennent pas toujours compte de la durabilité à long terme des ressources naturelles.

Les risques sont liés en partie « à la prévision, avec des destructions non-encore survenues, mais menaçantes, dont la réalité présente réside justement dans cette dimension à venir. » (Beck, 2008, p. 60). Selon Beck (2008), le risque est plus qu'un danger, c'est un élément clé qui façonne les sociétés d'aujourd'hui. Il expose que les risques sont réels quand ils caractérisent des menaces et destructions déjà effectives. Ils sont irréels quand le danger projeté dans l'avenir est argumenté. Dès lors « le passé perd sa fonction déterminante pour le présent. C'est l'avenir qui vient s'y substituer, et c'est alors quelque chose d'inexistant, de construit, de fictif, qui devient la "cause" de l'expérience et de l'action présente » (Beck, 2008, p. 61). Sur la base de cette définition de Beck (2008), nous pouvons considérer que les risques alimentaires sont réels puisqu'ils caractérisent une menace sur la santé de l'individu depuis sa naissance, et sur l'environnement depuis l'agro-industrialisation. Ils sont aussi irréels puisque ce sont des dangers projetés dans l'avenir, et dont les conséquences identifiées, mais non-encore survenues, seront irréversibles une fois qu'elles seront engendrées.

1.2.1. Conséquences de l'évolution des systèmes alimentaires

Nous avons abordé l'alimentation sur un plan affectif, historique, sociologique et sémiotique. Chacune des analyses portées à la connaissance du lecteur aborde le sujet de la santé, qu'il s'agisse de la circulation de pratiques ou bien d'injonctions de consommation. Les individus qui cuisinent et mangent font des choix dont les conséquences participent à la construction de leur identité, mais aussi de leur état de santé. Toutefois, l'évolution des systèmes alimentaires a aussi contribué aux changements d'habitudes et aux pratiques de consommation. Lorsque

Malassis[11] définit un système alimentaire, il expose que cela correspond à la façon dont les individus organisent leurs activités, tant spatialement que temporellement, pour produire et consommer leur alimentation (Malassis, 1994). Le système alimentaire est composé de ressources agricoles, qu'elles soient végétales ou animales qui sont produites et transformées dans l'objectif de nourrir les habitants de la planète. Les transformations de ce système alimentaire sont dues au « métabolisme socio-écologique de la nature » qui engendre la modernisation des pratiques agricoles (Daviron, 2021, p. 69). C'est aussi la conséquence de « l'agriculturisation » qui provoque la spécialisation des filières agricoles et, de fait, une nouvelle organisation du travail (*Ibid.*, p. 73). Enfin c'est « l'américanisation » de l'agriculture et de l'alimentation qui influence le développement de systèmes alimentaires européens (*Ibid.*). Daviron (2021) fait référence à l'influence croissante de la culture alimentaire américaine à l'échelle mondiale, notamment à l'exportation de ses modèles de consommation et de ses produits transformés. Selon l'auteur, cette tendance influence les habitudes alimentaires de nombreux pays, entraînant des conséquences sur les styles de vie des individus et sur leur santé.

Des recherches menées en SIC abordent l'alimentation comme « fait total de la société de communication planétaire » (Rasse et Debos, 2006). L'industrialisation et la mutation des pratiques agroalimentaires ont largement influencé les modes de consommation depuis la fin des années 90. Au départ, l'arrivée des plats préparés disponibles aux rayons traiteurs des supermarchés, le développement des portions individuelles, de couverts en plastique et de serviettes en papier, la « McDonaldisation » des mœurs sont autant de phénomènes aujourd'hui remis en question par les autorités sanitaires et les associations militantes pour l'environnement (*Ibid*.). À travers cette expression, les auteurs font référence, comme Daviron (2021), à l'influence des modèles alimentaires et des pratiques culinaires des États-Unis sur les habitudes alimentaires.

L'alimentation est l'un des déterminants de santé publique mondiale qui justifie une vigilance à plusieurs niveaux. Cela concerne la salubrité des aliments (contamination des denrées alimentaires), la nutrition (obésité, dénutrition, malnutrition, faim insoupçonnée), la sécurité sanitaire (toxi-infections, contamination des aliments, zoonoses), et les aliments dérivés de la biotechnologie que l'on appelle les aliments ultra-transformés. L'alimentation, par sa production, sa transformation et sa mise en consommation, représente un risque pour l'équilibre écologique, la préservation des écosystèmes et la survie des espèces animales.

[11] Louis Malassis (1918–2007) était ingénieur agronome, économiste et professeur français, reconnu pour sa contribution à l'économie rurale et au développement agricole international. Il est le fondateur d'Agropolis International.

1.2.1.1. Santé nutritionnelle des enfants

Nous apportons ici quelques informations pour éclairer le phénomène du point de vue de la santé nutritionnelle des enfants. À l'échelle internationale, la santé alimentaire des enfants porte des enjeux cruciaux. Elle influence leur développement, leur croissance et leur bien-être en général. Les conflits armés qui sévissent dans plusieurs régions du monde, ainsi que la crise climatique qui détruit les récoltes, le bétail et les sources d'eau, fragilisent des communautés entières, aujourd'hui confrontées à la famine. L'Unicef[12] rapporte qu'à la fin des années 2010 au moins 20% des ménages sont susceptibles d'être confrontés à de graves pénuries alimentaires, au moins 30% d'enfants sont en situation de malnutrition sévère aiguë et au moins deux personnes sur 10.000 meurent de faim ou d'une complication liée à la faim et à la maladie. Paradoxalement, en 2022 dans le monde, 37 millions d'enfants de moins de 5 ans sont en surpoids[13]. Ce chiffre a augmenté de 23% en Afrique. Près de la moitié des enfants de moins de 5 ans en surpoids vivent en Asie. 390 millions d'enfants et adolescents de 5 à 19 ans sont en surpoids en 2022. L'obésité dans cette tranche d'âge est passée de 8% en 1990 à 20% en 2022. L'OMS explique que les pays à faibles revenus ou à revenus intermédiaires font face à ce que l'on appelle « le double fardeau de la malnutrition » et rapporte : « Il n'est pas rare d'observer simultanément la dénutrition et l'obésité dans un même pays, une même communauté, voire une même famille ».

En France, en 2017, le fléau d'obésité est croissant. 20% d'enfants de 6 à 17 ans sont en surcharge pondérale et près de 5,4% sont obèses. « Parmi les enfants en surcharge pondérale ou obèses à l'âge de 6 ans, près d'un enfant sur deux le reste en troisième », relate un article de l'Assurance Maladie[14]. Ce même article souligne que les disparités sociales contribuent au phénomène d'obésité. Le dernier rapport ObÉpi [15] démontre également que la précarité

[12] Source Unicef : La famine des enfants - UNICEF - Consultation septembre 2024.

[13] L'Organisation mondiale de la santé (OMS) est une agence spécialisée des Nations Unies, créée le 7 avril 1948, avec pour mission principale d'amener tous les peuples au niveau de santé le plus élevé possible. Source OMS : Principaux repères sur l'obésité et le surpoids (who.int) – Consultation septembre 2024

[14] Article « Poids à la naissance et origine sociale : qui sont les enfants les plus exposés au surpoids et à l'obésité ? » paru sur le site santé.gouv.fr le 20/12/2017– Consultation septembre 2024

[15] L'étude ObÉpi (Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité) est une série d'enquêtes réalisées en France pour mesurer la prévalence du surpoids et de l'obésité dans la population. Elle a été initiée en 1997 par le laboratoire Roche et menée tous les trois ans jusqu'en 2012. Depuis 2020, l'enquête a été relancée par la Ligue contre l'obésité.

Source : Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité | Ligue nationale Contre l'Obésité (liguecontrelobesite.org) - Consultation juin 2024

alimentaire accroît le risque d'obésité et des pathologies associées, « Elle est aussi corrélée au milieu social : l'obésité est deux fois plus élevée chez les catégories populaires (employés et ouvriers) que chez les cadres (18,0% vs 9,9%) ». La proportion d'enfants obèses qui le restent à l'âge adulte est de 20 à 50% avant la puberté et de 50 à 70% après la puberté. L'obésité entraîne également de lourds problèmes psychologiques et émotionnels, dont le rejet et le harcèlement scolaire. Concernant la santé de l'enfant, les complications et comorbidités somatiques sont alarmantes : difficultés respiratoires, troubles musculosquelettiques, risque accru de fractures, hypertension artérielle, maladies cardiovasculaires, résistance à l'insuline et enfin, risque d'obésité à l'âge adulte.

D'un point de vue sociologique, Poulain analyse l'influence des déterminants sociaux de l'obésité selon deux entrées : les statuts et les dynamiques sociales puis la stigmatisation de la corpulence (Poulain, 2009). Outre les causes socio-économiques de l'obésité influencées par « des transformations structurelles et organisationnelles des sociétés modernes », les conséquences du surpoids, plus spécifiquement la corpulence et l'apparence physique, déterminent aussi les statuts économiques et sociaux des individus (Poulain, 2009). En parallèle du phénomène d'obésité chez les enfants, la manifestation de la faim insoupçonnée révèle que, si l'équilibre fonctionnel de l'enfant est atteint par son alimentation, l'équilibre nutritionnel ne l'est pas. « À l'échelle mondiale, au moins la moitié des enfants de moins de 5 ans souffrent de faim insoupçonnée », développe l'Unicef dans son article « Le nouveau visage de la malnutrition[16] ». Considérée comme « un fléau pernicieux » (Lafraire, Zucchi, 2021, p. 24), la faim insoupçonnée repose sur deux éléments représentatifs de l'alimentation infantile contemporaine : la prédominance d'aliments ultra-transformés dans l'alimentation des enfants et le manque de diversité alimentaire. Aussi, les repas sont plus souvent composés de calories vides. La quantité d'aliments consommée est plus conséquente, mais les portions ne couvrent pas les besoins nutritionnels qui, de fait, ne sont plus satisfaits par l'alimentation (*Ibid.*).

Les styles de vie, corrélés au milieu social et aux conditions politiques, économiques et climatiques d'accès à la nourriture, entraînent une dégradation de l'alimentation chez les populations les plus précaires (Poulain, 2009). Les dommages causés par l'obésité et la faim insoupçonnée affectent le « bien-être » physique et psychologique. Romeyer (2015) définit la santé « par un état de bien-être, permettant de réaliser ses souhaits et satisfaire ses besoins, le tout servi par un dispositif visant à l'accroissement de la qualité de vie. » (Romeyer, 2015, p.

[16] Source : Le nouveau visage de la malnutrition (unicef.org) - Consultation juin 2024

43). Elle expose aussi la difficulté d'apporter une définition claire à l'état de « bien-être » qui relève d'une sensation individuelle et multifactorielle de santé du corps, en réponse aux besoins primaires.

1.2.1.2. Expositions chimiques

Parmi les conséquences de l'évolution des systèmes alimentaires figure le risque d'exposition chimique des consommateurs, mais aussi la destruction progressive des écosystèmes. Les produits chimiques introduits dans les cultures agricoles, ainsi que la médication vétérinaire des animaux d'élevages, représentent un risque pour la santé et l'environnement (Bouchard *et al.*, 2023). L'industrialisation agricole et la production à grande échelle répondent aux besoins de consommation alimentaire d'une population grandissante qui fait une large place aux industries agroalimentaires. Dès lors, les paysages alimentaires sont en constante mutation et se confrontent désormais à un risque avéré pour la préservation des écosystèmes (environnement et espèces animales). Certains événements ont déjà mis en lumière les conséquences de l'industrialisation de l'alimentation et l'émergence de crises qui n'étaient pas prévisibles et n'avaient pas été anticipées.

Dans le monde, en 1984, une fuite de gaz toxique d'une usine de pesticides à Bhopal en Inde a causé des milliers de décès et des problèmes de santé chroniques, affectant également la production alimentaire locale. Plus récemment, en 2016, le conflit armé au Yémen a entraîné une contamination de l'eau et une grave crise alimentaire. En Europe, en 1986, la maladie de la vache folle, également connue sous le nom d'encéphalopathie spongiforme bovine (ESB), a eu un impact significatif sur la santé publique, l'agriculture et l'industrie alimentaire dans plusieurs pays. Le Royaume-Uni est le pays le plus touché, avec des milliers de cas d'ESB détectés. La France, l'Allemagne et l'Irlande, ont également signalé des cas d'ESB. En réponse, des mesures strictes de contrôle ont été mises en place, notamment l'interdiction de l'utilisation de ces farines pour l'alimentation animale. Au printemps 1999, la crise de la Dioxine est aussi considérée comme l'un des plus grands scandales alimentaires des dernières décennies en Europe, et renforce la crise de confiance des consommateurs dans l'industrie agroalimentaire. La Dioxine est une substance chimique extrêmement toxique. Elle est connue pour provoquer des cancers, des perturbations endocriniennes, et être à l'origine de problèmes de reproduction et de développement physiologique. Les aliments des animaux avaient été contaminés et la substance s'est retrouvée dans des produits alimentaires d'origine animale, notamment dans la viande, les œufs et le lait. En 2013, la découverte, par les autorités britanniques, de la fraude de l'industrie Findus, sur la viande de cheval en remplacement de la viande de bœuf dans les lasagnes, touche

des millions de consommateurs dans plusieurs pays européens. Ce scandale pousse alors les autorités à renforcer les contrôles et la traçabilité des produits alimentaires. Plus récemment, le scandale du chlordécone est considéré comme l'une des plus graves crises environnementales et sanitaires que les Antilles françaises aient connues. Ce pesticide, utilisé massivement dans les bananeraies des Antilles françaises entre 1950 et 1993 pour lutter contre l'invasion d'un insecte, a contaminé durablement les sols, les eaux et la chaîne alimentaire. L'exposition au chlordécone est associée à de nombreux risques pour la santé humaine, notamment un risque accru de développer certains cancers (prostate, rein), des troubles de la reproduction, et des effets neurologiques.

Les crises et scandales alimentaires ont façonné une manière méfiante de penser l'alimentation. Fischler (2019) parle même d'hystérisation de la méfiance :

> « Il ne s'agit plus ou plus seulement d'une prudence sourcilleuse, mais de plus en plus d'une angoisse profonde, mêlée d'indignation et de dégoût, dans laquelle s'agrègent et se renforcent, outre le malaise majeur des mangeurs contemporains, des ressentiments et des inquiétudes de nature civilisationnelle et politique. » (Fischler, 2019, p. 27)

Face à la gastro-anomie (Poulain, 2013), l'individu doute, s'informe, fait des choix. Il doit trier les informations en fonction de toutes les injonctions qui se fondent dans une cacophonie normative (Fischler, 2019). De la méfiance à la défiance, les individus dénoncent et remettent en doute la parole des experts et le savoir-faire des agro-industriels. C'est aussi cette méfiance qui entraîne une reconfiguration des obligations réglementaires et des stratégies communicationnelles des industries alimentaires. Selon Allard-Huver (2016), les nombreuses crises alimentaires, relevant de l'industrialisation et de la production à grande échelle, ont déjà participé aux changements de comportements et à l'émergence de valeurs nouvelles. Il postule que les crises sont favorables à la réflexion des acteurs de l'alimentation et facilitent leur engagement. Il interroge le processus par lequel l'information et la communication sont produites, ainsi que les stratégies médiatiques qui participent à l'évolution des perceptions de la population sur le sujet alimentaire. C'est en observant certaines controverses qu'il détermine la manière par laquelle ces crises font émerger de nouveaux comportements de la part des acteurs de l'alimentation et de la part des consommateurs. Il postule alors que « ces crises alimentaires qui jalonnent l'actualité contribuent effectivement à transformer le regard porté par les mangeurs sur l'alimentation tout autant que certaines de leurs pratiques de consommation et d'évaluation de leurs aliments. » (Allard-Huver, 2016, p. 45-46)

1.2.2. Actions publiques internationales

1.2.2.1. De la santé globale à *One Health*

La santé globale désigne une approche mondiale et intégrée de la santé. Elle met en évidence les inégalités en matière de santé, les déterminants sociaux de la santé, et la nécessité de renforcer les systèmes de santé dans les pays à faibles et moyens revenus. Elle englobe un large éventail de problèmes de santé, y compris les maladies infectieuses, les maladies non transmissibles, la santé maternelle et infantile, et la nutrition. Chabrol et Gaudillère (2023) retracent l'émergence de l'expression « Santé globale », traduite de l'anglais *Global Health*. Ils décrivent le contexte néolibéral qui a participé à la transformation de la santé publique internationale après la Seconde Guerre mondiale. Ils exposent que la santé globale est un champ d'action globalisant et systémique, construit selon des enjeux économiques, sociaux et politiques.

> « La santé globale est un assemblage d'acteurs, de savoirs, de pratiques et de politiques dont on peut illustrer l'importance, au-delà de la fréquence du terme et de sa polysémie, par la visibilité des investissements de la Fondation Gates plutôt que de ceux de l'OMS ; par la priorité accordée à l'accès aux produits de la biomédecine plutôt qu'à l'investissement dans les infrastructures de santé ; par la rationalisation économique des interventions plutôt que l'évaluation épidémiologique des besoins et la négociation politique des priorités sanitaires. » (Chabrol et Gaudillère, 2023, p. 4)

Au départ, il s'agit davantage de traiter les pathologies émergentes par la mise en circulation de produits pharmaceutiques, que d'anticiper et de contrôler la circulation des pathogènes. Puis, la santé environnementale devient à son tour une préoccupation mondiale. Les conséquences de l'exposition à la pollution, l'usage des pesticides, la gestion des déchets, font émerger de nouvelles communautés qui opèrent une mise en relation entre la santé animale et de la santé de l'individu à travers le mouvement *One Health* (une seule santé). Les auteurs questionnent ce mouvement d'écologisation de la santé et reconnaissent la prise en compte tardive des conséquences des crises écologiques sur l'évolution de la santé (Chabrol et Gaudillière, 2023).

Plus récemment, la crise Covid-19 met en lumière les limites du concept même de santé globale. La pandémie mondiale n'étant pas évaluée, traitée et combattue de la même façon, elle creuse les inégalités entre le Nord et le Sud (Chabrol et Gaudillière, 2023). Dès lors, en mai 2021, le concept de santé globale évolue, porté par un groupe de 26 experts internationaux issus de 24

pays, dans le cadre d'un consortium porté par la FAO[17], l'OMS[18], l'OMSA[19] et le PNUE[20], dans la perspective de « comprendre la manière dont les maladies pouvant déclencher des pandémies apparaissent et se propagent » (Source : OMS).[21]

> « La santé globale est une approche intégrée et unificatrice qui vise à optimiser la santé des personnes, des animaux et des écosystèmes, et à trouver un équilibre entre ces dimensions, de manière durable. Elle prend acte du fait que la santé des êtres humains, ainsi que celle des animaux domestiques et sauvages, des plantes et de l'environnement en général (y compris des écosystèmes) sont étroitement liées et interdépendantes. Cette approche mobilise de multiples secteurs, disciplines et communautés à différents niveaux de la société en vue d'œuvrer ensemble pour promouvoir le bien-être et faire face aux menaces pour la santé et pour les écosystèmes, tout en tenant compte des besoins collectifs en eau potable, en énergie et en air propres, ainsi qu'en aliments sûrs et nutritifs. Elle permet aussi de combattre les changements climatiques et contribue au développement durable. » (Source : OMS)

L'évolution du concept de santé globale doit permettre de rassembler tous les éléments constitutifs et constituants du problème de santé sous une réflexion généralisante. Globaliser la problématique permettrait alors d'aborder tous les angles, toutes les entrées et toutes les solutions pour la traiter. D'un point de vue anthropologique et socio-historique, sur la mondialisation de la santé environnementale, et la planétarisation des problèmes de santé humaine et non humaine, une réflexion est portée sur les trajectoires institutionnelles qui ont pour conséquence l'émergence du mouvement *One Health*. Selon Chabrol et Gaudillière (2023), le mouvement ressemble à un courant en voie de stabilisation, en parallèle et en lien

[17] FAO (Food and Agriculture Organization) est une agence spécialisée des Nations Unies, créée en 1945. Elle a pour mission principale de lutter contre la faim et la malnutrition dans le monde. Informations : https://www.fao.org – Consultation mai 2024.

[18] L'Organisation mondiale de la santé (OMS) est une agence spécialisée des Nations Unies, créée le 7 avril 1948, avec pour mission principale d'amener tous les peuples au niveau de santé le plus élevé possible. Informations : Site officiel de l'Organisation mondiale de la Santé – Consultation mai 2024

[19] L'Organisation mondiale de la santé animale (OMSA), anciennement connue sous le nom d'Office international des épizooties (OIE), est une organisation intergouvernementale fondée en 1924. Son objectif principal est d'améliorer la santé et le bien-être des animaux à l'échelle mondiale, tout en contribuant à la santé publique et à la sécurité alimentaire. Information : Accueil - OMSA - Organisation mondiale de la santé animale – Consultation mai 2024

[20] Le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE), créé en 1972 à la suite de la Conférence de Stockholm sur l'environnement, est une organisation dépendante de l'ONU. Il a pour missions principales de lutter contre les crises environnementales mondiales, de promouvoir le développement durable , d'élaborer des normes environnementales et de renforcer la gouvernance environnementale à travers le monde, de fournir des données scientifiques pour éclairer les décisions politiques et sensibiliser à l'importance de la protection de l'environnement, d'encourager les partenariats entre gouvernements, société civile, secteur privé et organisations internationales pour relever les défis environnementaux. Informations :

[21] Source : Groupe d'experts de haut niveau pour l'approche «Une seule santé» (fao.org) – Consultation mai 2024

avec celui de la santé globale. Il est représenté par une pluralité d'initiatives institutionnelles prises par des vétérinaires, des épidémiologistes, médecins et experts en santé publique (*Ibid.*).

L'Institut National de Recherche pour l'Agriculture, l'Alimentation et l'Environnement (INRAE)[22], mène des travaux interdisciplinaires dans l'objectif de repenser le système de santé qui place l'humain, l'environnement et les animaux en interconnexion. L'INRAE identifie « la santé globale comme moteur possible de la transformation du système alimentaire »[23].

> « L'alimentation est à la fois centrale pour notre santé et détermine, *via* nos choix de régimes alimentaires, la production agricole et ses impacts sur l'environnement dont l'état influence aussi notre santé. L'alimentation est ainsi au cœur des enjeux de santé globale. » (Source INRAE)

Le concept *One Health* tient compte d'une pluralité de facteurs relevant de l'alimentation et explore ses relations avec la santé : qualité des aliments, régimes alimentaires, agriculture et impacts environnementaux, etc.

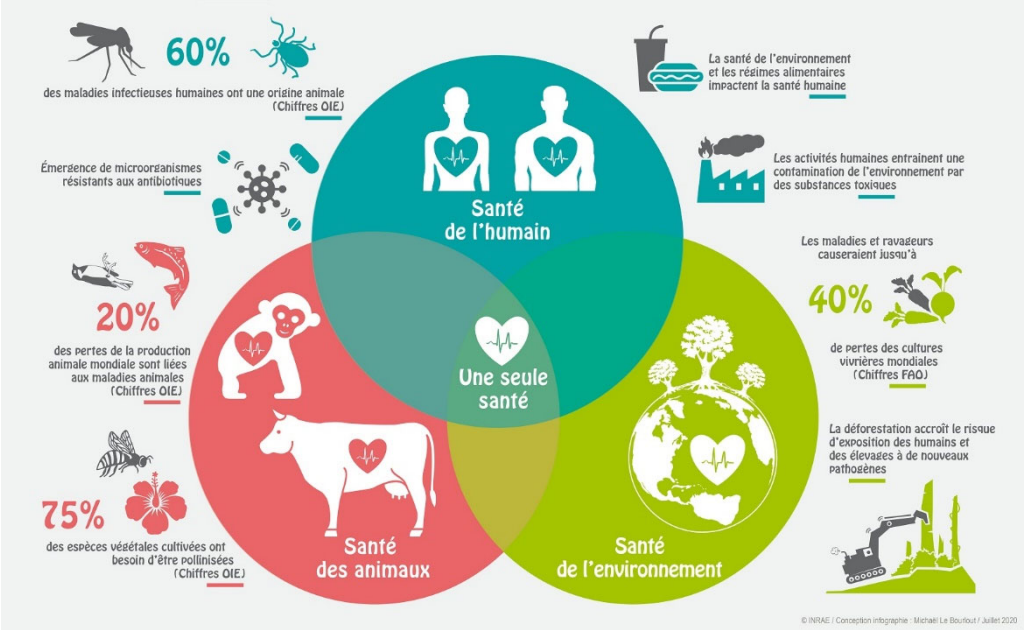


Figure 3 : Modèle One Health - Conception infographie : Michaël Le Bourlout - Source : INRAE

[22] Source : One Health, une seule santé | INRAE - Consultation mai 2024

[23] Source : Prospectives scientifiques interdisciplinaires : éclairer l'ambition | INRAE - Consultation mai 2024

Pour résumer, les concepts de Santé globale (*Global Health*) et *One Health* (Une Seule Santé) sont de plus en plus présents dans les débats politiques sur la santé publique mondiale. Bien qu'ils soient souvent utilisés de manière interchangeable, ils présentent des nuances importantes. La santé globale se concentre sur la santé à l'échelle mondiale, en mettant l'accent sur les inégalités en matière de santé, les déterminants sociaux de la santé et la nécessité de renforcer les systèmes de santé dans les pays à faible et moyen revenu. Elle englobe un large éventail de problèmes de santé, y compris les maladies infectieuses, les maladies non transmissibles, la santé maternelle et infantile, et la nutrition. *One Health* est une approche intégrée visant à améliorer la santé et le bien-être de tous les êtres vivants en reconnaissant que la santé humaine est étroitement liée à la santé animale et à l'environnement. Cette approche souligne la nécessité de collaborations multidisciplinaires entre les institutions politiques, les professionnels de la santé humaine, vétérinaire et environnementale.

1.2.2.2. Développement durable

Dès 1987, Madame Gro Harlem Brundtland, à l'époque Première ministre norvégienne,[24] porte la réflexion et la définition du développement durable (DD) : « qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ». Le 3 juin 1992, la Conférence des Nations-Unies à Rio se réunit pour le Sommet de la Terre dans l'objectif de limiter les conséquences des activités socio-économiques humaines sur l'environnement. Le Sommet officialise alors la notion de DD qui repose sur trois piliers visant à équilibrer les aspects économiques (efficacité), sociaux (équité) et environnementaux (écologie), de production et consommation, en faveur d'un avenir viable. Cet événement représente aujourd'hui un tournant majeur qui promeut une vision globale du DD à l'échelle de l'agenda 21, programme d'actions qui fixait alors les objectifs de la coopération pour assurer son développement. En septembre 2015, les 193 états membres de l'ONU ont adopté l'agenda 2030[25] fusionné avec l'agenda 21. C'est un programme universel pour le DD qui s'applique à tous les pays.

[24] Source : Définition - Développement durable | Insee Consultation juin 2024

[25] Source : Présentation : origines et principes - L'Agenda 2030 en France – Consultation septembre 2024



Illustration 3 : Agenda 2030 adopté par l'ONU en 2015 – Source agenda 2030 en France

L'agenda 2030 fixe 17 objectifs (ODD) et 169 sous-objectifs, « pour un monde plus durable et plus solidaire ». Il repose sur 5 piliers : la planète, la population, la prospérité, la paix et les partenariats. Les quatre premiers objectifs qui concernent la population sont : 1. Pas de pauvreté, 2. Faim « zéro » ; 3. Bonne santé et bien-être ; 4. Éducation de qualité. Chaque pays est encouragé à adapter les ODD à ses propres contextes nationaux, en élaborant des politiques publiques et des plans d'action spécifiques. Cet agenda influence les priorités territoriales, notamment pour préserver les ressources disponibles, et tenir cet engagement pris au niveau international.

1.2.2.3. Le Développement Durable (DD) au prisme des SIC

Pour Jeanneret (2010), l'expression DD « dispose d'une force singulière qu'on peut rattacher à trois ressorts : son régime dans la discursivité sociale, sa mobilisation dans les dispositifs organisationnels et sa prétention épistémique. » (Jeanneret, 2010, p. 1). Dans une description historique de la genèse de l'expression DD, il revient sur le présupposé iconographique proposé par Wikipedia. Chacun des éléments de la rosace (le social, l'environnemental et l'économique, puis le vivable, l'équitable et le viable) converge vers un centre unique : le durable. Toutefois, il ne s'agit pas d'un ensemble cohérent et unique, mais plutôt d'une diversité de dispositifs qui démontrent l'hétérogénéité des notions qui composent ces mêmes dispositifs.

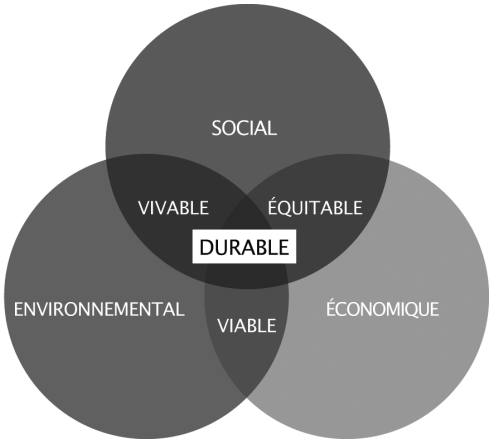


Figure 4 : Développement Durable selon Wikipédia et analysé par Jeanneret (2010)

Il revient aussi sur certaines mises en scène iconographiques de la planète qui repose entre les paumes de mains et qui présuppose pour l'auteur « l'autonomie croissante des "petites formes" par rapport à tous les contextes dans lesquelles elles peuvent être mobilisées, cette circulation tous azimuts d'un tout en un planétaire propage un étrange regard de l'homme sur son avenir. » (Jeanneret, 2010, p. 16).

En 2010, dans la continuité d'un travail mené sur le concept de formule, qu'elle définit comme « un ensemble de formulations qui, du fait de leurs emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallisent des enjeux politiques et sociaux que ces formulations contribuent dans le même temps à construire », Krieg-Planque (2010, p. 6) publie un article sur la notion de « Développement Durable ». Elle considère d'abord que la formule DD est devenue un référent social, représentatif et signifiant pour tous. À l'instar de Jeanneret, elle soutient que la formule ne suppose pas « l'univocité du terme » (Krieg-Planque, 2010, p. 8). Effectivement, lors de nos recherches sur la notion, il a été difficile d'en saisir un sens précis. L'auteure expose que la formule est iconographiée, mise en récit et varie selon des perspectives liées au tourisme, à l'urbanisme ou au développement des territoires. Aussi, la formule DD neutralise les conflits en faisant « consensus » ou « compromis » entre la légitimation du discours politique et l'association d'une pluralité d'autres acteurs dans la discussion (Krieg-Planque, 2010).

Lorsque Bernard (2018) expérimente la notion d'Anthropocène au prisme de la communication à travers la notion de DD, elle considère que les questions du sens, du lien et des médiations sont les éléments majeurs en communication. Pour définir le DD, elle expose que :

> « La perspective du DD donne lieu à une représentation internationalisée sous la forme d'une rosace à trois pétales qui fait unité graphique, là où par ailleurs prolifère l'hétérogénéité dans les projets, la sémantisation, les discours, les actions, les postures sociopolitiques, les modèles économiques, etc. » (Bernard, 2018, p. 48).

La notion s'explore à deux échelles. L'une, de manière plus générale, sur la base de méta-analyses relevant des tendances et modèles généraux permettant l'émergence de concepts nouveaux. L'autre relève d'un approfondissement des interactions en contexte par l'analyse de discours, de relations, d'interactions, selon des modèles participatifs et collaboratifs.

1.2.3. L'action publique nationale

1.2.3.1. Santé et facteurs de vulnérabilité

La santé publique relève souvent de données scientifiques et épidémiologiques. Elle se concentre sur la prévention et la gestion des risques sanitaires en prenant en compte les déterminants sociaux, économiques et environnementaux de la santé. L'action politique de santé publique relève de l'ensemble des décisions, lois, et stratégies mises en place par les autorités publiques (gouvernements, institutions nationales ou internationales) pour répondre aux besoins sanitaires d'une population. Elle concerne la gestion des systèmes de santé, la prévention des maladies, l'amélioration de l'accès aux soins et la réduction des inégalités en santé. Pour les chercheurs en santé publique, il semble difficile de définir avec précision la santé publique (Goupil-Sormany *et al*., 2023). Celle-ci concerne l'individu selon des attributs qui lui sont propres, et une approche collective qui tient compte de sa construction sociale, et de la structuration des sociétés. Les courants qui ont façonné la notion de santé publique (l'hygiène publique, l'hygiène personnelle, la médecine sociale et l'organisation des services de santé) ont évolué pour intégrer progressivement d'autres caractéristiques, dont le droit de la personne.

L'éducation à la santé, quant à elle, est reconsidérée au profit d'une démarche promotionnelle de la santé dont les déterminants de santé relèvent de l'environnement physique et psychosocial, de comportements individuels et d'un capital biologique propre à chaque individu (Goupil-Sormany *et al*., 2023). Ainsi, selon les auteurs, les principales fonctions de la santé publique consistent à valoriser la connaissance et la surveillance de l'état de santé, la promotion de la santé, la prévention et la protection. La communication apparaît comme un levier de prévention pour relever les défis de santé publique en prenant en considération les écosystèmes, les

populations et la planète (*Ibid.*). Enfin, Goupil-Sormany *et al.* (2023) considèrent la vulnérabilité comme un processus dynamique dont l'étude est pluridisciplinaire. La vulnérabilité implique la biologie (âge, sexe, génétique, état de santé et facteurs biologiques), l'environnement (lieux de vie, lieux de travail, condition d'accès à la nourriture), et les déterminants sociaux (genre, identité ethnoculturelle). Ce sont ensuite les interactions entre ces facteurs qui caractérisent le degré de vulnérabilité.

En 2014, un rapport de l'INSERM[26] consacré aux inégalités sociales de santé en lien avec l'alimentation développe une partie de son analyse sur les moyens de communication qui permettent de sensibiliser les publics à une alimentation saine et équilibrée sur le plan nutritionnel. Cette réflexion intègre également la notion d'expérience qui favorise l'émergence de pratiques alimentaires. Il ne s'agit plus d'agir uniquement par la prévention, mais d'accompagner le changement par « l'éducation des individus afin de leur donner les informations nécessaires pour prendre la bonne décision ».

1.2.3.2. Un cadre normatif, commercial et législatif

Le ministère de la Santé et de la prévention déploie depuis 2001 le Programme National Nutrition Santé (PNNS)[27]. Il doit répondre à cette préoccupation nationale qui justifie l'entrée de la nutrition dans l'espace public (Romeyer, 2015). Il a pour objectif général « l'amélioration de l'état de santé de l'ensemble de la population en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs : la nutrition »[28]. Ce programme est inscrit dans le code de santé publique (article L3231-1) dont le contenu est réévalué tous les 5 ans. Le Professeur Hecberg et le Docteur Chauliac, sont les co-rédacteurs du premier PNNS, désormais diffusé dans sa quatrième version.

Romeyer (2015) expose que lorsque la nutrition est associée à la notion santé, cela facilite l'acceptation des mesures nationales ainsi que la médiatisation de normes destinées à promouvoir les comportements à adopter. Développé depuis 2001, le PNNS doit répondre à

[26] L'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM) est un organisme public français dédié à la recherche scientifique dans le domaine de la santé humaine. Créé en 1964, il est placé sous la double tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, ainsi que du ministère des Solidarités et de la Santé. Source des données : expcol_2014_inegalites-sociales.pdf (inserm.fr) - Consultation juin 2024

[27] Le Programme National Nutrition Santé (PNNS) est un plan de santé publique lancé en France en 2001. Son objectif principal est d'améliorer l'état de santé de la population en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs : la nutrition, qui inclut l'alimentation, l'activité physique et la lutte contre la sédentarité. Informations : sante.gouv.fr - Consultation juin 2024

[28] https://sante.gouv.fr/prevention-en-sante/preserver-sa-sante/le-programme-national-nutrition-sante/article/programme-national-nutrition-sante-pnns-professionnels - Consultation juin 2024

cette préoccupation, notamment par la maîtrise d'éléments qui ne relèvent pas du domaine médical, tels que l'environnement ou l'alimentation (*Ibid*.). C'est dans le cadre du PNNS que l'initiative *Manger-Bouger* voit le jour. *Manger* promeut une alimentation saine et variée, *Bouger* encourage la pratique régulière d'une activité physique. L'initiative *Manger-Bouger* est relayée sur le site internet https://www.mangerbouger.fr/, qui diffuse des conseils alimentaires et comportementaux, et via des slogans qui apparaissent en sous-titre des spots publicitaires télévisés, ou diffusés par voie de presse, affichage, et radio. Le texte du PNNS a été remanié trois fois après sa première mise en circulation. Étudié jusqu'au troisième par Romeyer (2015), le PNNS a permis d'« étiqueter et d'alarmer », puis de « convaincre et persuader » pour enfin entrer dans « une approche globale de la nutrition » à l'échelle interministérielle. La publicisation de programmes nutritionnels nationaux « aboutit à substituer des normes médicales à des normes sociales ou morales de manger ceci ou cela, comme ceci ou cela. » (Romeyer, 2015, p. 60)

Certains déterminants qui sont à l'origine des pathologies liées à l'alimentation font l'objet d'une démarche préventive destinée à limiter voire freiner leur développement. Ainsi, le PNNS, dans sa quatrième version, recommande d'étendre l'éducation à l'alimentation de la maternelle au lycée et propose aux collectivités d'impulser une dynamique territoriale. Le PNNS fait l'objet d'une évaluation de l'évolution des comportements alimentaires coordonnée par l'ANSES[29] (Agence Nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation) qui réalise tous les sept ans une étude individuelle nationale des consommations alimentaires (INCA)[30] sous l'égide des ministères de la Santé et de l'Agriculture. Les résultats de ces études sont constitutifs de l'évolution des mesures prises à l'échelle nationale, dont l'adaptation du programme et la création de plans d'action tels que la mise en place du Nutriscore, la prise en charge des personnes obèses ou la stratégie nationale Sport-Santé.

A ce sujet, et concernant la législation et l'encadrement des pratiques commerciales, dès 2013, la volonté politique de simplifier la lecture des étiquettes sur les emballages fait émerger l'idée d'introduire un logo d'information. Aujourd'hui, le Nutriscore est un label qui facilite

[29] L'ANSES (Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail) est un établissement public français créé en 2010, issu de la fusion de l'Afssa (Agence française de sécurité sanitaire des aliments) et de l'Afsset (Agence française de sécurité sanitaire de l'environnement et du travail). Elle est placée sous la tutelle des ministères de la Santé, de l'Agriculture, du Travail et de l'Environnement. Parmi ses missions, elle finance et conduit des programmes pour mieux comprendre les risques émergents. Informations : Anses - Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail – Consultation juin 2024

[30] Source : Les études INCA | Anses - Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail - Consultation juin 2024

l'identification des aliments dits *de bonne qualité nutritionnelle* en les notant de A (le plus favorable) à E (le moins favorable) sur le plan nutritionnel.[31] Conçu dans la continuité du PNNS, le Nutriscore est aujourd'hui visible sur une grande partie des produits alimentaires dans les rayons des supermarchés.[32] Ce système d'étiquetage nutritionnel, apposé sur les emballages, doit permettre aux consommateurs de comparer les valeurs nutritionnelles des produits pour orienter leurs choix vers les aliments de meilleure qualité.

Concernant le Nutriscore, Courbet (2018), en collaboration avec des chercheurs, des praticiens et des acteurs en sciences politiques, promotion de la santé et santé publique, a participé à la rédaction d'une partie du rapport du Haut Conseil de la Santé publique pour le ministère de la Santé, pour une Politique Nationale Nutrition Santé en France.[33] Ensemble, ils ont émis des propositions pour aider les consommateurs à faire des choix alimentaires favorables à leur santé. Ils ont recommandé de réglementer ou d'interdire la promotion des marques et aliments issus de l'industrie agroalimentaire dont la classification Nutriscore est de mauvaise qualité (Classement D et E), et d'interdire également l'utilisation de tous les supports publicitaires destinés aux moins de 16 ans (Rapport p.57-62). Ils ont préconisé également d'insérer un message sanitaire pro-nutrition, de format « plein écran », lu par une voix off (lorsque le message commercial utilise le son), avant et/ou après tous les messages commerciaux en dehors de lieux de commercialisation et sur tous les grands médias (Rapport, p. 64).

Les campagnes de communication sont alors privilégiées pour agir en prévention. Le HCSP[34] propose notamment d'étendre la présence de *mangerbouger.fr* sur les réseaux sociaux afin de « favoriser la diffusion et l'appropriation des recommandations nutritionnelles par les publics » et « d'évaluer l'impact de l'utilisation des réseaux sociaux auprès des individus exposés » (*Ibid*.). Il est aussi conseillé de lutter contre l'image des corps minces dans les médias, en soutient la diffusion d'images de corps variées. Enfin, les actions éducatives sur le plan nutritionnel pour les enfants et les adolescents sont encouragées.

[31] Source : Qu'est-ce que le Nutri-Score ? (mangerbouger.fr) - Consultation juin 2024

[32] Source : Nutri-Score : définition, calcul et produits concernés (passeportsante.net) - Consultation juin 2024.

[33] Source : hcspr20170912_PNNS20172021 (1).pdf - Consultation juin 2024

[34] Le Haut Conseil de la Santé Publique (HCSP) est une instance française d'expertise pluridisciplinaire et indépendante, créée par la loi du 9 août 2004 relative à la politique de santé publique et mise en place en 2007. Il succède au Conseil supérieur d'hygiène publique de France et au Haut Comité de la santé publique. Information : Haut Conseil de la santé publique

En 2016, la troisième mesure de la loi de modernisation de santé[35] consiste à « renforcer l'information nutritionnelle sur les emballages alimentaires ». Cette simplification doit permettre de réduire les inégalités sociales liées à la fois au manque de connaissance de la composition des aliments, mais aussi à un accès restreint à une alimentation de qualité pour les populations en situation de vulnérabilité. L'affichage simplifié des caractéristiques nutritionnelles d'un aliment industriel doit faciliter la compréhension des consommateurs et éclairer leurs choix en matière de consommation. S'engagent alors discussions et concertations entre les industriels, les politiques, les associations de consommateurs et les chercheurs. En octobre 2017, l'arrêté recommandant l'utilisation de Nutriscore est signé.[36]

Concernant les enfants, les spots considérés comme nuisibles à la santé physique ou mentale des enfants sont désormais encadrés par la loi Gattolin. Promulguée en 2016, cette loi, entrée en vigueur le 1er janvier 2018, concerne la télévision publique ainsi que les sites internet et plateformes numériques de France télévision. Elle interdit la diffusion, pendant les programmes jeunesse, de messages publicitaires de produits considérés *nuisibles* pour la santé. Elle ne concerne pas spécifiquement l'alimentation, mais tous les produits et services dont la consommation est jugée défavorable au jeune public. Ces mesures sont toutefois considérées comme étant insuffisantes par certains collectifs qui souhaiteraient voir la loi Gattolin élargie.[37] En parallèle du PNNS, de l'émergence du Nutriscore, de la mise en œuvre de campagnes d'informations préventives, et de la réglementation des communications commerciales, le programme national pour l'alimentation (PNA)[38] est considéré, quant à lui, comme un outil permettant de relever l'objectif de la politique de l'alimentation (article L.1 du code rural et de la pêche maritime). Il a pour finalité :

> « D'assurer à la population l'accès à une alimentation sûre, saine, diversifiée, de bonne qualité et en quantité suffisante, produite dans des conditions économiquement et socialement acceptables par tous, favorisant l'emploi, la protection de l'environnement et des paysages et

[35] Source : 280116_dp_loi-de-sante.pdf - Consultation juin 2024

[36] Source : Étiquetage nutritionnel : Signature de l'arrêté recommandant l'utilisation de "Nutri-score" - Ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités (sante.gouv.fr) - Consultation juin 2024.

[37] Source : Pub pour la malbouffe ciblant les enfants : la réforme de l'audiovisuel est l'occasion à ne pas rater pour enrayer l'obésité et le surpoids des enfants en France, presse foodwatch | FW FR - Consultation : janvier 2023

[38] Le Programme National pour l'Alimentation (PNA) est le cadre stratégique français pour définir et mettre en œuvre la politique publique de l'alimentation. Il a été institué par la loi de modernisation de l'agriculture et de la pêche de 2010, et est coordonné par la Direction Générale de l'Alimentation (DGAL) du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, en collaboration avec d'autres ministères. Source : Programme national pour l'alimentation 2019-2023 : territoires en action | Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire - Consultation juin 2024

contribuant à l'atténuation et à l'adaptation aux effets du changement climatique. » (PNA 2019-2023)

Il s'inscrit dans une démarche de justice sociale, de lutte contre le gaspillage alimentaire et d'éducation alimentaire et selon deux axes transversaux : les projets alimentaires territoriaux[39] (PAT) et la restauration collective.

1.2.3.3. Les enfants au centre des politiques de prévention

Concernant la santé sous l'angle de la protection de l'enfance, l'ANESM[40] rappelle les principes généraux des trois types de prévention : primaire pour « l'ensemble des actes visant à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population et à réduire les risques d'apparition », secondaire « qui cherche à diminuer la prévalence d'une maladie dans une population et qui recouvre les actions en tout début d'apparition visant à faire disparaître les facteurs de risques », tertiaire « où il importe de diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou récidives dans une population et de réduire les complications, invalidités ou rechutes consécutives à la maladie. » L'article 3, alinéa 2 de la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)[41] prévoit que les États « s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être. » Il s'agit aussi de reconnaître le droit de l'enfant « de jouir du meilleur état de santé possible » en fournissant des aliments nutritifs et de l'eau potable (article 24), et en adoptant des mesures appropriées pour lui assurer « un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental, spirituel, moral et social » (article 27).

Au sujet de la politique de prévention, Caroline Ollivier-Yaniv décrit « une logique structurante des sociétés démocratiques contemporaines et une composante de l'action des États en matière de biosécurité » (Ollivier-Yaniv, 2013, p.94). Elle précise alors qu'il s'agit pour les institutions

[39] Les Projets Alimentaires Territoriaux (PAT) sont des démarches collectives et volontaires visant à relocaliser l'agriculture et l'alimentation dans les territoires tout en favorisant une alimentation durable, de qualité et accessible à tous. Ils ont été introduits par la loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt du 13 octobre 2014. Informations : Tout savoir sur les projets alimentaires territoriaux (PAT) | Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire

[40] L'ANESM, ou Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, était un organisme public français créé en 2007 et dissous en 2018. Elle avait pour mission principale d'accompagner les établissements sociaux et médico-sociaux (ESSMS) dans l'évaluation interne et externe de leurs activités et prestations, conformément à la loi du 2 janvier 2002

Source : presentation_generale_rbpp_sante_mineurs_jeunes_majeurs.pdf (has-sante.fr) - Consultation juin 2024

[41] La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), également appelée Convention relative aux droits de l'enfant ou Convention de New York, est un traité international adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Elle est entrée en vigueur le 2 septembre 1990, après sa ratification par 20 États. Elle vise à reconnaître et protéger les droits spécifiques des enfants, en élargissant les principes des droits de l'homme pour inclure les besoins particuliers des individus âgés de moins de 18 ans. Source : Conv_Droit_Enfant.pdf (diplomatie.gouv.fr) - Consultation juin 2024

de mettre en lumière les risques ainsi que la nécessité de les anticiper dans un principe de régulation des mentalités et des comportements. Elle définit le risque comme un « aléa anticipable » et la sécurité comme un « principe régulateur » (*Ibid*.). Pour prendre appui sur son analyse, nous proposons de retenir sa définition suivante :

> « La communication publique fonctionne comme un dispositif de rationalisation et d'optimisation de leur discours par les institutions ; elle œuvre parfois à la neutralisation de voix potentiellement concurrentes sur des sujets d'intérêt général et vise la régulation des représentations et des comportements des citoyens. » (Ollivier-Yaniv, 2014, p.117).

Il convient alors de penser que « prévention et communication sont intimement liées » (Romeyer et Moktefi, 2013, p. 34-35). La prévention relève d'un regard pluridisciplinaire dont chaque questionnement participe de sa communication et de son information auprès des publics. La publicisation des messages de prévention répond à l'objectif de faire changer les comportements à risque (*Ibid*.) Nous reviendrons sur cette notion de publicisation de la santé dans au chapitre 3.

Avant la mise en place du premier PNNS en 2001, plusieurs initiatives avaient été développées pour promouvoir de bonnes habitudes alimentaires dans les écoles françaises. Ces campagnes visaient principalement l'éducation à la nutrition et l'amélioration des pratiques alimentaires des enfants. Dès l'école primaire, les enseignants jouaient déjà un rôle clé dans l'apprentissage du goût. Le programme « Lait et Fruits à l'école » a été lancé par l'Union européenne en 2017. Il est le résultat de la fusion de deux programmes distincts : le programme de distribution de fruits et légumes à l'école (créé en 2009) et le programme de distribution de lait à l'école (plus ancien, datant des années 1970). Cette initiative promeut une alimentation saine, durable et locale auprès des élèves, tout en soutenant les filières agricoles européennes. Il a aussi pour objectif d'augmenter la consommation de fruits, légumes et produits laitiers pour atteindre les recommandations nutritionnelles de l'OMS. Il vise aussi une meilleure connaissance des élèves sur les produits agricoles locaux et labélisés. Il a vocation à sensibiliser les enfants et leurs parents sur l'importance d'une alimentation saine et équilibrée. Parallèle au PNNS, ce programme est toujours actif en France. Pour l'année scolaire 2024/2025, les établissements pouvaient demander un agrément via FranceAgriMer[42] pour participer, et obtenir des subventions nécessaires pour couvrir les coûts liés aux distributions.

[42] FranceAgriMer est un établissement public administratif français créé en 2009 et placé sous la tutelle du ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. Il joue un rôle central dans la gestion et le soutien des filières agricoles, agroalimentaires, de la pêche et de l'aquaculture.

Synthèse du chapitre 2

Ce second chapitre a permis d'éclairer les concepts de santé globale et de développement durable qui sont au cœur des enjeux d'éducation des enfants à l'alimentation portés par notre recherche partenariale. Il met en évidence les changements sociétaux qui ont contribué aux modifications des consommations alimentaires, notamment par l'industrialisation agroalimentaire et l'émergence de crises sanitaires et environnementales. Par ailleurs, il expose les conséquences des consommations alimentaires contemporaines sur la santé des enfants. L'obésité, la faim insoupçonnée, la malnutrition, la dénutrition, etc., sont devenues centrales aux réflexions de santé publique. La mise en œuvre d'actions de prévention à l'échelle des politiques internationale, nationale et territoriale doit répondre aux enjeux sanitaires et environnementaux de l'alimentation. Nous avons détaillé les mesures adoptées en France depuis le déploiement du premier Programme National Nutrition Santé en 2001. Nous avons expliqué les mesures informationnelles prises pour faciliter les choix de consommation des individus, telles que la création d'un système d'étiquetage de l'alimentation : le Nutriscore. Nous avons apporté des explications au fonctionnement du programme d'éducation à l'alimentation à l'école : « Lait, fruits et légumes à l'école ». Ce second chapitre nous permet de poursuivre notre cheminement théorique par une étude de la médiatisation préventive et commerciale de l'alimentation.

Chapitre 3 : L'alimentation, un objet médiatisé

En 2011, De Iulio propose un exposé historique des discours publicitaires qui participent à la construction sociale du risque alimentaire (De Iulio, 2011). Elle expose alors que des changements profonds ont influencé la façon dont les menaces sont représentées à travers la mise en scène de comportements dangereux, ainsi que l'identification des responsabilités et des solutions. En seulement quelques décennies, les risques alimentaires ont été déplacés. Les familles françaises sont passées de la peur de manquer à la peur de grossir (*Ibid.*). Il s'agit alors de considérer la probabilité de la menace et de l'anticiper par une action motivée. Nous l'avons vu précédemment, la politique de prévention en matière d'alimentation est devenue une composante de l'action des politiques publiques destinée à anticiper les risques (Ollivier-Yaniv, 2013). Parallèlement, le discours publicitaire mobilise la peur et la menace comme levier de recommandation dont les mères de famille sont souvent ciblées, considérées comme vectrices de bonnes pratiques pour leurs enfants (De Iulio, 2011). En 2018, la sociologue Sacriste explore les différentes manières dont les sciences humaines et sociales, en particulier la sociologie, analysent justement les artefacts publicitaires. Elle met en évidence trois modes de mobilisation de la publicité : la publicité en tant que support critique de l'idéologie dominante, la publicité en tant que moyen de représenter l'imaginaire social, et la publicité en tant qu'outil de détection des possibles sociaux (Sacriste, 2018). Dans ce chapitre, nous proposons d'approfondir la notion d'imaginaire social véhiculé par la publicité et ouvrons un angle réflexif qui côtoie les SIC, la sociologie et les sciences de gestion.

1.3.1. Les enfants : mangeurs et consommateurs

En SIC, De Iulio (2011) explique qu'il est complexe de s'adresser aux enfants du fait de « leur incomplétude physique, leur immaturité juridique, leur « minorité », les enfants ont souvent évoqué une condition dangereuse de liminalité qui en a fait des sujets à risque et donc à protéger » (De Iulio, 2011, p. 143). En sociologie de l'alimentation, Ezan *et al.* (2021), s'intéressent aux comportements des enfants selon les rôles qu'ils investissent dans leur vie alimentaire. Les habitudes qu'ils développent pendant l'enfance influencent leurs comportements de consommation à l'âge adulte. L'alimentation est représentative de nombreux comportements qui définissent les rôles que les enfants seront amenés à assumer. Manger ne se limite donc pas à satisfaire un besoin fonctionnel, mais reflète les goûts et les préférences de l'enfant, ainsi que les choix de consommation qu'il fait pour préserver son bien-être et sa santé. À travers ces décisions, l'enfant conscientise son rôle de citoyen, impliqué dans la protection

de l'environnement et des défis alimentaires qui en découlent. Ce nouveau rôle lui attribue des responsabilités qui l'incitent à agir pour le bien-être des générations futures auxquelles il appartient pleinement (Ezan *et al*., 2021). Il existe alors un paradoxe entre la stabilité des pratiques des enfants liée à leurs vies quotidiennes, et les mutations des pratiques alimentaires inhérentes au mouvement des modes, des tendances, et des enjeux portés par leurs consommations.

Lorsqu'il aborde l'éducation des enfants à l'alimentation, Fischler (2001) qualifie certaines pratiques comme étant « des poisons de la modernité » qui nécessitent d'opérer des choix pour y faire face (Fischler, 2001, p. 11). Il décrit alors le mangeur selon deux dimensions : le mangeur biologique et le mangeur social. L'un répond à un besoin nutritionnel, l'autre à une nécessité de socialisation (Fischler, 2001). Selon l'auteur, ce sont les transformations de la diététique, les changements des modes de vie, et l'industrialisation agroalimentaire, qui participent à l'évolution des pratiques et du rapport que le mangeur entretient avec lui-même. C'est dans cette tension entre les traditions et les innovations que se construisent les représentations de l'alimentation, et les profils de mangeurs-consommateurs (*Ibid.*).

1.3.2. Blogosphère et réseaux sociaux

1.3.2.1 Les « influenceurs » alimentaires

Dans une réflexion sur la circulation des savoirs et des concepts, Bernard (2015) s'appuie sur la définition de Beauvois *et al.* en psychologie sociale :

> « L'influence rend compte des processus ordinaires par lesquels un individu ou un groupe parvient à faire accepter des manières de faire, de ressentir et de penser qui font normes et qui agissent sur les attitudes et les comportements d'autres individus et groupes » (Bernard, 2015 ; Beauvois, Mugny et Oberlé, 1995).

Elle analyse en particulier la causalité de l'influence. Elle explique que la source de l'influence peut être externe à l'individu, provenant de situations auxquelles il est confronté ou de son appartenance à un groupe. Les causes de l'influence peuvent également être internes à l'individu, lorsqu'elles induisent une forme de responsabilisation ou d'émancipation (Bernard, 2015). Concernant l'influence des réseaux sociaux numériques, et pour définir la notion d'influenceur, nous prenons appui sur la définition de Staii (2022) :

> « Le terme "influenceur" désigne une catégorie très hétérogène et peu définie. Son sens reste très ancré dans la notion d' "influence" et dans les imaginaires, les idéologies et les démarches spécifiques à la communication marchande, qui trouvent dans cette figure une affirmation revendiquée. En tant que "vecteur d'influence", l'influenceur inscrirait son action en rapport avec des objectifs qui ne lui appartiennent pas (ceux d'une marque ou autre commanditaire), tout en bénéficiant d'une certaine "liberté éditoriale" ». (Staii, 2022, p. 129)

L'auteur interroge notamment la légitimité des influenceurs numériques non spécialisés dans les discussions publiques quand il s'agit de traiter d'une situation de crise. L'étude porte sur les influenceurs numériques qui avaient été invités par le Président de la République au moment de la crise Covid-19 dans l'objectif de sensibiliser les plus jeunes à la propagation de la pandémie. C'est « la question de l'éthique de la médiation qui est au cœur du processus de légitimation de ces acteurs émergents, plus que leur représentativité ou leur savoir en matière de santé. » (Staii, 2022, p. 143). Selon l'auteur, la communication des influenceurs non spécialisés s'appuie davantage sur leurs engagements que sur leurs expertises. À l'échelle de notre recherche sur la circulation des savoirs alimentaires, ce constat met en lumière le manque de fiabilité des informations médiatisées par les influenceurs à travers les réseaux sociaux numériques, et qui participent à la construction et à la circulation de savoirs non experts auprès des publics. L'auteur place alors la sincérité de l'engagement de l'influenceur comme le fondement de sa légitimité.

L'émergence des réseaux sociaux numériques facilite les interactions entre les usagers et les influenceurs. La relation influenceur-public va parfois au-delà de la simple médiatisation-consultation d'informations. Outre la trace que laisse l'influenceur par une image, une recette, un conseil, ce sont davantage les échanges qu'il génère qui séduisent sa communauté (Bastien *et al*., 2018). Gruyer (2023) opère une catégorisation des influenceurs en alimentation en fonction de l'expertise de leurs contenus. Elle identifie trois sous-groupes. Pour les influenceurs « Fitness », l'alimentation est associée aux objectifs de performance physique. Les influenceurs « Hédonistes » privilégient le plaisir alimentaire. Les influenceurs « Healthy », prônent une alimentation qui exclut certains produits considérés néfastes pour la santé de l'individu et catégorisent ce qui est « bon à manger » (Gruyer, 2023). Elle constate alors que la santé est l'une des thématiques récurrentes mobilisées dans les discours alimentaires des influenceurs. Dans une analyse textométrique, elle montre que le mot « recette » prévaut dans la constitution de contenu et que trois axes discursifs s'en dégagent : la santé, le plaisir et l'éthique (*Ibid.*). Enfin, elle soulève une question essentielle liée à la conséquence des messages circulants sur les représentations des usagers des réseaux sociaux numériques : « Les réseaux d'image tendent

à représenter une version édulcorée de la réalité auquel le récepteur est soumis quotidiennement. » (Gruyer, 2023, p. 14).

Au sujet de la médiatisation des corps sur Instagram, Hugol-Gential (2022) expose que la diffusion des normes nutritionnelles du PNNS participe aussi à l'émergence de standards physiologiques des femmes. Elle fait apparaître qu'au prisme des communications d'influenceurs auto-désignés « prescripteurs », la santé alimentaire est véhiculée par des corps minces. « Si l'alimentation-santé s'enracine dans des discours multiples, la thématique est aussi très liée à l'exposition et à la médiatisation du corps mince. » (Hugol-Gential, 2022, p. 114). Ce phénomène contribue à l'émergence d'une tendance selon laquelle une alimentation saine ou malsaine oppose une diversité de types corporels qui seraient représentatifs de la santé alimentaire (*Ibid*.).

De Iulio *et al.* (2021) proposent une réflexion sur l'influence de six micro-célébrités sur Instagram, sponsorisées ou engagées par des annonceurs alimentaires pour influencer les achats alimentaires de leur communauté. Les auteurs prennent appui sur la qualification de « micro » ou « nano » influenceurs, par les professionnels du marketing, en fonction du volume de leurs communautés (entre 1943 et 140.000 followers). Il apparaît, dans cette étude, que le travail que font les influenceuses sur leur identité, la mise en scène de leur vie privée, et le profil de leur communauté sont destinés à mettre en évidence le potentiel commercial de leurs contenus pour un annonceur. Il apparaît aussi un découpage de pratiques, de médiations et d'esthétiques, découlant d'une production de contenu standardisé, organisé en série, et techniquement cadré par la plateforme. Les influenceuses deviennent des ambassadrices des marques et leurs discours sont crédibilisés par le caractère amateur du placement de produit dans leur quotidien (*Ibid.*).

Nous comprenons alors que le phénomène d'influence à travers les réseaux socio-numériques questionne la fiabilité des informations mises en circulation et l'éthique de légitimité de la médiation. L'influence des réseaux sociaux numériques induit des comportements à tenir qui contredisent parfois les discours de santé publique sur la représentation médiatique de tous les types de corps. L'influence alimentaire, quant à elle, repose sur des caractéristiques façonnées par des normes construites, et par des tendances mises en scène dans la vie quotidienne des influenceurs.

1.3.2.2. Blogosphère culinaire

Le développement de la blogosphère culinaire dans les années 2010, a participé à l'évolution des pratiques info-communicationnelles des usagers (Naulin, 2014). Au départ, les blogs étaient la propriété d'amateurs qui souhaitaient diffuser des informations personnelles ou en lien avec leurs passions (*Ibid*.). Considérés comme des journaux de bord ou journaux intimes, ils sont la représentation d'un individu qui produit le contenu et modère les flux. Les blogs culinaires sont tenus par des passionnés de cuisine qui partagent leurs recettes faites maison avec des astuces et techniques issues de leurs expériences (*Ibid.*). Ils s'apparentent davantage à des sites amateurs de passionnés de cuisine qui transmettent leurs recettes et astuces, et suivent une ligne éditoriale artisanale. « À mi-chemin entre l'ignorant et le professionnel, l'amateur du web contemporain s'appuie aujourd'hui sur sa compétence, acquise notamment par l'expérience, pour rivaliser avec les experts. » (Dulaurans, 2011, p. 257). Un blogueur culinaire est souvent un autodidacte qui ne dépend d'aucune formation officielle en cuisine. Il diffuse des recettes photographiées dont il partage la liste des ingrédients et les modalités de réalisation sur un blog. Il intègre parfois des astuces personnelles issues de son parcours et s'approprie ainsi la recette à sa façon.

Les contenus culinaires diffusés par les blogueurs s'exercent aujourd'hui à deux niveaux. Il existe deux catégories de blogueurs : les transmetteurs et les évaluateurs. Les transmetteurs cuisinent et diffusent le fruit de leur travail sur internet. Les évaluateurs sont des juges. Souvent sollicités par les marques agroalimentaires, ils donnent leur avis sur les produits qu'ils utilisent en cuisine. Certains sont devenus guides gastronomiques et font état de leurs préférences culinaires en parcourant les restaurants du monde entier. Ils se substituent aux célèbres guides gastronomiques Michelin et Gault&Millau.

1.3.3. Les nouvelles expertises

1.3.3.1. Expertise culinaire

Aujourd'hui, les moyens de communiquer sont élargis et permettent aux chefs cuisiniers de médiatiser leurs pratiques pour les rendre accessibles aux publics. Pagès (2017) apporte une description de leur engagement pour la culture culinaire. « Tour à tour pédagogue, éducateur, médiateur, il se construit comme une autorité compétente, une aide bienveillante, un animateur et un évaluateur. » (Pagès, 2017, p. 77). Elle expose notamment que le chef a un rôle de « transmission » de savoirs au-delà des générations et des époques.

Par ailleurs, la place des chefs évolue dans le paysage médiatique. « La valorisation de l'engagement contribue donc à la recomposition du rôle et du statut des chefs, tant dans leur univers professionnel que dans l'ensemble de la société française. » (Roger, 2020, p. 86). Si les chefs ont toujours défendu une alimentation de qualité, ils sont aujourd'hui des figures nouvelles de l'engagement (*Ibid*.). Ils mettent leur popularité au service d'une cause et investissent ainsi le paysage culinaire médiatique français. « Il s'agit, pour les chefs cuisiniers, de prendre position et/ou d'agir en lien avec des enjeux qui dépassent la réalisation de la cuisine » (Naulin, 2020, p. 68). Les chefs populaires et médiatisés agissent désormais sur fond d'engagements identitaires (Pagès, 2017). Visionnaires ou précurseurs de l'alimentation de demain, les chefs s'engagent aussi dans la refondation de la chaîne alimentaire (*Ibid.*).

1.3.3.2. Expertise en santé

La santé, quant à elle, tient aussi une place importante dans le paysage médiatique. Les politiques publiques s'emparent des médias pour communiquer sur les risques et conduites à tenir, et des experts en santé deviennent porte-parole en fonction de leurs spécialités. Les émissions de santé, les documentaires, les réseaux sociaux, tous les moyens sont exploités pour émettre des discours de santé vulgarisés pour le grand public. Romeyer (2007) postule que les enjeux socioprofessionnels qui engagent médecins, journalistes, politiques, et malades participent à ces mutations. La médiatisation de la santé contribue aussi au phénomène de socialisation de la maladie. Aussi, les experts sont sollicités sur les plateaux de télévision, pour partager leurs connaissances. Ils répondent aux témoignages de malades et questions des journalistes. Ce phénomène fait alors apparaître un paradoxe : « La diffusion du savoir médical et la banalisation du discours sur la santé résultent de nombreux facteurs techniques, scientifiques, économiques et culturels qui ont été relayés par les médias, mais se seraient sans doute aussi bien développés sans eux. » (Romeyer, 2007, p. 68). Toutes les questions de santé obligent une vulgarisation des discours permettant la mise en visibilité sous un angle davantage social que scientifique (*Ibid*.).

Afin de mettre en lumière les mécanismes de légitimation de l'information de santé, Paganelli *et al.* (2021) interrogent la relation des jeunes (15-35 ans) aux discours d'experts en santé au sujet de la vaccination contre la Covid-19. La confiance que les jeunes pourraient accorder aux experts en santé s'oppose à la méfiance qu'ils ont pour les discours politiques de santé. Or, les discours politiques de santé se basent sur la science des experts en santé. Ces derniers sont alors moins crédibles aux yeux des jeunes. La solution de vaccination proposée pour faire face à la pandémie est unique et implique une adhésion systématique que les jeunes réfutent. D'ailleurs,

les discours qui s'opposent à la vaccination confortent leur jugement et valident leur opposition (*Ibid.*). L'expertise en santé n'implique donc pas une confiance automatique de la part des jeunes. Cette étude retient notre intérêt sur le sujet de la prévention alimentaire. Des experts en santé sont aujourd'hui médiateurs des savoirs alimentaires auprès des enfants. Dès lors, la question de la confiance envers ces médiateurs se pose aussi puisque les savoirs circulants sont le miroir des slogans et recommandations véhiculés par le PNNS, en résonance avec une série d'actions de politiques publiques.

1.3.4 Publicisation de l'alimentation

1.3.4.1. Spot préventif

Le 9 septembre 2022, l'institut National du Cancer et le gouvernement français diffusent un spot à caractère préventif[43] sur les écrans de télévision, prônant les bonnes attitudes à tenir pour s'assurer une bonne santé. L'alimentation et l'activité physique sont placées au même rang que l'alcool et la cigarette. S'il n'est pas mentionné que « manger tue », il est cependant explicitement conseillé d'adopter un bon comportement pour vivre plus longtemps :

> « Faites les bons choix, vous vous remercierez plus tard, tabac, alcool, alimentation, activité physique : en changeant nos comportements, on pourrait éviter près de la moitié des cancers. Pour éviter les cancers de demain, c'est aujourd'hui qu'il faut agir. » (Slogan du spot préventif de 2022)

Ainsi, le comportement alimentaire quotidien du consommateur contribuerait à le préserver d'un éventuel cancer ou bien à le mettre au-devant de graves dangers pour sa santé, au même titre que le tabac ou l'alcool. Nous mobilisons ici les travaux d'Ollivier-Yaniv (2013, 2014) dont l'analyse de campagnes institutionnelles de prévention des risques liée à la consommation de tabac apportera un éclairage théorique au phénomène que nous étudions. Considérant que ces campagnes de communication sont une composante de l'action publique et un outil de gouvernement en tant qu'elles participent d'une démarche institutionnelle de régulation des discours publics, elle s'interroge sur le caractère polyphonique des discours autour de la prévention des risques liés à la consommation de tabac. Les conséquences de la consommation de tabac sur la santé sont tantôt imputées au fumeur, tantôt à l'industrie du tabac (Ollivier-Yaniv, 2010, 2013). Ce phénomène discursif nous semble correspondre aux caractéristiques de la prévention des risques liés à l'alimentation dont la responsabilité se partage entre le mangeur

[43] Source : https://youtu.be/aDghkvC3D30?si=prOvGRjs5hbqbNGA Consultation juin 2024

et l'industrie agroalimentaire. S'il n'est pas dit clairement qu'un produit est nuisible pour la santé, il est recommandé, en bas des spots publicitaires agroalimentaires, de « Manger cinq fruits et légumes par jour » ou de limiter la consommation de sucre et de gras. Cette dichotomie entre le discours publicitaire et le discours de prévention crée alors une confusion auprès des publics.

La polyphonie des discours circulants en matière d'alimentation fait l'objet de nombreuses controverses allant de la liberté de communiquer pour les industries agroalimentaires à la responsabilité pour les politiques publiques de cadrer les messages publicitaires de produits dont la consommation est jugée néfaste pour la santé des individus. En ce sens, Ollivier-Yaniv (2013) articule les procédés discursifs mis en œuvre par l'action publique dans le cadre d'une politique de prévention selon deux procédés. L'un consistant à neutraliser les discours contradictoires, et l'autre à développer des campagnes préventives publicisées permettant « aux institutions publiques d'inscrire dans l'arène publique les arguments constitutifs de leur action. » (Ollivier Yaniv, 2010, p. 71). Il s'agit, dès lors de « de saisir l'action politique et publique dans sa dimension discursive, instituante et normalisante » (*Ibid*.). Selon Romeyer (2010), c'est l'émergence de ces questions de santé qui est constitutive d'une prolifération de discours dans l'espace public, selon une communication « dépassant désormais le seul cadre médical » (Romeyer, 2010, p. 5).

Une partie de la campagne à laquelle nous faisons référence ici identifie l'attitude du mangeur à table comme étant vectrice d'une meilleure santé, sous-entendant aussi sa responsabilité dans le développement d'un potentiel cancer s'il n'accompagne pas son assiette de frites par une poignée de haricots verts. Faut-il faire un zoom sur l'aliment controversé (nous supposons les frites) ou sur l'aliment recommandé (nous supposons les haricots verts) ? L'assiette de frites, représentant ici l'ingrédient controversé, est-elle moins nocive si elle est accompagnée de légumes ? Est-il simplement recommandé d'associer ou de « faire attention ». Cette réflexion a fait l'objet d'une analyse menée par Grison et Jacobi (2010) portant sur la circulation des savoirs et des discours dans le cadre des communications médiatiques scientifiques et publicisées du PNNS. Les effets bénéfiques de la consommation de fruits et légumes sur la santé ne sont pas explicites selon les auteurs. Ils apportent d'ailleurs une réflexion sur la simplification des messages du PNNS constitutive d'un « système de croyances » autour de « l'effet protecteur » des fruits et légumes. Ils constatent alors que « cette simplification est alimentée par une reformulation des informations qui laisse croire à un effet implacable de la consommation de fruits et légumes sur la prévention de maladies » (Grison, Jacobi, 2010, p.

83). Toutefois que cette simplification des discours qui catégorise le caractère « à risque » ou « protecteurs » des fruits et légumes n'est pas soutenue par des arguments scientifiques et des justifications épidémiologiques (*Ibid.*).

1.3.4.2. Influence de la publicité alimentaire sur les consommations des enfants

De Iulio (2016) prend appui sur les travaux de Cochoy (2011) pour expliquer que la publicité représente la première étape à franchir avant de tester un produit, aux prémices de sa découverte. La publicité consiste alors à attirer l'attention, faire remarquer, susciter l'intrigue, mais aussi solliciter la complicité, l'esprit critique et l'humour des publics. Ce sont les objectifs vers lesquels les professionnels de la communication commerciale s'orientent depuis le milieu du XIXe siècle. Son étude montre également que :

> « La publicité se construit comme un phénomène à multiples facettes qui se glisse entre la production et la consommation, la rationalité économique et les mondes symboliques, les intérêts privés et la sphère publique, les logiques gestionnaires et l'inventivité créative, soulevant ainsi des problématiques nombreuses et complexes. Il s'agit d'un objet de recherche fuyant, empreint d'une profonde plasticité. Loin d'être singuliers et figés, les artefacts et les pratiques publicitaires se transforment et se renouvellent au fil du temps en s'adaptant aux mutations économiques, sociales et technologiques. » (De Iulio, 2016, p. 101)

Pour De Iulio (2016), la publicité est un dispositif de médiation marchande dont la visée consiste à exercer une emprise sur les publics. Les artefacts publicitaires offrent aux publics une justification à leurs actions de consommation.

Prenons maintenant l'exemple de la publicité alimentaire commerciale, destinée aux enfants et diffusée à la télévision aux heures d'audience de programmes jeunesse. En sciences de gestion, l'influence est associée à la notion « d'impact ». Masserot et Brée (2010), ont étudié « L'impact des annonces publicitaires télévisées sur les choix alimentaires des enfants » (Masserot et Brée, 2010). Cette étude s'est déroulée avant la promulgation de la loi Gattolin (voir 1.2.3.2, p. 48). Les chercheurs ont confronté des enfants à des annonces publicitaires afin d'identifier les conséquences de ces publicités sur leurs choix de goûters. Ils opposent deux hypothèses sur l'influence de la publicité quand il s'agit, pour les enfants, de choisir un goûter équilibré ou un goûter qui ne l'est pas. La discussion des résultats montre qu'il n'y a pas de différences majeures de comportement des enfants en fonction des caractéristiques des spots publicitaires. Les enfants exposés aux publicités de goûters sucrés et gras n'en consomment pas plus que ceux qui visionnent des spots qui font la promotion de produits sains. Inversement, les enfants qui

visionnent des publicités faisant la promotion de goûters sains et équilibrés ne consomment pas plus de fruits. Ils concluent que les choix des enfants ne sont pas dictés par la publicité, qu'elle ait ou non un caractère préventif (Masserot et Brée, 2010). Les auteurs postulent alors que certains facteurs intrinsèques à l'enfant sont prioritaires sur leurs choix, et que l'environnement de diffusion participe aussi à la relation que l'enfant entretient avec la publicité. Pour expliquer ces résultats, qui ne démontrent pas d'effets significatifs de la publicité sur le comportement des enfants, les chercheurs soulèvent la question de la législation qui régule la diffusion de spots pendant les programmes jeunesse. Ils mettent aussi en lumière d'autres médias tels que la publicité sur le lieu de vente, les agencements d'espaces commerciaux, la fréquence et la durée d'exposition des enfants à cette publicité. Ils se questionnent aussi sur l'influence familiale, dont les conséquences seraient plus importantes que celles de la publicité. Cet article témoigne de la grande difficulté d'interroger les enfants sur leurs pratiques alimentaires du fait d'une multitude de facteurs qui participent à leurs comportements alimentaires au moment d'une étude scientifique.

Six ans plus tard, des chercheurs en santé publique étudient l'opinion des parents sur les conséquences des publicités alimentaires sur le comportement de leurs enfants (Escalon *et al.*, 2016). Les résultats montrent que les parents perçoivent l'influence des publicités alimentaires sur les préférences des enfants. Contrairement aux résultats de Masserot et Brée (2010), les parents considèrent à 65% que les enfants sont influencés par les publicités alimentaires. Ils sont 69% à être confrontés aux demandes de leurs enfants en matière d'achats alimentaires et 44% disent être influencés par leurs enfants pour acheter. Escalon *et al.* (2016) prennent appui sur une littérature dense qui établit que la publicité influence les achats alimentaires de mauvaise qualité. L'étude témoigne également que les parents dont la situation socio-économique est défavorisée n'ont pas la même perception de l'influence de leurs enfants sur leurs achats alimentaires. Ils sont moins résistants aux sollicitations. Cette étude menée en 2016 tente de mettre en évidence la volonté, pour trois quarts des parents interrogés, de voir la réglementation interdire les publicités de boissons sucrées, et aliments gras, salés, sucrés pendant les programmes TV des enfants.

Synthèse du chapitre 3

Ce chapitre présente l'alimentation comme un objet médiatisé. Les enfants sont des mangeurs, en ce sens qu'ils satisfont un besoin fonctionnel et nutritionnel. Leurs façons de manger dépendent aussi de leur culture et de l'environnement dans lequel ils vivent. Par ailleurs, les enfants sont des consommateurs, ciblés par des campagnes de communication marketing en

parallèle de messages de prévention. Leurs comportements alimentaires sont donc aussi influencés par des facteurs info-communicationnels situés au niveau méso des sémiosphères sensibles. La circulation médiatique ainsi que la discursivité sociale, commerciale et préventive influencent leurs consommations. Les réseaux sociaux et l'émergence de nouveaux experts alimentaires participent aussi à la circulation de nouvelles formes de communication, posant alors des questions éthiques. Par ailleurs, la médiatisation d'experts en santé participe à la sur-information des familles et à une probable défiance. Enfin, la publicisation de l'alimentation oppose des messages de santé à des incitations à consommer des produits ultra-transformés et issus de l'industrie agro-alimentaire. Aujourd'hui, dans les messages de santé publique, l'alimentation est placée au même rang que le tabac et l'alcool. Nous allons voir comment l'éducation des enfants à l'alimentation représente un levier pour les politiques publiques qui agissent en prévention par la pédagogie.

Chapitre 4 : L'alimentation, un objet d'éducation

Après avoir abordé les questions d'influence et de publicisation des discours alimentaires et préventifs, nous poursuivons cet état de la littérature par l'exploration des travaux menés sur l'éducation des enfants à l'alimentation. La crise Covid-19 a démontré que les enfants étaient directement victimes du confinement en étant privés de scolarité, mais aussi pour certains, du seul repas de la journée, celui servi par la cantine scolaire. Ainsi, avec le soutien de la France et de la Finlande, le programme alimentaire mondial[44] (PAM) a initié en 2021, la *School Meals Coalition*[45] : « il s'agit de faire en sorte que tous les enfants reçoivent chaque jour un repas nutritif à l'école d'ici à 2030, afin d'assurer leur avenir. »[46] . En effet, et de manière plus générale, les enfants sont les premiers touchés par les crises politiques, sanitaires, économiques et climatiques. Cette coalition internationale œuvre pour leur assurer un repas quotidien de qualité nutritionnelle et respectueuse de l'environnement. La restauration scolaire est alors définie comme « une arme contre l'insécurité alimentaire. »[47] et ces actions visent à contribuer au développement de systèmes alimentaires locaux et donc au développement d'une économie territoriale durable. Cela doit permettre aussi aux enfants de poursuivre une scolarité en bonne santé.

Dans le monde, la restauration scolaire répond à plusieurs objectifs : maîtriser les risques liés à l'insécurité alimentaire et contribuer à l'accès à la santé, à l'eau et à la nutrition des enfants. Elle renforce l'accès à l'éducation et encourage l'égalité des sexes. Enfin, elle permet d'envisager des systèmes alimentaires durables, favorables à l'agriculture locale selon des modèles de distribution simplifiés et courts. En France, une coalition scientifique rassemble près de 80 chercheurs pluridisciplinaires au sein du réseau français de recherche

[44] Le Programme Alimentaire Mondial (PAM), également connu sous son nom anglais *World Food Programme (WFP)*, est la plus grande organisation humanitaire au monde dédiée à la lutte contre la faim. Créé en 1961, il fait partie des Nations Unies et a son siège à Rome, en Italie. Le PAM est financé par des contributions volontaires provenant de gouvernements, d'organisations internationales et du secteur privé

[45] La School Meals Coalition (Coalition pour les repas scolaires) est une initiative internationale lancée en 2021 lors du Sommet des Nations Unies sur les systèmes alimentaires, avec le soutien du Programme Alimentaire Mondial (PAM), de la France et de la Finlande. Son objectif principal est de garantir que chaque enfant dans le monde ait accès à un repas sain et nutritif à l'école d'ici 2030

[46] Source : School Meals Coalition | A healthy meal every day for every child Consultation juin 2024

[47] Source : Première réunion de la Coalition mondiale pour l'alimentation scolaire - Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (diplomatie.gouv.fr) Consultation juin 2024

pluridisciplinaire sur l'alimentation scolaire. Nous l'avons rejointe au démarrage de notre thèse. Il s'agit du réseau RESCO.[48]

1.4.1. La cantine : entre normes, réglementation et stratégie de médiation

En France, la cantine scolaire des écoles maternelles et élémentaires relève de la restauration hors domicile dont la gestion est confiée aux mairies. Le ministère de l'Agriculture définit la restauration collective ainsi :

> « Il s'agit d'un lieu de restauration hors foyer caractérisé par la fourniture de repas à une collectivité de consommateurs réguliers (des convives) à un prix modéré. Cela concerne plusieurs secteurs (scolaire, santé, travail…) et types de convives (enfants, jeunes adultes, adultes). »[49] (Légifrance, arrêté du 30 septembre 2011 relatif à la restauration scolaire)

1.4.1.1 Qualité nutritionnelle

L'arrêté 2011-1227[50] du 30 septembre 2011 relatif à la qualité nutritionnelle des repas servis en restauration scolaire impose un cadre réglementaire aux collectivités. Les repas comprennent nécessairement quatre ou cinq composantes dont un plat principal, une garniture, un produit laitier et, au choix, une entrée et/ou un dessert. La variété alimentaire est mesurée en fonction de la fréquence à laquelle les plats sont servis au cours de 20 repas successifs selon les règles fixées par l'arrêté. La taille des portions servies aux enfants doit être adaptée au type de plat et à chaque classe d'âge. La gestion de la restauration scolaire doit exiger des fournisseurs une conformité des produits alimentaires précisée par l'arrêté. Le sel et les sauces (mayonnaise, vinaigrette, ketchup) ne sont pas à disposition des enfants et sont proposés selon les plats servis. En revanche, le pain est systématiquement à disposition.

Les collectivités sont guidées par le GEMRCN[51] (Groupe d'étude des marchés de restauration collective et de nutrition), pour améliorer la qualité nutritionnelle des repas servis dans les cantines scolaires. Le GEMRCN est un guide pratique créé pour améliorer la qualité

[48] Le réseau RESCO (Réseau français de recherche sur l'alimentation scolaire) est une initiative créée en 2021 à la demande de la représentation permanente de la France à Rome. Il vise à coordonner les efforts de recherche français dans le domaine de l'alimentation scolaire et à soutenir le développement du consortium international de recherche sur ce sujet.

[49] Source : Les 5 points essentiels à connaître sur la loi EGAlim en restauration collective - ma cantine (agriculture.gouv.fr) Consultation août 2024

[50] Source : Arrêté du 30 septembre 2011 relatif à la qualité nutritionnelle des repas servis dans le cadre de la restauration scolaire - Légifrance (legifrance.gouv.fr) Consultation août 2024

[51] Source : nutrition.pdf (economie.gouv.fr) Consultation août 2024

nutritionnelle des repas dans la restauration collective sociale. Mis en place en 1999, il est régulièrement actualisé, notamment en 2015, pour répondre aux enjeux de santé publique tels que la lutte contre le surpoids et l'obésité. Il est composé de plusieurs acteurs-clés qui collaborent pour établir des recommandations nutritionnelles et techniques dans le domaine de la restauration collective. Ce sont des acteurs institutionnels (ministères, PNNS), professionnels (experts en nutrition, gestionnaires de restauration collective), et des contributeurs issus d'institutions publiques ou privées (établissements scolaires, médicaux-sociaux), et organisations professionnelles. Ce guide établit un ensemble de recommandations concernant la fréquence et les quantités de chaque groupe d'aliments, la variété alimentaire et les méthodes de cuisson. Ses objectifs sont multiples. Il vise à améliorer la santé des enfants par la proposition de repas équilibrés et variés, à lutter contre l'obésité infantile en réduisant le sucre et le gras des menus, à favoriser une alimentation saine et durable et enfin, à sensibiliser les enfants au goût et à la diversité alimentaire. Par ailleurs, le GEMRCN doit aussi permettre à la collectivité une bonne organisation des menus hebdomadaires, une simplification des achats et une réduction du gaspillage alimentaire.

1.4.1.2. Loi EGAlim

Les cantines scolaires sont soumises à des contraintes réglementaires encadrées par la loi EGAlim[52] qui a pour objectif de faciliter la transition alimentaire vers plus de qualité et de durabilité. Cette loi n° 2018-938, du 30 octobre 2018, vise « l'équilibre des relations commerciales dans le secteur agricole et alimentaire et une alimentation saine, durable et accessible à tous ». Ce texte fait suite aux États généraux de l'alimentation[53] lancés en 2017 par le Premier ministre français. Il fallait alors recréer de la valeur pour qu'elle soit répartie avec plus d'équité et permettre ainsi aux agriculteurs de vivre de leur travail. Il s'agissait également de promouvoir l'accompagnement et la transformation des modèles de production en réponse aux besoins de consommation. Tous les acteurs de la filière étaient réunis, dans une démarche de gouvernance partagée avec les politiques publiques et les consommateurs. Concernant la restauration collective, cinq mesures ont été prises :

1. Des approvisionnements plus durables et de qualité
2. Des actions visant à réduire le gaspillage alimentaire

[52] Source : Les 5 points essentiels à connaître sur la loi EGAlim en restauration collective - ma cantine (agriculture.gouv.fr) Consultation août 2024

[53] Source : alim'agri : les États généraux de l'alimentation | Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire Consultation août 2024

3. Une diversification des sources de protéines
4. La fin de l'utilisation de contenants et ustensiles plastiques
5. L'information des convives

Depuis la mise en application de la loi EGAlim, les acteurs politiques des collectivités territoriales valorisent leurs engagements en faveur de l'écologie et du développement durable en communiquant auprès des citoyens sur les modalités par lesquelles la commune gère les approvisionnements et la production des repas qui sont servis aux enfants (Bardou-Boisnier, 2021). Elles répondent aux exigences formulées qui impose 50 % de produits de qualité et durables dont au moins 20% de produits biologiques. Bardou-Boisnier (2021) s'intéresse à la problématique de gouvernance en matière de restauration scolaire et notamment au développement de l'alimentation bio comme élément distinctif de l'action politique. Il s'agit, pour les collectivités territoriales, d'un enjeu à la fois écologique et économique qui passe aussi par la qualité de service proposé aux cantines scolaires. La mise en œuvre de programmes alimentaires à la cantine vise à « sensibiliser et éduquer le jeune citoyen à la consommation de produits jugés sains. » (Bardou-Boisnier, 2021, p. 123). Dans cette démarche, les collectivités territoriales structurent la restauration scolaire pour équilibrer et diversifier l'alimentation des enfants en tenant compte des recommandations du PNNS 4 : Faciliter l'accès des familles précaires à la restauration scolaire en pratiquant un tarif social plus juste ; Permettre la transition vers une alimentation de qualité et durable en respectant les fondamentaux de la loi EGAlim ; Réguler l'impact environnemental et nutritionnel de la consommation de viande en proposant des repas végétariens ; Limiter le gaspillage alimentaire ; Sensibiliser les enfants par des actions éducatives.

1.4.1.3. Le menu végétarien, un enjeu nutritionnel, environnemental et politique

Le menu végétarien hebdomadaire dans les cantines répond désormais aux exigences de la loi EGAlim. Il est toutefois proposé aux enfants dans certaines communes depuis plus longtemps. Dans une perspective diachronique, Chauviat et Hugol-Gential (2023) analysent la manière dont les médias ont couvert l'introduction du menu végétarien dans les cantines scolaires. Elles exposent notamment que le menu végétarien traduit une politisation de l'alimentation scolaire :

> « Le menu végétarien se voit ainsi associé depuis quelques années à l'agenda politique des écologistes et défendu publiquement par quelques élus EELV, là où la défense du menu carné, est dorénavant associée à la droite, en soutien aux éleveurs français et à la liberté individuelle de choix (de son régime alimentaire notamment) face aux menaces d'une écologie politique punitive et liberticide. » (Chauviat et Hugol-Gential, 2023, p. 126)

Par l'étude d'un corpus de presse allant de 2007 à 2022, elles apportent un éclairage sur la manière dont les médias participent à la construction du débat public autour de la transition alimentaire dans les cantines scolaires. Elles mettent en lumière une nette augmentation de la médiatisation du sujet entre 2015 et 2021, justifiée notamment par l'actualité politique. Elles identifient trois univers lexicaux relatifs au traitement de l'information sur l'introduction du menu végétarien dans les cantines. Le premier est associé à la dimension politique du sujet, souvent en lien avec les polémiques qui font l'actualité. Le second champ lexical concerne le débat dans sa dimension religieuse, juridique ou démocratique. Enfin, le troisième champ lexical adopte une approche « thématique » en élargissant la réflexion aux enjeux de fond liés au sujet initial, ce qui permet d'aborder la question dans une perspective globale (*Ibid.*).

L'objectif de la Loi EGAlim d'imposer un repas végétarien hebdomadaire dans les cantines scolaires porte sur la diversification des sources de protéines en diminuant la consommation de viande et en augmentant les protéines végétales. Toutefois, la décision fait aussi débat chez les agriculteurs et les familles qui craignent les carences sur l'équilibre nutritionnel, engendré par la suppression de la viande dans les menus. S'agissant au départ d'une décision municipale, désormais soutenue par la législation, l'introduction d'un repas végétarien hebdomadaire en restauration scolaire fait polémique, car il traduit des choix politiques multiples (environnement, laïcité, socio-économie) et ne livre que peu d'informations sur l'aspect nutritionnel du contenu des assiettes. Dans le cadre de sa thèse en doctorat, Dahmani a mené quatre études sur l'expérimentation d'un deuxième repas végétarien dans les cantines scolaires de la ville de Dijon. Une de ces études porte sur l'acceptabilité des familles (Dahmani *et al.* 2023). Elle montre alors que près de la moitié des parents interrogés sont prêts à accepter un deuxième repas végétarien hebdomadaire, et qu'il s'agit majoritairement de parents ayant fait des études supérieures, et pour qui les motifs environnementaux, de santé et de bien-être animal justifient ce choix. Toutefois, les répondants remettent en question le goût et le plaisir alimentaire d'une alimentation végétarienne.

1.4.2. Le temps méridien pour éduquer à l'alimentation

Les enfants sont la cible de nombreuses campagnes de prévention par le biais d'actions d'éducation. Issus de toutes les catégories socio-économiques et culturelles, ils ont le point commun de fréquenter quotidiennement les écoles françaises et pour une grande partie d'entre eux, les cantines. Écoles et cantines deviennent alors des lieux stratégiques à investir pour éduquer les enfants à l'alimentation et mettre en circulation des savoirs destinés à construire un sens alimentaire (Cardon et De Iulio, 2021). Nous l'avons vu dans le second chapitre,

l'alimentation est considérée comme un enjeu de santé globale qui place les enfants et leur scolarité au centre des préoccupations internationales. Aussi, la restauration scolaire est un temps social stratégique à investir pour faciliter l'accès à une alimentation saine équilibrée. Elle participe également à la construction de systèmes alimentaires durables qui tiennent compte de la santé des individus, de l'environnement et des animaux.

D'un point de vue historique, dans son ouvrage, *Bon appétit les enfants*, Chachignon (1993) dresse l'évolution des cantines françaises. L'objectif de nourrir tous les enfants vise à leur assurer un accès à l'éducation plus juste et équitable pour tous. Par ailleurs, « l'interclasse a été particulièrement soigné, proposant des activités multiples, avant ou après le repas, prolongeant la vie scolaire grâce aux enseignants et à des intervenants, profitant des ressources de la ville en équipements sportifs et culturels » (Chachignon, 1993, p. 290). L*'interclasse* est aujourd'hui nommé *le périscolaire*. Enfin, l'augmentation continue du nombre d'enfants qui déjeunent à la cantine engendre la construction de cuisines centrales dont les agencements permettent la fabrication de plusieurs milliers de repas, selon des mesures d'hygiène, une gestion des stocks et une répartition des tâches structurée et permettant une maîtrise voire une réduction des coûts (*Ibid*.).

Concernant la circulation des normes à la cantine, Berthoud (2021) interroge l'organisation des pauses méridiennes par les collectivités. Elle émet d'abord l'hypothèse que :

> « Les discours des instances publiques et les dispositifs de communication liés à l'alimentation scolaire n'ont pas uniquement vocation à transmettre des savoirs et des normes, mais visent également à capturer, orienter, déterminer, intercepter, modeler, contrôler et assurer les gestes et conduites des enfants. » (Berthoud, 2021, p. 212).

L'auteure mène une analyse sémio-pragmatique de documents diffusés dans l'environnement périscolaire afin d'identifier les discours produits, diffusés et reçus, et d'étudier la manière dont les normes circulent. Elle constate alors que l'organisation des pauses méridiennes est centrée sur l'apprentissage du « faire ». Sur les programmes, des expérimentations et des activités physiques sont prescrites et structurent le temps de pause (Berthoud, 2021). Des animateurs sont recrutés pour encadrer ces temps périscolaires et assumer cette fonction éducative d'éveil, de socialisation. L'auteure fait le constat que l'agencement des dispositifs et la circulation des normes n'empêchent pas les contestations, contournements et reformulations. Elle expose enfin que les temps périscolaires sont pensés comme des dispositifs communicationnels qui

matérialisent les prescriptions dans l'objectif d'engendrer « un apprentissage des enfants par leurs corps des normes actuelles de nutrition, d'activité, de sécurité et de responsabilité » (Berthoud, 2021, p. 230).

1.4.3. Les acteurs de l'éducation à l'alimentation

Un acteur, considéré comme un être unique en action, agit au sein d'un collectif selon « des connexions et des liens », mais aussi selon les conséquences en fonction desquelles il mène ces actions (Dewey, 2010, p. 287-288). Dès lors, un acteur n'est pas uniquement « cette chose spatialement isolée », il se construit et s'organise « par ses associations avec les autres » (*Ibid.*). L'interaction entre les acteurs agit alors comme un « face à face » dont l'ensemble participe à la mise en scène de la vie quotidienne (Goffman, 1973). Les acteurs interagissent selon des représentations que Goffman (1973, p. 23-25) définit comme « la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants ». La représentation agit alors comme une référence fondamentale pour l'acteur qui met en scène « son spectacle » à l'intention d'un public. Il investit un rôle selon un « modèle d'action pré-établi » développé pour une représentation *(Ibid.*).

Le rôle des acteurs en situation d'agir est également mobilisé par Paganelli (2016) lorsqu'elle propose une réflexion sur la notion de contexte. Précisons que nous conduisons nos investigations selon cette approche contextualisée que nous développons en partie 2. Toutefois, nous apportons ici un éclairage sur sa définition des acteurs en situation professionnelle. Ce sont des individus agissants qui participent au contexte selon un ensemble d'éléments et de variables qui leur sont propres et entrent en interaction. Nous retenons cette notion d' « acteur de la médiation » dans le contexte que nous étudions.

À travers une critique de l'industrialisation de l'alimentation, Depecker *et al.* (2023) explorent les politiques publiques de réformes de la consommation. Ils mettent en lumière une pluralité d'acteurs. Les « acteurs politiques » sont porteurs de projets de réforme de la consommation, d'un point de vue nutritionnel et environnemental. Ce sont eux qui discutent les réformes et organisent leur mise en œuvre. En réponse aux décisions politiques, les « acteurs concepteurs » construisent ensuite des solutions à travers notamment des programmes nutritionnels et agricoles qui sont mis en application à différentes échelles (nationales, régionales, départementales ou locales). Puis, les « acteurs intermédiaires » de la réforme alimentaire sont ceux qui participent à l'éducation alimentaire par la circulation des normes et savoirs alimentaires auprès des publics, notamment en prenant appui sur ces programmes. Les « acteurs

lanceurs d'alertes », quant à eux, contribuent à la circulation d'informations alarmantes sur les risques alimentaires. Par exemple, ils préconisent un retour à la consommation relocalisée et raisonnée. Ils conduisent aussi parfois les acteurs politiques à reconsidérer les actions en cours. Enfin, les « acteurs consommateurs » sont ceux qu'il faut informer et responsabiliser dans l'objectif de maîtriser toutes les conséquences négatives de leurs choix alimentaires. Concernant les « acteurs politiques », ils sont délégués à des fonctions territoriales et portent des projets selon des programmes pour lesquels ils ont été élus par les citoyens au suffrage universel.

Foucault (1994) affirme que les interventions de l'État doivent être favorables à la condition de vie des citoyens dans son ensemble et selon un principe de contrôle destinés à réguler des populations. Ce sont les principes fondateurs de la biopolitique. Il postule alors que l'émergence d'institutions tactiques a pour objectif d'organiser l'éducation, la justice et l'ordre des sociétés comme des constituants de la discipline des corps. Des techniques destinées à assujettir les corps et à exercer un contrôle sur les populations deviennent alors des méthodes qui entraînent des conséquences profondes sur la société et la gouvernance (Foucault, 1994). Toutefois, l'évolution des pratiques politiques et l'implication grandissante de collectifs, d'associations, de militants laissent penser que la collectivité pourrait aussi se construire avec et par une combinaison d'acteurs en interaction, selon un principe de gouvernance partagée (Badiou et Lancelin, 2019, p. 12). Dès lors, la communication politique, dans un affrontement de discours selon des enjeux d'interprétation, dans une logique de contradiction et de position des acteurs, serait un levier permettant l'évolution des rôles et des représentations de la politique publique. Ainsi, des stratégies info-communicationnelles prennent place dans des espaces de médiation fondés sur « l'articulation de l'échange, du langage et de l'information » (Lamizet, 2016). L'espace public est un lieu de rencontres, dans sa dimension collective. C'est un lieu où se jouent débats et confrontations, dans lesquels s'expriment des groupes d'acteurs porteurs d'identités politiques (*Ibid*.). Si « l'espace public est l'espace dans lequel l'identité est fondée sur le regard des autres », l'espace privé est considéré comme un espace singulier d'habitation, dont l'identité se fonde « sur le seul regard de l'autre » (*Ibid*. p. 224).

À propos de la communication publique, Ollivier-Yaniv (2014) opère un classement des activités en cinq registres :

1. La mise à disposition de données publiques ;
2. La problématique des relations avec les publics ;

3. La dimension communicationnelle de l'action publique ;
4. L'image et la visibilité des institutions ;
5. La communication et les décisions politiques.

Nous portons d'abord notre attention au troisième registre : la dimension communicationnelle de l'action publique. Il s'agit à la fois de transmettre des informations d'intérêt général sur les droits et les devoirs des citoyens, mais aussi de communiquer sur la responsabilité de chacun, dans un principe de vie en collectivité et de régulation des comportements. La dimension communicationnelle de l'action publique mobilise des moyens et outils tels que les campagnes à caractère publicitaire, les activités de médiation dédiées à sensibiliser les publics ou prévenir les risques dans différents domaines. Ollivier-Yaniv (2014) explique alors qu'*informer* répond à l'objectif de « faire changer les mentalités et les comportements » et *communiquer* contribue à faire émerger « les bons comportements à adopter en matière de santé, de sécurité publique ou d'environnement » (Ollivier-Yaniv, 2014, p.113). Le cinquième registre, quant à lui, considère la communication comme une modalité de concertation et de débat public grâce à l'introduction de dispositifs de concertation des citoyens (*Ibid*.). C'est le cas du Conseil National de l'Alimentation (CNA), qui est « une instance consultative indépendante, placée auprès des ministres chargés de l'environnement, de la consommation, de la santé et de l'agriculture. » (Définition CNA)[54]. Depuis 1985, le CNA est consulté afin d'orienter la politique relative à : la prévention des crises, à la communication sur les risques, à la sécurité alimentaire et sanitaire, à la qualité des denrées alimentaires et à l'information des consommateurs. 66 membres sont répartis en 9 collèges, dont des associations nationales de consommateurs, des syndicats, des représentants de la société civile et des représentants du Sénat. Le premier rôle du CNA était de « construire la confiance » puis de faire face à l'évolution des risques liés à l'industrialisation de l'alimentation. À l'heure actuelle, le CNA travaille sur l'image de l'alimentation auprès des consommateurs et le manque de cohérence des messages circulants. Toutefois, les membres reconnaissent une certaine opacité sur leur légitimité dans le paysage démocratique. En effet, l'impermanence politique est difficilement conciliable avec des actions au long court.

Les acteurs intermédiaires ont une mission de diffusion et de réforme dans une démarche de *Fabrique* d'un « acteur consommateur » (Depecker *et al.*, 2023 p. 120). À travers la littérature, nous constatons que l'éducation à l'alimentation est considérée comme un levier pour

[54] Lien : Le CNA | Conseil National de l'Alimentation (cna-alimentation.fr) consultation juin 2024

sensibiliser les publics et les prévenir d'une pluralité de risques nutritionnels et environnementaux qui jalonnent leur vie alimentaire et qu'il faudrait anticiper dès l'enfance. Des professionnels de la santé et de la nutrition sont recrutés pour conduire des ateliers pédagogiques. C'est le cas des diététiciens qui interviennent au nom d'associations, de collectifs ou sous couvert de leur fonction d'agent public. Clavier (2019) interroge les diététiciens au sujet de leurs pratiques professionnelles et de la place qu'ils accordent à l'information. De plus en plus investis dans des missions d'éducation et de prévention, les diététiciens s'informent essentiellement via des sources de santé publique, de revues spécialisées ou professionnelles. Ce sont des experts en nutrition qui sont confrontés à un public dont ils reconnaissent une plus grande connaissance en matière d'alimentation, mais selon des sources informationnelles provenant des grands médias qui ne sont pas toujours fiables (Clavier, 2019).

Parmi les acteurs intermédiaires, il y a également les agents de collectivités affectés à la restauration scolaire. En effet, étant chargés de l'accueil, du service et de l'encadrement de la pause méridienne, ils sont aussi mobilisés pour éduquer les enfants à l'alimentation. Comoretto (2021) propose une description sociologique des pratiques des agents de restauration scolaire. Elle expose que les situations sociales, économiques, professionnelles, mais aussi les expériences individuelles de ces agents entraînent parfois des difficultés pour eux à transmettre des pratiques alimentaires qu'ils ne connaissent pas. Elle s'interroge alors sur le processus d'identification verticale de cet accompagnement par homologie sociale qui conduirait les enfants à s'identifier aux encadrants et contribuerait à la reproduction des clivages sociaux au lieu de les éviter (Comoretto, 2021).

Enfin, l'école maternelle est définie comme un espace où les enfants apprennent et vivent ensemble. C'est un espace d'apprentissage du langage oral et écrit, des nombres et d'une diversité de domaines laissée à la libre organisation des enseignants. Les enfants « apprennent en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant »[55]. Kovacs et Orange Ravachol (2021) s'intéressent à la neutralité des enseignants lorsqu'il s'agit d'éduquer les enfants à des pratiques de la vie quotidienne et prennent l'exemple de l'alimentation. Les auteures reviennent notamment sur les prescriptions institutionnelles qui placent l'éducation à l'alimentation comme un vecteur de socialisation. De fait, l'éducation au goût, à la connaissance culinaire, environnementale, agricole, etc., est mise en œuvre par les

[55] Source : L'école maternelle | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse Consultation juin 2024

enseignants pour permettre aux enfants de devenir des citoyens éclairés. Lorsque les auteures s'interrogent sur la neutralité des enseignants dans cette démarche éducative, elles questionnent le respect qu'ils ont pour la diversité culturelle et la façon dont les enfants pourraient se saisir de cette éducation pour éveiller un esprit critique qui les place en mesure de faire des choix éclairés de santé (*Ibid.*). Elles relèvent aussi l'ambiguïté entre le fond des recommandations portées par les slogans et les illustrations de la pyramide alimentaire, comparativement à la conséquence des messages en dehors du cadre scolaire. La neutralité de l'enseignant est questionnée dès lors que l'éducation à l'alimentation concerne les pratiques individuelles et familiales.

> La neutralité du professeur n'est plus alors dans l'évitement de ce qui pourrait diviser ou blesser les élèves, mais dans la possibilité qui leur est donnée de s'engager dans des débats, d'aiguiser leur esprit critique par l'importance accordée à l'argumentation et, au final, de s'émanciper avec et dans le respect des autres. (Kovacs et Orange-Ravachol, 2021, p. 92)

Elles constatent par ailleurs que l'école permet aux élèves d'exprimer leurs opinions, de confronter différentes perspectives et de comprendre la nécessité d'approfondir leurs connaissances scientifiques, sans pour autant révéler des informations personnelles ou familiales (*Ibid.*).

1.4.4. L'école : un lieu clé d'éducation à l'alimentation ?

Dans son *Introduction aux sciences de la communication*, Bougnoux (2001) écrit « l'école, cette antichambre de l'espace public, est un intense lieu de communication » (Bougnoux, 2001, p. 13). L'école est un espace de transition entre la sphère domestique et le monde réel qui prépare l'enfant aux conflits de société et les familiarise aux relations avec l'extérieur (*Ibid*.). La construction du sens portée par l'expérience pédagogique vécue par l'enfant dépend aussi des croyances, des valeurs, des normes et des opinions partagées par la famille (De Iulio et Kovacs, 2014). Les milieux sociaux, ethniques et géographiques dans lesquels évolue l'enfant participent aussi à ce processus d'éducation. Pour comprendre comment la mise en circulation des normes et savoirs alimentaires se fait à l'école, De Iulio et Kovacs (2014) ont mené une analyse sémio-pragmatique de dispositifs info-communicationnels d'éducation à l'alimentation déployés à l'école. Elles ont relevé deux types de dispositifs. Il y a ceux qui sont conçus par les entreprises de restauration collective, et ceux qui sont proposés par les acteurs éducatifs dans le cadre des programmes ministériels sur l'alimentation. Leur recherche vise à examiner la rhétorique des risques alimentaires sur lesquels reposent les discours de prévention et de sensibilisation à l'école en fonction de ces deux types d'auteurs. Elles constatent d'abord que

les causes du danger sont secondaires dans les communications. La plupart du temps, ces dispositifs éludent la question psychologique ou héréditaire des troubles alimentaires et de leurs conséquences sur la santé de l'enfant. Les auteures font aussi une distinction entre le danger individuel et le danger collectif ainsi que les responsabilités qui en découlent. Pour les entreprises de restauration collective, adopter les bonnes pratiques alimentaires entraînerait des conséquences positives sur les performances scolaires des enfants. (*Ibid.*). Les enfants sont aussi responsabilisés et sensibilisés lors d'activités ludo-pédagogiques au cours desquelles la représentation des aliments repose sur le « danger évité » plutôt que sur le « risque encouru ». Les auteures postulent alors que la stratégie mise en œuvre par les dispositifs info-communicationnels « conforte le rôle de l'école républicaine "pour tous" en faisant abstraction d'un ensemble de facteurs de risque émanant des contextes socio-économiques ou psychologiques des familles » (De Iulio et Kovacs, 2014, p.112).

Les travaux menés par Berthoud et De Iulio (2015) sur l'éducation alimentaire à l'école ont également mis en lumière l'ambiguïté des actions conduites par les industries agroalimentaires au sein de l'espace scolaire. Les entreprises fournissent des supports pédagogiques aux enseignants et communiquent, au nom de leurs marques, en faveur de pratiques alimentaires vertueuses. Paradoxalement, elles sont jugées responsables de l'aggravation de l'état de santé des enfants par des collectifs et associations militantes. L'école considérée comme « un espace démocratique et républicain » devient alors un espace de partenariat et de négociation entre l'industriel et le politique par lequel circulent des normes, des recommandations sur fond de confrontation entre l'espace public et l'espace commercial (Berthoud et De Iulio, 2015. p. 105-128).

Nous apportons également un éclairage à l'usage de la pyramide alimentaire, souvent central dans les animations d'éducation à l'alimentation auprès des enfants. Promu par les pouvoirs publics dans les années 90, c'est un outil visuel qui organise les aliments selon un classement triangulaire, allant des aliments à volonté et « bons à manger », aux aliments à limiter et à contrôler. Kovacs et Orange-Ravachol (2015, 2021) ont étudié l'évolution de la pyramide alimentaire devenue « un objet scientifique éducatif » publicisé. Si la pyramide alimentaire a souvent été critiquée et contestée par les scientifiques, elle reste lisible au regard des publics. Elle conjugue « une dimension descriptive de ce que nous mangeons et une dimension normative de ce que nous devrions manger » (Kovacs et Orange-Ravachol, 2015, p. 146-147). Dès lors, la pyramide alimentaire constitue un objet compréhensible, à la portée des publics et donc destiné à auto-réguler les consommations. Il s'agit d'un objet symbolique fort,

polysémiotique et pérenne qui prend plusieurs fonctions selon les publics qui s'en emparent (*Ibid.*). Les slogans de prévention, quant à eux, sont mémorisés par les enfants, démontrant alors la portée des messages publicitaires. Slogans et pyramides sont alors envisagés comme des outils permettant des réflexions et argumentations émancipatrices qui permettraient aux enseignants de structurer les activités d'éducation à l'alimentation (Kovacs et Orange-Ravachol, 2021).

Ezan *et al.* (2010) citent trois agents de socialisation de l'enfant sur le sujet de consommation alimentaire. L'étude révèle que les parents ont une importance capitale dans l'apprentissage de la consommation des enfants (Ezan *et al.*, 2010). Puis, les enfants eux-mêmes sont considérés comme des pairs lorsqu'ils interagissent entre eux (à l'école par exemple). Ils deviennent des référents de consommation qui participent aux choix, selon un principe de visibilité sociale et de marqueurs d'identité. Enfin, la recherche présente le corps enseignant comme étant le troisième agent de socialisation. Les enseignants ont une fonction d'arbitre en rattachant, de façon didactique, le sujet alimentaire aux programmes pédagogiques et éducatifs. Au-delà de l'étude des agents de socialisation, l'étude explore le sujet sur le plan systémique et met en perspective l'importance des contextes sociaux dans la compréhension de la place de chacun sur l'apprentissage de la consommation par les enfants (Ezan *et al.*, 2010).

1.4.5. Éducation, médiation, prévention

Afin d'inscrire notre recherche dans la continuité des travaux que nous venons de présenter, nous engageons une réflexion sur les notions d'éducation et de médiation, notamment dans le cadre d'une politique publique de prévention des risques alimentaires. L'éducation est un facteur fondamental de la socialisation qui agit comme un mécanisme de transmission des normes sociales au sein des institutions (Durkheim, 1895). L'éducation se réfère à l'ensemble des pratiques et des processus visant à transmettre des connaissances, des compétences et des valeurs à un individu ou à un groupe. L'éducation est souvent perçue comme un processus linéaire, où un éducateur (enseignant, formateur, parent, etc.) joue un rôle actif en guidant l'apprenant, qui est considéré comme un récepteur d'informations. L'éducation implique une transmission de savoirs dans une perspective cognitive. Elle participe à la formation des normes sociales et culturelles et soutient le développement global de l'individu, que ce soit au niveau intellectuel, émotionnel, ou moral. Elle se déroule souvent dans un cadre formel et organisé.

Pour définir la médiation, nous prenons d'abord appui sur le travail de Davallon (2003). S'il prend pour exemple la médiation culturelle, il est possible de transposer ses descriptions à

l'échelle de la médiation des savoirs alimentaires. Il expose d'abord que, d'un point de vue fonctionnel, la médiation « consiste à construire une interface entre deux univers étrangers l'un à l'autre (celui du public et celui, disons, de l'objet culturel) dans le but précisément de permettre une appropriation du second par le premier. » (Davallon, 2003, p. 38). La pratique professionnelle des médiateurs, considérée comme une forme d'action, participe au processus. Puis la relation se construit et s'organise dans le but d'expliquer le sujet aux publics. Il ne s'agit pas d'étiqueter des faits et des phénomènes, mais plutôt d'étudier la manière par laquelle s'opère la relation du sujet au monde, en passant de la dimension symbolique de l'objet à la manière dont il est exposé médiatiquement (*Ibid.*). Il précise qu'étudier la médiation est :

> « (…) un recours pour analyser des objets communicationnels qui sont des dispositifs à la fois techniques, sociaux et signifiants, non de viser une réflexion sur la médiation et le symbolique : là réside la différence avec la démarche scientifique et l'approche philosophique » (Davallon, 2003, p. 51).

À l'intersection des SIC et des sciences de l'éducation, Peraya (1999, 2010) porte une réflexion sur la notion de médiation dans le système éducatif. Nous retenons d'abord sa définition d'un dispositif :

> « (…) un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif - son fonctionnement - déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnel les), cognitives, communicatives des sujets. » (Peraya, 1999, p. 153)

Le dispositif décrit les formes de la communication médiatisée : la médiatisation. Celle-ci est à la fois un médium de communication entre les interlocuteurs et une référence aux médias par lesquelles circule la communication (Peraya, 1999). En ce sens, le concept de techno-sémiopragmatique (TPS) définit un ensemble d'interactions qui prend forme à travers la technologie, un cadre technosocial et un système de représentation sémiocognitif (Peraya, 1999, p. 154). La médiatisation scénarise l'information. Elle en transpose et traduit le sens pour la rendre lisible des publics. La communication est constitutive d'un acte social qui se construit dans une interaction qui fonde elle-même les rapports sociaux (*Ibid.*). La médiation constitue la relation qui s'instaure dans cet acte de communication entre le sujet et le monde, à travers des discours circulants et des logiques de réception propres aux publics. La médiatisation est une mise en média de la médiation dont la conception et la mise en œuvre même engendrent des processus de médiation (*Ibid.*).

Pour Chaumier et Mairesse (2017), le médiateur est celui qui « intervient dans un contexte qui nécessite une situation de médiation, c'est-à-dire qui suppose une mise en relation. (…) le médiateur est celui qui se tient au milieu, dans l'entre-deux. C'est l'entremetteur. » (Chaumier et Mairesse, 2017, p. 69). L'évolution de la médiation est regroupée en quatre ensembles, en fonction des positions occupées par le médiateur, et selon des variations d'influence, d'instruction-éducation, d'acceptation et de dépassement de la médiation. Ainsi, les médiateurs investissent des rôles en fonctions des contextes et objectifs de la médiation. Au sujet du médiateur :

> « Il devient peut-être aussi beaucoup plus exigeant. S'il ne s'agissait que de transférer des connaissances d'une tête pleine à une autre vide, de communiquer des savoirs de manière plus ou moins attractive, la médiation se réduirait à l'instruction. Mais le processus est bien plus complexe, car celui à qui on s'adresse, on l'a dit, dispose de ses propres références, de ses propres savoirs, mais aussi de ses idées préconçues et de ses préjugés. Il n'existe pas de terre vierge qu'il suffirait d'ensemencer pour que se développent les beaux fruits de la connaissance. Il convient de dépasser les réticences, et plus difficilement sans doute encore l'indifférence. » (Chaumier et Mairesse, 2017, p. 137)

Chaumier et Mairesse distinguent neuf approches de la médiation que nous organisons dans un tableau :

L'approche informative	Consiste à rendre compte des informations de façon didactique et argumentée à un auditoire placé en situation d'écoute favorable.
L'approche scientifique	Permet une analyse conceptuelle en inventoriant, comptant, mesurant, comparant, expérimentant.
L'approche sensorielle	Amène le participant à une exploration sollicitant la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat, le goût.
L'approche kinesthésique	Mobilise le corps, le mouvement dans l'espace.
L'approche ludique	Assemble les apprentissages par le jeu
L'approche affective	Convie le participant à s'identifier à une situation, à se projeter pour mieux épouser la dramaturgie du récit.
L'approche imaginaire	Convie à détourner, inventer ou recréer de nouvelles images en se projetant et en imaginant des situations.
L'approche artistique	Rassemble de multiples modes d'expression, que ce soit par l'écriture, l'expression visuelle, l'expression sonore et théâtrale, etc.
L'approche active	Regroupe les approches précédentes. Il s'agit de sentir, connaître, comprendre, en se mettant en action et en réalisant quelque chose concrètement. Il s'agit de susciter des comportements, une manière d'être et d'agir.

Tableau 1 : Synthèse des modes d'adresse au public –Chaumier et Mairesse (2017, Chapitre 6, p274-275)

En science de l'éducation, il semble que la notion même de pédagogie fasse débat. La pédagogie définit, voire caractérise, la pratique d'un éducateur sur un sujet spécifique, elle désigne les contenus discursifs experts des praticiens et décrit les pratiques à conduire (Hadji, 2008). La médiation pédagogique prend souvent la forme du triangle pédagogique de Houssaye

(Houssaye, 1994) qui considère qu'enseigner ne consiste pas seulement à maîtriser la connaissance, mais qu'il faut que l'enseignant ait aussi la capacité de transmettre cette connaissance. Le triangle de Houssaye schématise une approche dont les angles représentent l'enseignant, le savoir et l'élève. Le sujet est, quant à lui, l'objet qui nécessite la construction de la relation.

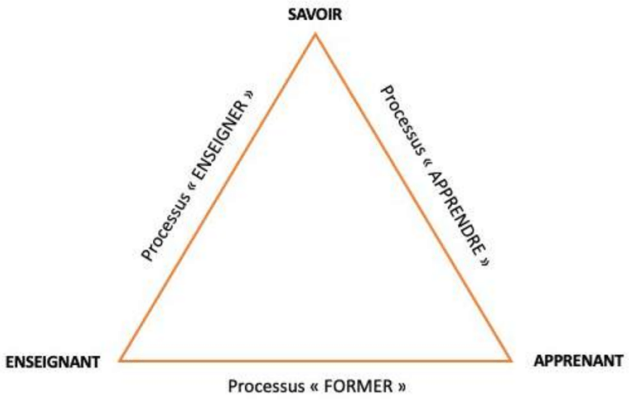


Figure 5 : Le triangle de Houssaye

Dans une exploration des formes représentatives de la médiation pédagogique, Rézeau (2002) analyse le modèle de SOMA développé par Germain en 1989 qui est une version adaptée du modèle de la situation pédagogique de Legendre (1988). Nous n'entrerons pas ici dans le détail de ces modélisations antérieures, mais prendrons appui sur l'analyse de Rézeau (2002). Ce modèle est composé de quatre éléments : l'objet (le savoir), le sujet (l'apprenant), l'agent (l'enseignant) et le contexte (environnement d'apprentissage). Il en résulte des processus d'enseignement propres à l'organisation des composantes.

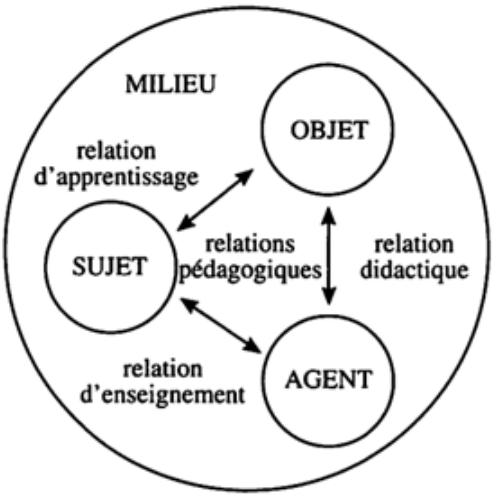


Figure 6 : Le modèle SOMA

Nous considérons, à travers ces éléments de littérature, que les SIC permettent d'étudier la relation du sujet apprenant au monde alimentaire. Cette relation se construit à travers des interactions qui émergent d'un processus de médiation, conséquence d'une médiatisation des savoirs et d'une mise en discours interprétée selon des logiques de réception propres aux publics. Pour adapter ces concepts à notre étude, et afin d'anticiper notre raisonnement, il nous semble important de clarifier et de distinguer les notions d'éducation, de médiation et de prévention. L'éducation vise à instruire, transmettre des savoirs, et socialiser. La médiation cherche à accompagner voire faciliter les interactions et la circulation des savoirs construits. « En somme, l'éducation se concentre sur l'acquisition de connaissances, tandis que la médiation facilite la communication et la résolution de problèmes dans le processus d'apprentissage » (Vinatier et Laurent, 2008). Enfin, la prévention a un but plus spécifique, à savoir la protection de la santé, la prévention des maladies et leur dépistage précoce. Nous l'avons vu, la santé s'aborde désormais de façon globale considérant l'environnement dans lequel évoluent les individus comme l'un de ses déterminants.

Synthèse du chapitre 4

Ce chapitre propose un état de la littérature scientifique sur le sujet de l'éducation à l'alimentation. Il décrit d'abord la réglementation qui structure la restauration scolaire aujourd'hui. Puis il présente la pluralité d'acteurs qui participe à l'organisation de la pause méridienne. L'école est ensuite abordée comme étant un lieu clé d'éducation à l'alimentation au sein de laquelle se déroulent des actions pédagogiques préventives. Il est alors question d'y développer des activités parfois en relation avec l'industrie agro-alimentaire qui fournit les supports pédagogiques questionnant alors la dimension éthique de la démarche. Enfin, ce chapitre apporte une définition aux concepts centraux de l'étude que nous menons. Dans une démarche préventive qui a pour objectif d'agir sur la santé des enfants et l'environnement dans lequel ils grandissent, l'éducation vise à instruire, à transmettre des connaissances et à favoriser la socialisation. La médiation, quant à elle, soutient et facilite les échanges ainsi que la circulation des savoirs construits.

Conclusion partie 1

L'alimentation, en tant que phénomène multidimensionnel, regroupe une pluralité d'usages et de pratiques. Elle est intrinsèquement liée à une culture, à une histoire, et à des émotions qui façonnent les représentations sociales, exerçant une influence déterminante sur la façon dont les individus perçoivent et consomment la nourriture. Au-delà de ses dimensions sociales et culturelles, l'alimentation est également au cœur d'enjeux de santé globale et de développement durable. À l'échelle mondiale, ces défis justifient la mise en œuvre d'actions de politiques internationales de prévention visant à protéger la santé des enfants d'une alimentation pauvre, déséquilibrée ou ultra-transformée.

En France, l'alimentation est également un objet médiatisé, à la fois sous des formes préventives et commerciales. Dans ce contexte, l'influence des médias, avec une place de plus en plus grande accordée aux influenceurs alimentaires, participe aussi à l'évolution des représentations et de consommations alimentaires. Dès lors, les collectivités territoriales organisent et mènent des actions d'éducation des enfants à l'alimentation. De l'organisation de la cantine scolaire aux programmes de sensibilisation, elles mobilisent des moyens destinés à accompagner les enfants vers des comportements alimentaires sains et responsables. Ainsi, le public d'enfants est au centre de nombreux programmes pédagogiques diffusés par les instances publiques, mais aussi par les industries agroalimentaires, parfois dans une logique paradoxale, où l'éducation à l'alimentation devient aussi un objet de communication stratégique et commercial.

Notre travail doctoral cherche désormais à étudier les formes et modalités figuratives, discursives et expérientielles par lesquelles l'action publique met en œuvre une médiation des savoirs alimentaires auprès d'enfants lorsqu'ils sont dans un contexte d'éducation et dans une démarche de prévention. Dans une volonté de nous inscrire dans la continuité de ces travaux scientifiques, nous engageons une réflexion sur la place et le rôle des affects dans l'éducation et la médiation des savoirs alimentaires à l'école et à la cantine.

Deuxième partie - Étude des affects en contexte et démarche participative

Introduction - Partie 2

Pour aller plus loin et compléter le socle de connaissances sur l'éducation des enfants à l'alimentation, nous voulons approfondir ce qui relève de situations de médiations dans le cadre d'actions pédagogiques organisées par les institutions publiques. Cette seconde partie pose la question de recherche. Elle présente le contexte dans lequel elle s'est déroulée, et définit le cadre épistémologique et méthodologique à partir duquel les travaux ont été conduits. Elle est structurée en trois chapitres.

Le cinquième chapitre expose l'ambition scientifique, la question centrale de ce travail doctoral, ainsi que la problématique de recherche. Il définit le cadre épistémologique et méthodologique de la recherche, selon une approche par le contexte (Paganelli, 2016), en résonance avec une étude des communications affectives en organisations (Dumas et Martin-Juchat, 2022), pour étudier les processus de médiation au prisme du sensible (Boutaud, 2015, 2018). Il apporte un éclairage sur le fonctionnement des recherches partenariales et soulève des questions éthiques liées à la double visée d'une collaboration scientifique.

Le sixième chapitre présente le contexte de notre recherche avec la ville de Montpellier. Il expose les environnements politiques et socio-économiques, le fonctionnement de la politique alimentaire puis de la restauration scolaire. Il présente également les recherches antérieures qui ont participé à la construction du projet de la Cité de l'alimentation dont nous exposons les perspectives.

Le septième chapitre décrit le protocole de recherche mis en œuvre. Il détaille le séquençage méthodologique ainsi que les outils et méthodes utilisés pour la collecte des données. Nous présentons chacun des trois terrains de recherche, en justifiant leur choix et la manière dont ils ont été investis.

2.5.1. Une recherche à double visée

Nous avons mené une Recherche-Intervention s'inscrit dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (Cifre). Le principe consiste à favoriser la collaboration entre le monde académique et les entreprises publiques ou privées. Le doctorant devient alors un acteur de l'organisation partenaire avec laquelle il signe un contrat de travail à durée déterminée de 3 ans. La thèse est co-financée par l'ANRT (Association Nationale de la Recherche et de la Technologie), et implique pour le doctorant de travailler sur des projets appliqués. Chaque année, le doctorant, l'organisation et le laboratoire dressent un bilan d'avancée de la recherche afin de valider la poursuite des travaux l'année suivante. La recherche Cifre poursuit une double visée en combinant la production de connaissances scientifiques et académiques, à travers l'approfondissement théorique d'un sujet, et l'innovation, en transférant ces connaissances pour répondre à des besoins pratiques des organisations partenaires. Nous avons donc organisé notre travail avec la ville de Montpellier selon ces objectifs.

2.5.1.1. Question de recherche

Concernant la visée académique de la recherche, nous voulions poursuivre la réflexion déjà engagée en SIC sur le sujet de l'éducation des enfants à l'alimentation. Nous avons porté notre attention sur les actions de médiation menées dans le cadre de politiques publiques de prévention. Nous avions l'ambition d'identifier les processus affectifs qui participent à la construction et à la circulation des savoirs alimentaires en contextes scolaire et périscolaire. La ville de Montpellier mène des actions éducatives depuis 2015, en privilégiant notamment les écoles publiques des quartiers défavorisés. Par ailleurs, le conseil municipal a voté, en juillet 2021, la construction d'une Cité de l'alimentation, future cuisine centrale de la ville, aménagée en espaces pédagogiques. Nous détaillons l'ensemble de ces éléments en chapitre 6. Aussi, au départ de la collaboration, nous avons formulé la question de recherche que nous rapportons ici :

> *Dans un contexte de transition engagée par une politique publique orientée vers une équité sociale de santé par l'alimentation, comment la médiation des savoirs alimentaires dans le cadre scolaire et périscolaire vise-t-elle à contribuer à l'émergence de pratiques alimentaires durables favorables à la santé des enfants ?*

Afin de structurer notre appareillage méthodologique et d'investir stratégiquement le terrain, nous avons engagé trois axes de réflexion :

Axe 1 : Comment s'organisent les activités d'éducation des enfants à l'alimentation en fonction des écosystèmes dans lesquelles elles se déroulent, et quelles dynamiques d'acteurs participent à la construction et à la circulation des savoirs alimentaires au sein des organisations ?

Axe 2 : Sous quelles formes et quelles modalités la médiation des savoirs alimentaires est-elle favorable aux interactions avec l'enfant et le cas échant, avec son écosystème familial ? Selon quelles logiques de réception ?

Axe 3 : À quel niveau se situe l'éthique de la médiation des savoirs alimentaires en contexte, et comment se manifeste-t-elle ?

La visée scientifique de notre recherche nous conduit à étudier les activités d'éducation à l'alimentation mises en œuvre par la collectivité territoriale pour :

- analyser les enjeux, les objectifs, les formes et les modalités pédagogiques déployés par les acteurs de l'éducation à l'alimentation ;
- traduire la manière dont les savoirs sont construits et mis en circulation ;
- interpréter les logiques de réception des enfants ;
- étudier les interactions entre les individus qui participent à ces actions éducatives (professionnels et publics) dans le processus de médiation.

2.5.1.2. Perspectives d'innovation

Le dispositif Cifre permet d'intégrer des approches théoriques avancées à des applications pratiques. Ce modèle de collaboration entre le secteur académique et les organisations se porte sur l'amélioration des politiques publiques et l'optimisation de services. Il doit ainsi favoriser l'émergence de solutions novatrices par le transfert de connaissances scientifiques issues de la recherche partenariale. L'immersion du doctorant lui permet d'identifier des problématiques territoriales, et de tester en environnement réel les innovations issues de la recherche. Concernant la seconde visée de notre recherche, nous devions aussi formuler nos objectifs, en concertation avec la ville de Montpellier. Nous avons alors placé cette ambition d'innovation scientifique à l'échelle de la future Cité de l'alimentation, en tenant compte de ses enjeux

pédagogiques, sociaux, technologiques et économiques. Nous avons été associée à la définition de ses ambitions éducatives, puis à la construction d'une médiation pédagogique qui implique des enjeux de santé globale et de développement durable. Nous devions aussi placer ces réflexions en faveur d'un public d'enfants en situation de vulnérabilité. Il était alors essentiel de mettre l'accent sur l'accessibilité, l'inclusion, et la personnalisation des parcours d'apprentissage.

2.5.2. Une approche par le contexte pour investir l'organisation

Une organisation en sciences sociales est définie par un groupe d'individus qui interagissent par des actions qui visent des objectifs collectifs communs.

> « On parle d'organisation lorsque l'activité en question dépasse la capacité d'action d'un seul individu et que des actions se trouvent coordonnées entre plusieurs personnes en vue d'accomplir un ou des objectifs partagés, ce qui ne signifie pas pour autant que les intérêts des unes et des autres soient identiques- quand ils ne sont pas divergents. » (Dumas et Martin-Juchat, 2022, p. 86)

Nous prenons appui sur les travaux de Paganelli (2012, 2016). Lorsqu'elle étudie les activités informationnelles au travail, elle propose une approche globale qui considère le dispositif et l'environnement dans lequel il est déployé. Il s'agit de considérer la notion de contexte comme une construction qui permet à la fois d'ancrer, d'analyser et d'interpréter les phénomènes observés. Nous plaçons l'activité d'éducation à l'alimentation comme centrale à cette étude afin de circonscrire le champ de recherche. Nous parlons des acteurs lorsqu'ils sont en situation de communication, par leur profession ou leur statut de public. Les acteurs de l'éducation à l'alimentation agissent au sein d'organisations différentes. En ce sens, en fonction de leur positionnement, ils participent au contexte qui structure les activités informationnelles autour des actions menées. Les acteurs publics sont ciblés par ces actions selon des objectifs visés par les organisations. Il s'agit donc d'identifier et d'expliciter les variables qui participent aux interactions entre ces acteurs, en situation et au sein des organisations. Les stratégies des acteurs de l'éducation à l'alimentation sont liées au mode de fonctionnement des organisations, à leurs structures hiérarchiques et aux relations qui se nouent. Il convient alors de mettre en évidence les environnements socio-organisationnels et informationnels des écosystèmes que nous étudions. L'environnement socio-organisationnel est structuré par des règles, des normes et des valeurs. Nous abordons plusieurs constituants de cette structure, tels que le positionnement hiérarchique et la fonction des acteurs au sein de l'organisation, les méthodes de management

employées, les stratégies politiques développées, les relations qui se nouent entre les acteurs, et la culture informationnelle. L'environnement informationnel est constitué d'informations et de communications intrinsèques et extrinsèques à l'organisation. Il est composé de documents professionnels, de fiches et d'outils pédagogiques, de programmes de formation, d'affiches publicitaires ou préventives, de dispositifs numériques, etc. L'environnement informationnel exerce une influence sur les interactions entre les acteurs et, conséquemment, sur le processus communicationnel.

L'approche par le contexte suppose plusieurs niveaux d'analyse, ainsi détaillés par Paganelli (2012) que nous avons transposé à notre propre recherche :

Niveaux d'analyse de l'approche par le contexte	**Données à recueillir**	**Adaptation à notre recherche**
Les supports et contenus des dispositifs et documents disponibles	Spécificités linguistiques et structurelles des documents Organisation et modalités d'accès aux informations Fonctionnalités de recherche et de traitement / normes professionnelles	Construction graphique et linguistique des supports pédagogiques Organisation et modalités d'accès aux informations liées à l'éducation des enfants à l'alimentation Normes, contraintes et règles qui régissent l'activité pédagogique
Les discours et stratégies des différents acteurs de ces ressources (dispositifs, documents)	Aspects politiques, stratégiques, économiques de la production et de l'édition des ressources Objectifs affichés et usages envisagés par les concepteurs / Existence de projets (numérisation, gestion d'informations…) au sein de l'organisation Place et rôle des médiateurs (professionnels de l'info-documentation) / politiques publiques…	Politique alimentaire et éducative de l'organisation Objectifs et perspectives portés par les acteurs politiques et cadres Rôle de la politique territoriale d'éducation à l'alimentation dans le cadre d'un projet national Place et rôle des acteurs de l'éducation à l'alimentation du territoire dans le déploiement d'actions
L'activité principale	Description de l'activité en sous-activités ou opérations Motivations et objectifs Moyens nécessaires Contraintes liées à l'activité Représentation que les acteurs se font de cette activité	Description des échelles d'activités d'éducation et de médiation à l'alimentation Distinction et définition des motivations et objectifs de l'éducation et de la médiation Représentations que les acteurs se font et rôles qu'ils investissent dans l'activité
Les acteurs : caractéristiques individuelles et pratiques info-communicationnelles	Expertise et ancienneté Domaines de connaissances et de compétences Usages des TIC en privé comme en situation professionnelle Pratiques de lecture, de partage de l'information	Expertise, ancienneté des acteurs de l'éducation à l'alimentation Domaine de connaissances de l'alimentation et de compétences éducatives Pratiques professionnelles et formation continue Pratiques personnelles en lien avec l'alimentation
Les enjeux à l'œuvre dans les organisations	Organisation de la structure Normes et valeurs affichées	Organisation des structures Relations et interactions entre les

	Contraintes Relations entre les différents acteurs Culture de l'information	acteurs de l'éducation à l'alimentation pour répondre aux enjeux de santé globale et de développement durable

Tableau 2 : Éléments à étudier et données à recueillir selon l'approche par le contexte de Paganelli (2012)

Nous avons adapté cette approche à nos terrains pour structurer nos enquêtes et faciliter ensuite une analyse croisée des données recueillies.

2.5.3. La communication affective de la médiation au prisme du sensible

Afin d'inscrire nos travaux dans la continuité des études menées sous l'angle des SIC, nous avons engagé une analyse approfondie des situations affectives qui participent au processus de médiation des savoirs alimentaires en contexte institutionnel. Martin-Juchat, Lépine et Aznar (2018) explorent et analysent, sous un angle pluridisciplinaire, des situations professionnelles qui suscitent ou mobilisent les affects. Par une analyse situationnelle, elles étudient les dynamiques collectives et organisationnelles qui en découlent. Pour cela, elles adoptent une perspective interprétative qui privilégie les récits d'acteurs pour analyser et comprendre les dynamiques sociales. Ce travail fait écho à notre réflexion sur l'éducation des enfants à l'alimentation mise en œuvre par une collectivité dans le cadre d'une politique publique, et nous conduit à approfondir cette approche communicationnelle des affects en organisation.

Mobiliser les affects comme objets de recherche communicationnels doit nous permettre de comprendre la manière dont la médiation des savoirs alimentaires est construite par l'organisation.

> « Le propos n'est pas de se poser la question des différences psychologiques, biologiques, psychologiques entre types d'affects, mais de se demander ce que la société et les individus font au "mouvement du corps" via un travail de mise en signes et en scène des affects par des corps soumis à des codes (la mode, la tradition, etc.), des injonctions de formes (le sport, la chirurgie esthétique, etc.) ou via des processus de contagion voire fusion affective conscients ou non, médiés ou non » (Dumas et Martin-Juchat, 2022, p. 72)

Outre l'enjeu de santé, d'écologie et d'inclusion socio-économique qui motivent l'action publique, l'alimentation témoigne aussi de l'histoire des individus, qui se transmet au fils des générations par des moyens info-communicationnels spécifiques à chaque époque. L'alimentation reflète donc des traditions et un patrimoine culinaire propres aux groupes sociaux. L'acte de manger s'inscrit alors dans six sémiosphères sensibles (Boutaud 2018) que nous avons détaillées en première partie de cette thèse (Partie 1 ; Chapitre 1 ; Section 1). Rappelons que chacune de ces sémiosphères sensibles participe à la construction du sens et du

sensible alimentaire. Par ailleurs, certaines études montrent que les enfants exercent une influence sur les choix de consommation des familles (Masserot et Brée, 2010 ; Ezan *et al.*, 2010 ; Escalon *et al*., 2016). Ils sont alors la cible ou le relais de nombreuses actions de communication, à la fois marketing et préventives. C'est l'une des raisons pour lesquelles ils sont envisagés comme des acteurs du système alimentaire de demain, qu'il faudrait former dès le plus jeune âge à des pratiques alimentaires respectueuses des principes fondateurs de la santé globale et de développement durable. Notre état de la littérature rappelle aussi que les pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation à l'alimentation sont orientées et conduites par les pratiques individuelles des individus qui témoignent de leur culture, de leurs connaissances et de leurs expériences (Comoretto, 2021). Tous ces éléments ramènent à des sentiments et des émotions qui engendrent des communications affectives. Celles-ci opposent parfois des injonctions de consommation à des logiques de plaisir guidées par des pratiques culturelles.

Dès lors, nous recherchons les signes d'affects qui participent aux interactions qui se jouent dans un processus de médiation en contexte d'éducation à l'alimentation. Nous voulons apporter un éclairage sur les intentions des acteurs de l'éducation à l'alimentation, qu'elles soient professionnelles ou personnelles, expertes ou profanes, individuelles ou collectives. Puis nous cherchons à traduire les interprétations des publics, notamment lorsqu'ils sont confrontés à des situations de vulnérabilité. Reprenons la définition des caractéristiques des vulnérabilités[56] apportée par le Crédoc[57]. Les formes de vulnérabilité sont la pauvreté monétaire, le handicap et la santé dégradée, la relégation territoriale et le sentiment de vivre dans un territoire délaissé par les pouvoirs publics, la solitude et l'isolement social, la précarité professionnelle (chômage, contrats courts, travailleurs pauvres) et le mal-logement. Dans le cadre de notre recherche, chacune de ces caractéristiques peut engendrer une forme de précarité alimentaire, par manque de moyens financiers, de connaissances alimentaires, d'accès à la nourriture ou d'équipement pour cuisiner par exemple.

[56] L'étude est menée en février 2020 : Le Crédoc analyse les différentes formes de vulnérabilité | vie-publique.fr Consultée en septembre 2024.

[57] Le CRÉDOC (Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie) est un organisme français d'études et de recherche fondé en 1953. Il se consacre à l'analyse des comportements des individus dans leurs rôles de consommateurs, agents économiques, et membres de la société civile.

Reprenons également les définitions apportées par Dumas et Martin-Juchat (2022) qui constituent le socle des analyses que nous conduisons :

Les affects désignent l'ensemble des manifestations d'ordre émotionnel, qui rassemblent les passions, les pulsions, les émotions et les sentiments. C'est un terme englobant, qui peut donc s'entendre comme un terme générique. Parmi les affects, la pulsion ou la passion correspondent à des réactions involontaires et incontrôlables de l'organisme en réponse à des *stimuli* internes et/ou externes. Ils relèvent de processus non conscients chez l'individu et se caractérisent par leur forte expressivité.
Les émotions, quant à elles, peuvent se distinguer entre les émotions dites primaires et secondaires. Les émotions primaires font référence aux expressions considérées comme universelles, que sont la joie, la colère, la tristesse, la peur, la surprise, le dégoût, le mépris, facilement repérables d'un point de vue de l'expression corporelle qu'elles génèrent. Elles s'apparentent à des schémas de réponses, peu élaborés, qui fonctionnent comme des passions. Les émotions secondaires participent d'un niveau intermédiaire entre l'émotion primaire et le sentiment. Elles se révèlent plus complexes et leur manifestation revêt des formes culturellement marquées, sans pour autant qu'elles ne soient encore des sentiments du fait de leur caractère non stabilisé.
Les sentiments quant à eux s'inscrivent notamment dans des logiques de durabilité. En effet les sentiments (…) sont des construits culturels dans la mesure où ils procèdent d'un étiquetage et d'une évaluation participants d'un apprentissage social et d'un environnement socioculturel donné. (…) [les sentiments] apparaissent comme moins expressifs. Ils se manifestent sous la forme d'images mentales, qui peuvent devenir conscientes pour l'individu, se trouvant alors en mesure de les percevoir et de les communiquer verbalement.

Tableau 3 : Les affects, les émotions, les sentiments - Extrait de l'ouvrage « Les communications affectives en organisations » (Dumas et Martin-Juchat, 2022, p. 88)

Pour aller plus loin sur la méthode d'analyse de la médiation des savoirs alimentaires par la communication affective, nous ancrons les affects comme objets de recherche communicationnels de ce travail doctoral. « La communication affective s'apparente donc à une méta-communication entre et par les acteurs pour garantir des espaces d'échange et de compréhension. » (Dumas et Martin-Juchat, 2022, p. 77). Il s'agit aussi de considérer les interprétations des affects par les acteurs eux-mêmes et de concevoir un modèle dynamique de l'agir affectif qui articule l'individuel et le collectif. Le protocole méthodologique qui permet

d'étudier les communications affectives organisationnelles implique une étude des politiques de communication, des situations de communication, et des processus de communication.

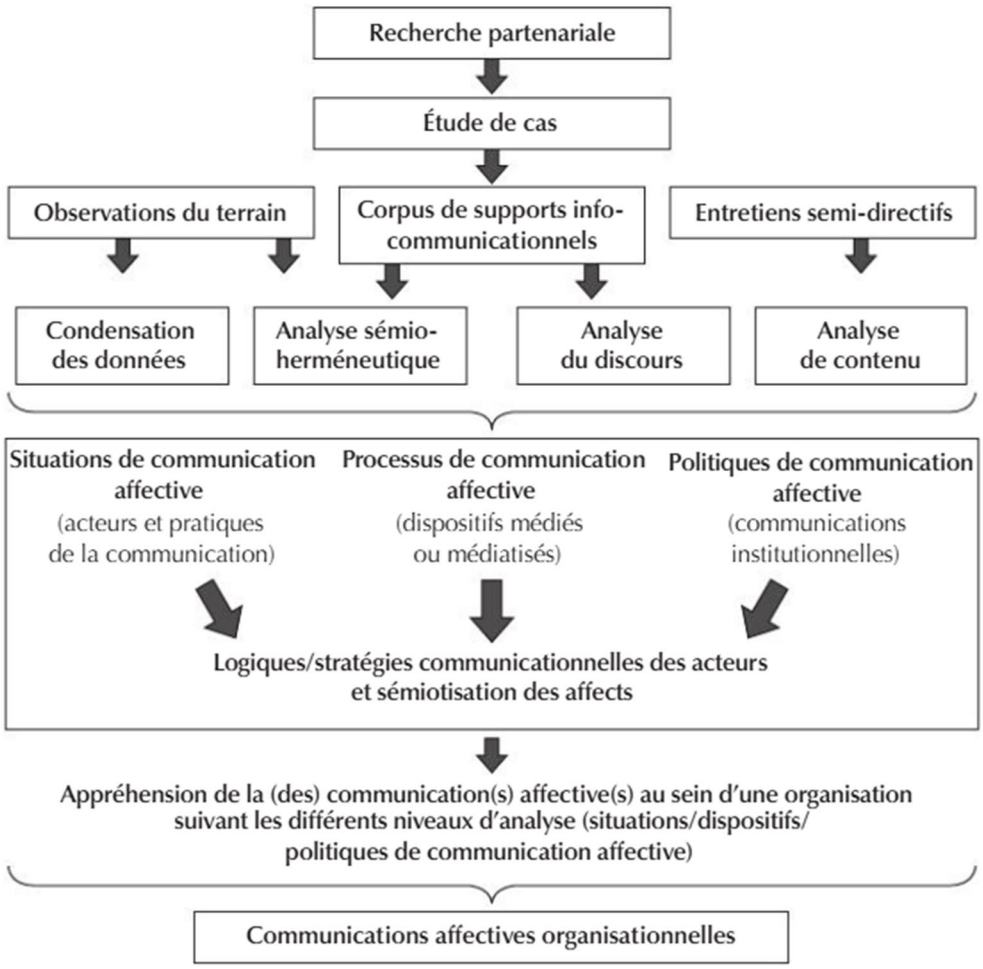


Figure 7 : Annexe de « Les communications affectives en organisations » p. 211 (Dumas et Martin-Juchat, 2022)

Sémiotiser les affects consiste à appréhender les émotions comme des objets et des processus communicationnels, inscrits dans des performances sociales et culturelles, incarnées, situées et dynamiques. Afin d'éviter une sur-interprétation des données, et dans une quête d'objectivité, l'étude des affects implique trois niveaux d'analyse. L'analyse en première personne concerne les affects du chercheur et ses émotions ressenties en situation. En deuxième personne, les acteurs témoignent de leurs propres affects en situation. L'analyse en troisième personne traduit ce que les acteurs disent et pensent des affects des autres. Cela implique de relever des indices, des symboles qui constituent des signes affectifs de situations de communication. Nous avons synthétisé les cinq modes de sémiotisation des affects (Dumas et Martin-Juchat, 2022, p. 121-129) à travers ce tableau comme un point de repère à nos propres analyses :

Les affects dits	L'émotion est dite, verbalisée ou écrite dans une démarche langagière
Les affects montrés	L'émotion est montrée via le corps affectif en présence. Ils relèvent de mises en scènes affectives de soi ou de manifestations corporelles qui s'analysent en fonction des contextes organisationnels.
Les affects représentés	L'émotion est traduite par des représentations iconographiques et symboliques.
Les affects cachés	Ce sont des affects non-dits, non montrés et non représentés. Ils sont dissimulés, empêchés ou interdits en raison du contexte organisationnel. Il s'agit alors de percevoir des situations dissonantes entre ce qui est montré et ce qui est caché par la communication intercorporelle.
Les affects-action	Ce sont les affects qui font agir et participent ainsi à la construction de l'organisation et à la structuration de l'action.

Tableau 4 : Synthèse cinq modes de sémiotisation des affects (Dumas et Martin-Juchat, 2022)

Nous voulons aussi appréhender le rôle des affects dans la construction des significations sensibles propres à l'alimentation. Il s'agit alors de comprendre la manière par laquelle le sensible contribue à l'émergence d'interactions affectives entre les différents acteurs et, conséquemment, participe au processus communicationnel de circulation des savoirs alimentaires. Cette approche relève des trois niveaux de compréhension qui « traduisent avant tout l'unité du monde sensible » (Boutaud *et al*., 2016, p. 345) : l'esthésie (le kinesthésique), l'esthétique (formes et figures), et l'éthique (sujet et processus). L'auteur place les sensations, la sensibilité et la signification aux angles de cette triangulation. Sur le plan esthétique, nous portons notre attention aux sensations immatérielles et aux modalités figuratives qui structurent l'éducation alimentaire. Ce sont les agencements spatio-temporels, les documents et outils déployés, les formes, les figures, les représentations iconographiques, textuelles et expérientielles de l'éducation à l'alimentation. Sur le plan de l'esthésique, nous interrogeons les perceptions et manifestations sensorielles qui déclenchent des réactions, des relations, des interactions en fonction des situations. Il s'agit de réactions émotionnelles qui se manifestent lors de la conception et de l'animation d'activités pédagogiques. Enfin, sur le plan éthique, qui s'inscrit dans un registre de valeurs et de principes, nous recherchons ce qui participe aux acceptabilités morales, sociales et affectives des savoirs mis en circulation.

2.5.4. La recherche partenariale

Nous apportons ici quelques éléments de littérature qui permettront d'appréhender, de manière plus fine, le cadre de notre recherche.

Les recherches partenariales impliquent une organisation commanditaire qui sollicite la recherche pour répondre à des enjeux sociétaux et fondent une partie de leur changement sur cette collaboration. La recherche-action (RA) « est souvent conçue comme un outil de travail permettant de faire participer à l'analyse savante et/ou à l'évaluation de leurs résultats les

membres d'une organisation donnée. » (Meyer, 2006, p. 3). Selon Meyer (2006), la RA s'appuie sur deux principes fondateurs. Le premier consiste à penser que la connaissance produite par l'action est immédiatement réutilisée dans le cours de l'activité. Le second repose sur l'absence de conflit entre des savoirs académiques et des savoirs profanes (Meyer, 2006). Dès lors, la méthodologie traditionnellement mise en œuvre (hors RA) s'en trouve bouleversée et engendre une nécessaire adaptation du chercheur à son contexte. Il doit négocier ses conditions de travail pour faire face à des contraintes et situations imprévisibles. Par ailleurs, les savoirs issus de la RA et la légitimité du chercheur sont parfois remis en question tant ils relèvent au départ de besoins formulés par les commanditaires de la recherche. Le savoir académique serait alors biaisé par l'enjeu de la RA. Dès lors, la fiabilité des savoirs construits repose sur leurs transposabilité à d'autres échelles, possible grâce à la pertinence de la méthodologie et à la stratégie d'analyse déployées (Meyer, 2006).

Dulaurans (2012) explique que la RA est impliquée dans l'amélioration des pratiques de l'organisation. Elle met l'accent sur la méthodologie qui consiste à répondre aux attentes des commanditaires et met en lumière « l'écoute active » du chercheur et son « attitude ». Elle considère que pour répondre au commanditaire, le chercheur doit adopter une posture d'écoute, que ce soit pour impliquer les parties prenantes dans leur diversité, cerner les besoins concrets émanant du terrain ou satisfaire les attentes de l'organisation faisant appel à la recherche (*Ibid.*). Le statut Cifre de la recherche accorde alors un contact pérenne et privilégié avec les acteurs du terrain permettant alors des observations fiables en situations réelles (Dulaurans, 2012).

Concernant l'engagement dans le cadre d'une RA autour d'un problème public, Chambru et De Oliveira (2021) posent la question de la « distanciation » vis-à-vis de l'objet étudié. Ils défendent l'idée d'une double posture pour le chercheur qui participe de cette distanciation. L'une consiste à mener des investigations dans une démarche compréhensive et sans considération définitive du problème public étudié. L'angle de la recherche se porte alors sur les acteurs et leurs interprétations du sujet. L'autre posture consiste à refuser de « prendre parti » malgré la complexité de participer au problème étudié en tant qu'acteur de la recherche, engagé par l'organisation, et en discussion avec les différentes parties prenantes. Il s'agit de se détacher des enjeux opérationnels de la RA pour se concentrer sur les enjeux scientifiques de la recherche académique (Chambru et De Oliveira, 2021).

Dans une démarche partenariale, la recherche-intervention (RI) vise non seulement à répondre à des problématiques sociétales extérieures à l'organisation et/ou à des initiatives internes

qu'elle mène, mais elle joue également un rôle plus actif dans la conception d'innovations (Marcel, 2023). Il s'agit de sollicitations dans le cadre de projets spécifiques, dont les contours sont parfois peu détaillés par les organisations au départ de la collaboration. Dans le cadre d'une RI, « l'endroit se voit ici doté d'une dimension temporelle, plutôt orientée vers le futur du projet, de l'ordre de la promesse ou de la potentialité de changement » (Marcel, 2023, p. 16). Les projets de RI nécessitent des ajustements et négociations permettant la mise en œuvre du travail scientifique dans un contexte de conception et/ou d'innovation. Spécifiquement dans le domaine de l'éducation, Marcel (2023) traduit la « place » du chercheur comme « une position » dans sa dimension spatiale, « un enjeu » auquel il est confronté, et « un mouvement » dans une démarche dynamique de conduite du changement auquel il participe.

Comprenons alors que la RI implique, comme la RA, une étude destinée à répondre aux besoins stratégiques et opérationnels d'une organisation. Elle participe aussi à son changement par ses évaluations et son approche critique. La RI se distingue en engageant le chercheur non seulement dans la co-construction du changement avec l'organisation, mais aussi dans sa participation active à la création et à la mise en œuvre d'innovations, qu'elles soient organisationnelles, sociales ou technologiques. Cette collaboration permet de faire émerger des solutions concrètes, souvent pragmatiques, et adaptées aux enjeux spécifiques de l'organisation. Davat et Martin-Juchat (2023) soulignent d'ailleurs l'ambiguïté du rôle attribué au chercheur en SIC dans le cadre de recherches partenariales lorsqu'il s'agit de répondre aux attentes de livrables. Elles constatent la nécessité de faire parfois des compromis avec les parties prenantes, notamment pour valider ou invalider des hypothèses que la recherche n'aurait pas convaincues en première intention (Davat et Martin-Juchat, 2023). Se posent alors des questions éthiques sur la posture que le chercheur adopte dans le cadre d'une RI lorsqu'il ne s'agit pas seulement de contribuer aux innovations de l'organisation commanditaire, mais également de les construire avec elle.

2.5.5. Principes éthiques

Nous accordons une large place à l'éthique dans notre recherche. Le public d'enfants que nous étudions est confronté à des situations de vulnérabilité, par son âge, et/ou sa condition sociale. Notre démarche scientifique et les choix méthodologiques que nous faisons impliquent de mesurer le bénéfice-risque de la recherche sur les publics étudiés. L'office Français de l'Intégrité Scientifique (Ofis)[58] apporte la définition suivante :

[58] L'Office Français de l'Intégrité Scientifique (OFIS) est une structure dédiée à la promotion et à la préservation de l'intégrité

> « En France, l'intégrité scientifique est désormais définie dans le code de la recherche (article L. 211-2)[59] comme l'ensemble des règles et des valeurs qui doivent régir les activités de recherche pour en garantir le caractère honnête et rigoureux. Indispensable au bon fonctionnement des communautés scientifiques, l'intégrité scientifique est également le socle d'une relation de confiance entre le monde de la recherche et les autres composantes de la société. »

Les principes essentiels de l'intégrité scientifique relèvent d'une méthodologie et d'un cadre d'analyse fiables, du respect envers toutes les parties prenantes liées à la recherche (collègues, participants, société, écosystème…), de l'honnêteté du chercheur à toutes les étapes de la mise en œuvre de son travail, et de sa responsabilité dans ses activités de recherche.[60] Aussi, nous avons veillé à mesurer finement les conséquences de nos investigations et, le cas échéant, à critiquer des approches qui entravent notre intégrité scientifique. En ce sens, nous avons mobilisé deux fois le comité d'éthique de l'université de Montpellier Paul-Valéry[61] et avons soumis deux protocoles à son avis. Ces protocoles sont détaillés en chapitre 7 de cette seconde partie.

L'éthique scientifique vise à aboutir à une action responsable en tenant compte de valeurs et de conflits. Elle émerge de la mise en question des méthodes et des objectifs de la recherche scientifique. En droit public, Vergès (2008) décrit l'éthique et la déontologie des sciences comme un système normatif communautaire. L'éthique se situe à l'intersection du droit et de la science, elle-même cadrée par des règles de bonnes pratiques scientifiques.

> « Les normes éthiques et déontologiques apparaissent comme des substituts utiles qui permettent, d'abord d'exprimer les valeurs partagées au sein de la communauté scientifique, ensuite d'édicter un référentiel de conduite pour les acteurs de cette communauté et enfin, de servir de maître-étalon lorsque des instances éthiques ou disciplinaires doivent se prononcer sur un protocole ou un comportement problématique et rendre des avis, voire prononcer des sanctions. » (Vergès, 2008, p. 131-149)

Coutellec (2019), maître de conférences en éthique et épistémologie, considère que l'éthique de la recherche agit comme un pivot réflexif, à l'intersection de l'intégrité scientifique et de la

scientifique en France. Créé suite au rapport Corvol, il est rattaché au Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES). Informations : OFIS - Office français de l'intégrité scientifique (ofis-france.fr)

[59] Source : Article L211-2 - Code de la recherche - Légifrance (legifrance.gouv.fr) Consultation septembre 2024

[60] Source : FR_ALLEA_Code_de_conduite_europeen_pour_lintegrite_en_recherche.pdf Consultation septembre 2024

[61] Comité d'éthique de l'université de Montpellier Paul-Valéry : Comité d'éthique | UPVM (univ-montp3.fr)

responsabilité sociale. Il met en évidence l'indissociabilité de l'éthique de la recherche et l'intégrité scientifique. L'intégrité scientifique concerne les règles qui encadrent la pratique scientifique et l'éthique répond aux questionnements plus larges de la science. Si conduire la recherche repose sur un code déontologique indiscutable, les questionnements éthiques font régulièrement débat. La responsabilité du chercheur, et notamment dans le cadre d'une RI, repose sur implication plutôt que sur la manière dont la recherche est appliquée. « L'implication, en tant qu'objet de la responsabilité sociale, est bien différente de l'idée d'application qui a longtemps dominé les discussions sur l'étude de l'impact des sciences et des techniques. » (Coutellec, 2017, p. 389). Selon l'auteur, cette dimension indissociable des enjeux d'intégrité scientifique, d'éthique de la recherche et de responsabilité sociale des sciences est centrale au travail engagé par les chercheurs. (*Ibid.*)

En SIC, Catellani *et al.* (2018) questionnent l'éthique de la communication dans un ouvrage collectif du même nom. Ils définissent ainsi l'éthique :

> « Elle peut être définie comme une forme de réflexion rationnelle en vue de bien agir. Elle fait référence au bien et au mal, au juste et à l'injuste, à ce qu'il faudrait faire ou ne pas faire : elle est donc articulée à la *morale*, terme parfois décrié, mais qui indique (selon une définition possible qui nous semble utile, inspirée entre autres par le philosophe Paul Ricoeur) l'ensemble des normes et des principes qui fondent la distinction du bien et du mal. L'éthique est donc réflexion pendant que la morale indique un patrimoine donné de valeurs et principes. » (Catellani *et al.*, 2018, p. 5)

Ils réaffirment l'idée philosophique selon laquelle toute action humaine comporte une dimension éthique, applicable à l'ensemble des pratiques communicationnelles, même si la conscientisation de cette dimension varie selon les individus (Catellani *et al.*, 2018). Ils détaillent alors cinq approches issues de la philosophie morale parmi lesquelles l'éthique du *care* qui centralise l'impérativité du soin, et l'éthique de la discussion qui valorise la co-construction de principes d'actions (*Ibid.*). Nous avons approfondi ces deux approches au départ de notre réflexion.

Concernant l'éthique du *care*, l'éducation des enfants à l'alimentation et la médiation mise en œuvre par l'action publique consistent à prendre soin des générations futures pour anticiper des risques qui relèvent des consommations et d'accès à la nourriture. En sociologie de l'alimentation, Paturel et Ramel (2017) s'intéressent à l'éthique du *care* comme support du droit à l'alimentation. Elles font d'abord le constat que si l'alimentation est vitale pour l'espèce humaine, elle ne repose pas seulement sur des pratiques de production, de transformation et de

consommation. L'alimentation est aussi impliquée dans la construction des liens sociaux, du vivre ensemble, dans l'acceptation des cultures, des modes de vies et de la considération des ressources individuelles. Dès lors, l'éthique du *care* participe à tisser des liens entre ces différents éléments pour favoriser la reconnaissance d'un droit universel à l'alimentation (*Ibid.*). Selon elles, il s'agit d'abord de considérer le droit à l'alimentation en portant attention à l'intégrité des individus dans leur ensemble, et pas seulement sur le plan médical et social. Elles postulent alors que, pour préserver la dignité humaine et éviter les discriminations de toutes sortes, la participation citoyenne des individus en situation de précarité socio-économique à l'une des étapes de la chaîne alimentaire contribue à revaloriser leur statut dans la société. Elles exposent alors l'importance de faire la différence entre « le droit à être nourri » et « le droit à l'alimentation » qui placent l'individu dans une posture de « bénéficiaire » ou d'acteur citoyen » qui lui permet d'accéder à l'alimentation (Paturel et Ramel, 2017, p. 56).

Concernant l'éthique de la discussion et du dialogue dans une démarche de co-construction Catellani *et al.* (2018) font notamment référence à Habermas (1987) et sa « Théorie de l'agir communicationnel » qui met l'accent sur l'importance du dialogue et de la communication pour établir des normes éthiques et morales. La rationalité communicationnelle se concentre sur la compréhension mutuelle et les valeurs partagées dans un principe de discussion. L'universalité et l'inclusivité de la norme ou de la procédure se forment par l'acceptation de tous les participants à la discussion. Dès lors, les normes morales et éthiques doivent être établies et validées par un processus de dialogue ouvert et rationnel, où chaque participant a la possibilité de contribuer et de contester les propositions de manière équitable.

Enfin, à travers le concept de « l'éthique en situation » (Pierre et Catoir-Brisson, 2024) émerge d'un dilemme entre deux perspectives : l'éthique des devoirs qui consiste à répondre à la commande de sa hiérarchie, et l'éthique des conséquences qui cherche à limiter les nuisances sur les publics. Sur le plan méthodologique, « l'éthique des situations » fait l'objet de trois ethnographies situées dans le présent, dans le futur et dans l'entre deux. « L'éthique des situations » est alors un levier d'analyse pour encadrer un travail de conception (Pierre et Catoir-Brisson, 2024).

Nous questionnons aussi la dimension éthique de la pratique professionnelle des acteurs de l'éducation à l'alimentation lorsqu'ils participent à la construction et à la mise en circulation de savoirs alimentaires auprès d'enfants. L'alimentation est un déterminant majeur de santé publique, tant sur le plan socio-économique de l'accès à l'alimentation, que sur la dimension

nutritionnelle, sécurité sanitaire et salubrité des aliments consommés. Mais l'alimentation relève aussi d'une diversité de pratiques culturelles qui traduisent des acceptabilités éthiques et morales des manières de manger. Chacun adopte des façons de faire et de penser l'alimentation en fonction de ses préférences, de sa culture, de ses besoins personnels et de valeurs qui lui sont propres. Ainsi, éduquer les enfants à l'alimentation est complexe et implique de mesurer tous les indicateurs, freins ou leviers, bénéfices ou risques, au processus de médiation. Concernant les régulations professionnelles et déontologiques du communicateur public, Bessières (2017) expose que la portée des normes et valeurs va au-delà de leur contenu. Elles s'inscrivent véritablement dans un processus dynamique de revendications sociales. L'éthique professionnelle du communicateur, n'est pas une « vérité intangible, à l'instar de la morale, mais davantage redevable d'un questionnement, de la recherche d'un équilibre, et à ce titre contingente » (Bessières, 2017, p. 56). La déontologie « suggère l'idée de réglementer, d'organiser une profession » (*Ibid.*). Enfin, une éthique professionnelle « correspond à des valeurs (axiologie) et à des normes définissant des obligations concrètes (déontologie) » *(Ibid.).* En ce sens, nous trouvons pertinent d'interroger la professionnalisation des acteurs de l'éducation à l'alimentation et le développement de compétences communicationnelles. Lépine (2016) propose de penser la professionnalisation comme une mise en mouvement. L'idée principale consiste à penser que professionnaliser les activités info-communicationnelles dépasse de simples processus de formation ou de spécialisation. Il s'agit d'impliquer des dynamiques d'appropriation collective des compétences, et d'élargir ces compétences à une diversité de groupes professionnels. Elle souligne l'importance des compétences communicationnelles dans des tous les domaines professionnels, qui vont bien au-delà des métiers traditionnels de la communication (*Ibid.*). L'expertise facilite alors la promotion d'une approche stratégique et politique de la communication. Dans ce processus, les compétences communicationnelles, la maîtrise des technologies de l'information et de la communication, ainsi que la capacité à transformer l'information en valeur, sont essentielles pour de nombreux professionnels, indépendamment de leur secteur d'activité (Lépine, 2016). La médiation qui vise à faciliter la circulation des savoirs intervient parfois dans un contexte de crise ou de reconstruction au sein desquels les publics peuvent être fragilisés ou en situation de vulnérabilité. Nous cherchons à comprendre à quel niveau de l'éducation à l'alimentation se situe l'éthique et comment elle se manifeste dans un contexte à la fois éducatif et professionnel.

Synthèse chapitre 5

Ce chapitre décrit la double visée de la recherche partenariale qui combine la production de connaissances académiques, et poursuit un objectif d'innovation pour l'organisation partenaire. Il pose la question de recherche et développe les axes de réflexions engagés. Il s'agit de comprendre le rôle de la médiation des savoirs alimentaires, en contextes scolaire et périscolaire, dans l'émergence de pratiques alimentaires favorables à la santé des enfants. La recherche vise à analyser les enjeux, les objectifs, les formes et les modalités pédagogiques déployés par les acteurs de l'éducation à l'alimentation ; à traduire la manière dont les savoirs sont construits et mis en circulation ; à interpréter les logiques de réception des enfants ; à étudier les interactions entre les individus qui participent à ces actions éducatives. La recherche partenariale participe à la définition des objectifs éducatifs de la ville de Montpellier, puis à la conception d'une médiation pédagogique qui intègre les enjeux de santé globale et de développement durable portés par sa politique alimentaire. Ce chapitre justifie également l'appareillage méthodologique mobilisé pour répondre à la question de recherche selon une approche par le contexte pour mettre en lumière la dimension sensible et affective de la médiation des savoirs alimentaires auprès d'enfants. Il revient également sur les caractéristiques de la recherche partenariale et les grands principes éthiques associés.

Chapitre 6 : Contexte de la recherche

Nous menons cette recherche-intervention dans le cadre d'une Collaboration Industrielle de Formation par la Recherche (Cifre) avec le Direction de la Politique Alimentaire (DPA) de la ville de Montpellier. Il s'agit d'une recherche partenariale co-financée par l'Association Nationale de Recherche et de Technologie (ANRT). La Cifre implique pour le doctorant de participer aux innovations de l'organisation partenaire en parallèle d'un travail académique. Nous avons rejoint l'axe *Santé* du Laboratoire d'Etudes et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS). Notre recherche est co-dirigée par deux professeures des universités en Sciences de l'information et de la communication : Valérie Lépine, dont les travaux portent sur l'évolution des normes, pratiques et compétences professionnelles des communicateurs et managers dans le champ des communications organisationnelles, et Céline Paganelli, dont les thématiques de recherches concernent les usages et pratiques professionnelles, les activités informationnelles en contexte professionnel, l'information spécialisée, l'information et la communication dans le domaine de la santé.

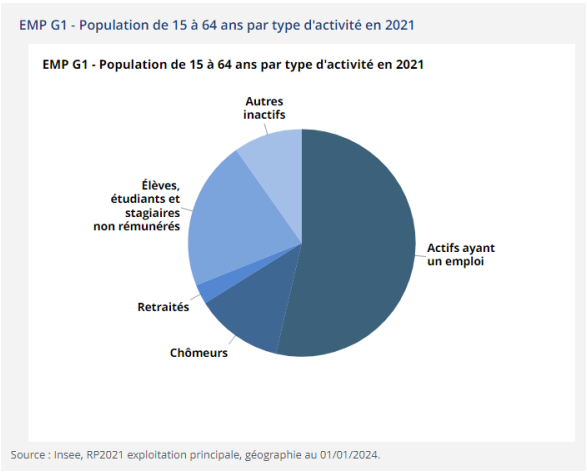
2.6.1. Contexte politique et démographique

La métropole de Montpellier[62] comptait presque 500.000 habitants en 2020. Elle est composée de 31 communes parmi lesquelles la ville de Montpellier. Montpellier[63] est la commune la plus grande et la plus peuplée de l'Hérault et du Languedoc-Roussillon et la deuxième d'Occitanie après Toulouse. C'est la septième commune de France et la troisième commune française de l'arc méditerranéen. En 2021, la commune comptait plus de 302.000 habitants, majoritairement de 15 à 29 ans, puis de 30 à 44 ans ainsi répartis[64].

[62] Métropole de Montpellier : | Montpellier Méditerranée Métropole (montpellier3m.fr) Consultation septembre 2024

[63] Ville de Montpellier : Montpellier.fr : site de la Mairie de Montpellier dans l'Hérault - ville de Montpellier

[64] Source insee : Dossier complet – Commune de Montpellier (34172) | Insee Consultation septembre 2024



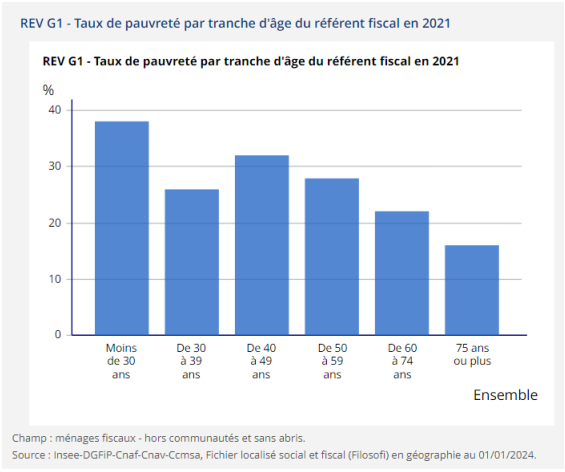


Illustration 4 : Données démographiques et économiques – Ville de Montpellier

Montpellier est une ville ayant une orientation politique de gauche, avec une tradition socialiste. Elle a vu émerger des mouvements écologistes, en particulier sur des sujets liés à l'environnement et à l'urbanisme. Pendant la durée de notre recherche, le maire en poste est Michaël Delafosse (Parti socialiste). L'équipe municipale se concentre sur des thématiques comme la transition écologique, le développement durable et l'accessibilité des services publics. C'est une ville universitaire avec une population étudiante importante. Les enjeux liés à l'éducation, au logement et à la culture sont prioritaires. Son économie se diversifie en mettant l'accent sur les nouvelles technologies, la santé et la recherche. Avec le développement de « MEDVALLÉE, pôle mondial d'excellences en Santé Globale »[65], la ville attire de nombreuses start-ups et entreprises engagées dans l'innovation, soutenues par des politiques publiques qui favorisent l'entrepreneuriat.

2.6.2. La politique alimentaire

Concernant la politique alimentaire, les compétences sont réparties entre la métropole et la ville. Notre Cifre est signé en collaboration avec la ville puisque c'est elle qui gère la restauration scolaire. Il nous semble toutefois important de clarifier cette répartition des compétences pour que le contexte de notre recherche soit lisible. Les engagements pris par la métropole, pour les 31 communes concernées, consistent à[66] :

[65] MedVallée est un projet lancé à Montpellier pour devenir un pôle d'excellence mondiale en Santé Globale (One Health), intégrant les domaines de la santé, de l'alimentation et de l'environnement. Porté par la Métropole de Montpellier, la Région Occitanie et l'État, ce projet vise à relever les grands défis contemporains liés à la santé humaine, animale et environnementale. Informations : MedVallée | Montpellier Méditerranée Métropole (montpellier3m.fr) Consultation septembre 2024

[66] Source Montpellier métropole, Agroécologie/Alimentation : Agroécologie Alimentation | Montpellier Méditerranée Métropole (montpellier3m.fr) consultation septembre 2024

- Développer le nombre de fermes agroécologique en vente directe ;
- Favoriser les approvisionnements de la restauration collective des communes ;
- Mobiliser les citoyens autour de l'alimentation et du lien producteur-consommateur ;
- Soutenir les entreprises qui innovent dans le domaine de l'agroalimentaire ;
- Promouvoir le territoire et son patrimoine agroécologique et œnologique.

Parallèlement aux engagements pris par les États membres de l'ONU[67] dans le cadre de l'agenda 2021 puis 2030, les maires et représentants des collectivités territoriales de 217 grandes villes se sont réunis à Milan en 2015 à l'occasion de l'Exposition universelle de Milan « Nourrir la planète, énergie pour la vie ». Les dirigeants considèrent que les villes qui accueillent plus de la moitié de la population mondiale ont un rôle à jouer dans :

> « (…) le développement de systèmes alimentaires durables et dans la promotion de régimes alimentaires sains, et que malgré leurs différences, elles sont toutes au cœur de l'innovation, politique et culturelle, et gèrent une part importante des ressources publiques, des infrastructures, des investissements et des connaissances. » (Pacte de Milan[68], le 15 octobre 2015)

En 2015, Montpellier Méditerranée Métropole signe le Pacte de Milan qui engage, à l'échelle internationale, les grandes villes en faveur d'une politique agroécologique et alimentaire durable. Cela concerne *l'agir ensemble*, en faveur de la durabilité des systèmes alimentaires et de la justice sociale. Ce pacte vise à soutenir une cohérence politique de territoire et à coordonner les politiques alimentaires internationales. Les 6 objectifs en restauration scolaire sont les suivants en restauration scolaire :

- Instaurer une gouvernance alimentaire locale ;
- Promouvoir une alimentation durable et une bonne nutrition ;
- Assurer l'équité sociale et économique ;
- Appuyer la promotion alimentaire (liens rural-urbain) ;
- Gérer l'approvisionnement et la distribution alimentaires ;
- Réduire le gaspillage alimentaire.

[67] L'Organisation des Nations Unies (ONU) est une organisation internationale fondée le 24 octobre 1945, avec pour objectif principal de maintenir la paix et la sécurité internationales, ainsi que de promouvoir la coopération entre les nations. Elle a été créée à la suite de la Seconde Guerre mondiale pour remplacer la Société des Nations et prévenir de futurs conflits mondiaux. Informations : https://www.un.org/fr

[68] Le Pacte de Milan est un accord international lancé lors de l'Exposition universelle de Milan en 2015, intitulée « Nourrir la planète, énergie pour la vie ». Il vise à promouvoir des systèmes alimentaires urbains durables et inclusifs, tout en répondant aux défis mondiaux liés à l'alimentation, tels que le changement climatique, l'insécurité alimentaire et le gaspillage alimentaire. Informations : Milan Urban Food Policy Pact

Dans le cadre de son Projet Alimentaire Territorial (PAT), et pour répondre à ces exigences, la politique agroécologique et alimentaire (P2A) est répartie entre le Pôle Biodiversité Paysages Agroécologie et Alimentation de la Métropole de Montpellier (BP2A) et la Direction de la Politique Alimentaire de la ville de Montpellier (Annexe 01). Au moment de notre recrutement, la délégation de la politique alimentaire et de l'agriculture urbaine est occupée par Marie Massart, onzième adjointe au maire, membre du parti politique « Choisir l'écologie à Montpellier ». Son projet de mandat prévoit (Annexe 02) :

- La contribution de la politique alimentaire de la ville au système alimentaire durable métropolitain en cohérence avec la P2A ;
- Un développement actif d'une véritable agriculture urbaine ;
- Une ville où l'on apprend à bien produire et à bien manger ;
- Une politique alimentaire, éthique, solidaire, de proximité et de qualité.

2.6.3. Fonctionnement de la restauration scolaire

Le service de restauration scolaire est géré par les communes, et implique la prise en charge des enfants des écoles maternelles et élémentaires pendant l'intervalle des temps scolaires du matin, du midi et de l'après-midi. Les enfants concernés sont dits « demi-pensionnaires » et sont inscrits à la cantine. Les enfants qui ne déjeunent pas à la cantine sont dits « externes » et ne sont donc pas concernés par les actions que nous allons détailler.

À l'échelle nationale, la restauration « hors domicile » relève des choix politiques guidés par le ministère de l'Agriculture, de la Souveraineté alimentaire et de la Forêt. À l'échelle territoriale, elle est gérée par la collectivité. À Montpellier, la gestion est répartie entre deux services : la direction de l'Éducation (DE) et la direction de la Politique Alimentaire (DPA). La DE prend en charge les temps périscolaires : accueil du matin, du temps méridien, du soir et du mercredi. Elle gère la réception des repas dans les cantines, la mise en température des plats et le service aux enfants. Les animateurs des activités extra-scolaires sont placés sous cette direction. La DPA gère les achats alimentaires, la production des repas ainsi que la livraison dans les restaurants scolaires. Elle organise et pilote les actions de sensibilisation sur le sujet alimentaire auprès des enfants et des agents de service.

La DPA compte 80 agents répartis sur 3 services. Le service « Production alimentaire » assure la réception, le contrôle, la qualité et le stockage des matières premières. Il réalise les recettes,

la production et le conditionnement des repas et l'allotissement des denrées alimentaires. Le service « Intendance/Maintenance » gère les achats, les stocks, la comptabilité et la maintenance. Le service « Qualité/Diététique » veille à la maîtrise sanitaire et à l'équilibre nutritionnel des menus. C'est aussi le service qui conçoit et organise les animations pédagogiques dans les écoles. Au moment où nous rédigeons ce manuscrit, 16.000 repas sont produits chaque jour, soit en moyenne 13.000 en gestion directe (en sortie de la cuisine centrale) et 3.000 sont commandés à un prestataire extérieur. Les repas sont livrés en liaison froide (les plats sont mis en chauffe dans les restaurants scolaires). La ville de Montpellier compte 88 restaurants scolaires dont 17 sont en self-service. Parmi eux, 42 sont des restaurants en centre de loisirs, cela signifie que les repas sont aussi servis les mercredis et pendant les vacances scolaires.

Depuis 2016, la ville déploie le programme « Ma Cantine Autrement » (MCA). Il répond à la volonté et l'ambition politique de placer l'enfant au centre d'une approche systémique pour qu'il devienne « un acteur éclairé du futur système alimentaire durable ». Cette approche est répartie en six objectifs selon une logique d'interaction entre six domaines d'action. Nous détaillons ces 6 domaines et les promesses associées :

Les promesses du programme MCA
Bien acheter
Cet objectif relève de la politique d'achat que la ville déploie dans le cadre de sa restauration scolaire. Il consiste à privilégier des achats de proximité afin de soutenir une production locale, de qualité, et vise 100% de produits bio et ou locaux en 2026. Entre autres actions, la DPA met en œuvre un plan de réduction des aliments ultra-transformés.
Bien cuisiner
Les repas servis sont issus d'une production traditionnelle qui s'appuie sur un plan alimentaire durable et flexitarien composé de quatre cycles de menus de saison, et la compétence professionnelle des cuisiniers de l'unité centrale de production.
Bien manger
Le rôle de la restauration scolaire dans l'éducation au goût des enfants est mis en avant. En ce sens, les cantines de Montpellier offrent quatre possibilités de menus aux familles : flexitarien (alternant viande, poisson et protéines végétales), sans viande, sans porc et végétarien. Un menu végétarien ou sans aucune protéine animale est proposé à tous les élèves chaque mois « afin de réduire l'impact des modes de consommation alimentaire sur l'environnement et pour favoriser

le bien-être animal ». Cette promesse consiste aussi à développer l'autonomie des enfants en installant des selfs dans les espaces de restauration. Les agents de cantine sont formés pour expliquer aux enfants les recettes ainsi que la provenance des produits. Il s'agit enfin de réduire le bruit dans les restaurants scolaires. Sur le plan écologique, les barquettes sont en partie composées de cellulose pour limiter l'impact environnemental de la restauration scolaire.

Bien sensibiliser

Depuis 2016, la partie pédagogique du programme MCA est déployée chaque année dans les cantines de six écoles pilotes. Elle repose sur un dispositif contenant : un spectacle, des séquences d'animation sur le thème de l'alimentation (découverte du goût, compréhension de la saisonnalité des fruits et légumes et de la proximité des systèmes de production, équilibre alimentaire), une table de tri des déchets pour sensibiliser les enfants au gaspillage alimentaire, et la remise d'un diplôme d'éco-écolier à la fin de l'année scolaire. La DPA travaille en partenariat avec les enseignants qui sont engagés dans une démarche d'éducation à l'alimentation, sur la base du volontariat. Les différents outils du programme leur sont proposés et des visites guidées de la cuisine centrale sont organisées pour les classes d'élémentaires qui en font la demande.

Bien partager

Les 88 cantines scolaires de la ville de Montpellier accueillent quotidiennement 16.000 élèves demi-pensionnaires dont l'accès est facilité par une grille tarifaire qui tient compte de la situation socio-économique des foyers. Le principe de répartition permet aux enfants dont les familles sont situation de précarité de recevoir un repas sain et équilibré. Le coût de la pause méridienne prend en compte la cuisine, la livraison et le service des repas ainsi que l'encadrement des enfants. Il représente 12 euros par enfants pour la collectivité. Il est facturé entre 1,35€ et 6,55€ selon le quotient familial établi par la CAF. Une tarification à 0,50€ est proposée aux familles précaires (monoparentales, bénéficiaires du RSA, parents sans domiciles ou réfugiés). Le surplus des repas non consommés est donné à des associations caritatives.

Bien décider et expliquer

Le programme MCA repose sur une gouvernance participative et une volonté politique de transparence à l'égard des familles. Dès lors, la ville sollicite une diversité d'acteurs dans l'objectif d'ouvrir des discussions et de débattre sur le sujet de la restauration scolaire. Le Comité de suivi de la restauration scolaire (COSUI) est présidé par l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine. Il est composé, en partie, de chercheurs, d'associations, de producteurs, d'enseignants, de parents, d'agents de la restauration. Il a vocation à partager les projets en cours et discuter des avis extérieurs dans une démarche de co-

construction. Depuis 1993, le Conseil Municipal des Enfants (CME) participe aussi aux discussions sur le sujet de la cantine. Cette instance démocratique place les enfants élus dans une posture de porteurs de projets qui ont vocation à être réalisés avec les différents services de la ville. Chaque année, 64 enfants élus visitent la cuisine centrale, questionnent la direction et les agents de la DPA sur l'organisation de la cantine, et participent à des projets en cours. Enfin, des repas sont organisés dans les cantines entre les élus, les parents d'élèves. Ces rencontres permettent aussi des échanges avec le personnel de service dans les cantines.

Tableau 5 : Description des actions et des promesses du programme MCA

L'organisation du programme MCA est pilotée par la DPA selon 5 groupes de travail composés d'agents et de cadres. En fonction de leurs compétences respectives (achat, cuisine, diététique, qualité, éducation), ils dialoguent, discutent et décident des actions à mettre en œuvre. Depuis 2023 et un changement de directeur, le programme est désormais médiatisé sous le nom de « Ma cantine s'engage ». Toutefois, l'ensemble des éléments que nous avons réaccueilli et analysé pour notre recherche concerne « Ma Cantine Autrement ».

En 2023, la ville a mis en place une nouvelle grille de tarification sociale de la restauration scolaire. Ainsi, les tarifs sont progressifs et calculés selon le quotient familial des familles. Le prix des repas s'échelonne de 1,35€ à 6,55€. Un tarif à 0,50€ est proposé aux familles monoparentales, bénéficiaires du RSA, et réfugiées (Annexe 3).

2.6.4. Les actions éducatives du programme MCA

Dans sa démarche « Bien sensibiliser », la ville de Montpellier recrute chaque année six écoles pilotes pour participer à un programme de sensibilisation au gaspillage alimentaire et à l'équilibre nutritionnel. Nous mettons à disposition du lecteur la brochure « Restauration scolaire » en annexe (Annexe 04). Le dispositif comprend :

- Des séances interactives et ludiques autour de l'alimentation de février à juillet : Des animateurs du temps périscolaire mènent des séances en s'appuyant sur une carte et un livret pédagogique destiné aux 6-12 ans. Ce livret est également proposé aux enseignants, sur demande ;
- Un diplôme d'éco-écolier(ère) décerné à l'issue des séances. Chaque enfant reçoit ce diplôme attestant d'un parcours d'éveil au territoire à travers l'origine des aliments et la géographie régionale ;

- Un spectacle autour de l'alimentation. Les élèves des écoles pilotes assistent également au spectacle « Opération brocoli » proposé par une compagnie de théâtre ;
- Des animations autour du goût et de l'équilibre nutritionnel sont organisées et dispensées par les diététiciennes de la ville et proposées systématiquement dans ces écoles pilotes ;
- Des tables de tri des déchets alimentaires sont installées dans les écoles pilotes pour sensibiliser les enfants au gaspillage. Ce sont des tables de tri avec pesée intégrée et affichage du poids des déchets. Elles doivent permettre aux enfants de réaliser eux-mêmes leur tri, de visualiser la quantité de déchets produits à la cantine.

2.6.5. Les recherches antérieures

Entre 2019 et 2022, le programme MCA a fait l'objet, d'une évaluation participative par Marlène Pérignon, ingénieure de recherche en nutrition et santé publique (INRAE, MoiSA), et Olivier Lepiller, sociologue spécialisé de l'alimentation et des changements de consommations alimentaires (Cirad, MoiSA). La méthode qualitative mise en œuvre est portée par le projet URBAL[69], qui vise à mesurer l'impact des innovations urbaines sur la durabilité des systèmes alimentaires. Ces chercheurs ont développé un outil d'évaluation participatif, impliquant un ensemble d'acteurs locaux qui collaborent entre eux pour apporter des éléments de réflexion destinés à orienter les choix des décideurs politiques. Il s'agit d'une approche holistique des systèmes alimentaires qui valorise la dimension participative de la recherche pour identifier les innovations, analyser leurs impacts[70] et partager les résultats de l'évaluation à l'échelle internationale. Il est le fruit d'une collaboration entre le Cirad (Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement), l'université de Montpellier (à travers la Chaire UNESCO Alimentation du Monde) et des partenaires internationaux.

Une synthèse des résultats a été présentée à Nantes en septembre 2022 lors des « Assises territoriales de la transition agroécologique et de l'alimentation durable » (Annexe 05). L'analyse des données recueillies montre d'abord un défaut de connaissance et d'intérêt des publics (enfants, familles) et agents de la collectivité pour les activités proposées par MCA. Par ailleurs, la charge de travail des agents est alourdie par les missions pédagogiques du programme. La dimension « gouvernance » du programme est difficile à évaluer, notamment sur le plan de l'implication, de la participation et de la confiance des acteurs du système. Parmi

[69] Le projet **Urbal**, coordonné par le Cirad, est une initiative de recherche participative visant à évaluer les impacts des innovations alimentaires urbaines sur la durabilité des systèmes alimentaires.
[70] La méthode mesure plus spécifiquement les « chemins d'impacts »

les leviers identifiés pour atteindre les objectifs fixés par le programme, l'étude préconise d'optimiser la communication pour faciliter l'accompagnement et la compréhension des publics. Il s'agit aussi de stimuler l'intérêt et la motivation des parties prenantes à contribuer. Enfin, une perspective de réflexion est engagée pour à améliorer la compréhension collective des limites, des attentes et des défis partagés. Lepiller et Valette (2021), interrogent la notion d'inclusion sociale à travers l'évaluation du programme MCA par URBAL (Lepiller et Valette, 2021). Ils exposent que, si MCA consiste à faire adhérer les publics aux actions menées par le programme, certaines décisions ne font pas consensus. C'est le cas du pain bio distribué dans les cantines qui défend l'objectif de structurer les filières pour plus d'équité. Le sujet fait débat auprès des familles qui jugent cette mesure coûteuse. Cela confirme également que certaines valeurs portées par le programme ne sont pas audibles de tous. Les chercheurs recommandent, dans un premier temps, de mettre en place des dispositifs qui facilitent la lecture de ces mesures par les publics. Ils engagent également les collectivités à mettre en œuvre des actions de co-construction en incitant la participation des publics.

L'évaluation URBAL est à l'origine de la création du COmité de SUIvi (COSUI) de la restauration scolaire que nous avons rejoint en amont de notre partenariat de recherche. Il a aussi orienté les politiques publiques vers le projet de la Cité de l'alimentation. Toutes ces réflexions montrent la pertinence d'une poursuite de la recherche inscrite en SIC, notamment par l'étude de la médiation du programme. Une analyse de la circulation des savoirs, des logiques de réception des publics et des interactions en contexte vient compléter et affiner ces premières mesures.

2.6.6. La perspective de la Cité de l'alimentation

La construction de la Cité de l'alimentation a été votée en Conseil Municipal en juillet 2021 pour une ouverture en 2028. Il répond à la volonté politique de faciliter un approvisionnement local pour les familles et la restauration collective, et d'assurer une meilleure rémunération des producteurs en limitant les intermédiaires. Elle intègre une nouvelle cuisine centrale et une deuxième unité de production culinaire, directement en lien avec le Marché d'intérêt national (MIN) et les halles alimentaires de la ville. La Cité de l'alimentation doit accueillir des maisons d'alimentation solidaire[71] et des fermes ressources. Une partie des actions mises en œuvre est destinée à l'éducation des enfants à l'alimentation.

[71] Le développement de « Maison d'Alimentation Solidaire » (MAS) fait l'objet d'une recherche parallèle à la nôtre, et mise en œuvre par des chercheurs du Cirad.

La voie éducative est privilégiée pour faciliter l'accès à l'alimentation à des publics en situation de vulnérabilité afin de les accompagner vers une alimentation de meilleure qualité. Les enfants sont la cible prioritaire d'actions pédagogiques développées spécifiquement pour la Cité de l'alimentation. Cette perspective conduit la DPA à projeter des espaces qui intègrent des programmes pédagogiques adaptés aux écoles et aux enfants. La mise en circulation d'un camion-cuisine pédagogique doit permettre de décentraliser et démultiplier les animations autour de l'agroécologie et de l'alimentation. Le camion-cuisine doit se déplacer dans l'ensemble des écoles, en intervenant principalement sur les temps scolaires. Les temps périscolaires sont consacrés aux centres de loisirs. Le camion-cuisine s'inscrit dans un projet pédagogique plus large, du champ à l'assiette, qui doit contribuer aux parcours santé et citoyen de l'élève et participer à la dynamique E3D[72]. Les objectifs formulés par la DPA sont les suivants :

- Reconnecter l'enfant au vivant et à son territoire nourricier (production agricole, aliments bruts, origine, saisonnalité) ;
- Sensibiliser l'enfant à une alimentation durable, saine, respectueuse de l'environnement et de la santé pour l'initier à de nouveaux modes de consommation ;
- Sensibiliser le cercle familial via l'enfant prescripteur aux enjeux d'une alimentation saine et durable, et encourager par ce biais les parents à inscrire leurs enfants à la cantine afin que chaque enfant ait accès régulièrement à un repas équilibré et de qualité, notamment dans les écoles des quartiers prioritaires de la ville (QPV) ;
- Recréer le lien cuisinier-mangeur pour faire le pont avec la restauration scolaire via l'équipe du camion ambassadrice de la cuisine centrale où sont produits les repas des écoles.

Le camion-cuisine se compose de 2 espaces principaux pouvant accueillir 15 enfants (demi-classe) : une cuisine itinérante, et un espace de dégustation et sensibilisation. Le projet évalué à 1.090.000 euros implique la conception de process pédagogique. Au démarrage de notre collaboration Cifre en 2022, nous avons rejoint le groupe de travail consacré à la mise en circulation du camion pédagogique itinérant. Ce groupe est piloté par une chargée de mission innovation urbaine qui mène, par ailleurs, d'autres travaux liés à l'axe solidaire de la Cité de l'alimentation. Le coût du projet est évalué à 60 millions d'euros.

[72] E3D : École en Démarche de Développement Durable portée par l'Education Nationale et à laquelle la Ville est déjà associée.



Illustration 5 - Le projet de cité de l'alimentation - Ville de Montpellier

Synthèse Chapitre 6

Ce chapitre décrit le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche partenariale au sein de la Direction de la Politique alimentaire (DPA) de la ville de Montpellier. La politique alimentaire est répartie entre la métropole et la ville de Montpellier. Montpellier est inscrite au pacte de Milan qui engage les grandes collectivités territoriales à une politique agro-alimentaire urbaine commune. La gestion de la restauration scolaire est placée sous deux directions de la ville, la direction de la politique alimentaire DPA pour la partie achat, production, éducation alimentaire, et sous la direction de l'éducation (DE) pour la partie gestion du personnel et encadrement des enfants. L'approche systémique du programme « Ma Cantine Autrement » est répartie en 6 domaines d'actions confiés à des groupes de travail au sein de la DPA. Le projet de la Cité de l'alimentation de Montpellier a été voté en conseil municipal en juillet 2021 pour une livraison en 2028. Il prévoit l'aménagement d'espaces pédagogiques et la mise en œuvre d'actions éducatives dans les écoles (camion-cuisine).

Chapitre 7 – Choix des terrains et protocole de recueil

Nous avons sélectionné deux terrains de recherche dans lesquels sont organisées des actions d'éducation à l'alimentation pour des enfants : l'école et la cantine. Puis nous avons sélectionné un troisième terrain où des campagnes d'informations sont menées sur la politique alimentaire de la ville : le Conseil Municipal des Enfants (CME).

2.7.1 Séquençage

Nous avons séquencé notre travail en deux phases. La première séquence vise à identifier, analyser et comprendre les actions éducatives afin d'étudier l'organisation des activités d'éducation en fonction des écosystèmes dans lesquelles elles se déroulent, et d'identifier les dynamiques d'acteurs qui participent à la construction et à la circulation des savoirs alimentaires. Il s'agit aussi de relever les formes et modalités de médiation et de réception des enfants. Cette phase compréhensive s'est déroulée de septembre 2022 à juin 2024.

Puis, dans une démarche empirique et dans la continuité de la phase compréhensive, nous avons déployé des méthodes de co-design pour participer à la construction d'une médiation pédagogique qui implique la qualification d'espaces, la conception de programmes éducatifs, et la proposition d'équipements. La phase participative s'est déroulée de février 2024 à juin 2025.

2.7.1.1 La phase compréhensive

La phase compréhensive s'est déroulée de septembre 2022 à juin 2024. Dans une démarche qualitative, nous avons mené 13 entretiens semi-directifs avec les principaux acteurs de l'éducation à l'alimentation que nous avons rencontrés à l'école et à la cantine. Nous avons systématiquement demandé l'autorisation d'enregistrer à l'aide d'un dictaphone. Chaque entretien a été précédé d'une présentation introductive expliquant les objectifs de la recherche. Nous avons organisé nos questions selon les thématiques suivantes :

- Parcours scolaire et professionnel
- Pratiques professionnelles en contexte
- Engagement pour l'éducation à l'alimentation et participation aux actions pédagogiques
- Interactions avec les enfants
- Projets pédagogiques et/ou perspectives de la Cité de l'alimentation

- Le souvenir alimentaire.

Cela nous a permis de cadrer les échanges. Selon nos interlocuteurs (politique, cadres, enseignants, agents de restauration scolaire, etc.), nous avons adapté les grilles d'entretien en amont de l'échange. En fonction de la dynamique de l'entretien, nous avons relancé la discussion. Chaque entretien a ensuite été retranscrit puis codifié (Annexes 27 à 39). Nous partageons les grilles d'entretien dans la section consacrée à la présentation des terrains (2.7.2 et 2.7.3).

Nous avons mené 28 observations participantes dans l'objectif de recueillir des données discursives, comportementales, et émotionnelles. Il s'agit d'observations directes et participantes pendant lesquels les individus savaient qu'ils étaient observés. Nous étions en immersion et pouvions interagir avec les individus en action. Pour chacun des terrains, et en fonction des objectifs. Ces grilles sont partagées dans les sections 2.7.2 et 2.7.3. Nous avons pris des notes, des photos et avons enregistré quelques séquences à l'aide d'un dictaphone lorsque cela nous semblait pertinent. Puis nous avons retranscrit ces observations en associant les images et les productions s'il y en avait (Annexes 9 à 26 et 40 à 45).

Concernant le Conseil municipal des enfants (CME), nous avons organisé 12 séances de focus groups dont nous détaillons les protocoles en section 2.7.4. Nous voulions initier des discussions sur un thème donné en lien avec l'alimentation. Nous avons investi un rôle d'animateur le temps des sessions. Nous avons veillé à être attentive aux échanges sans perdre notre fonction d'animation puisque nous n'avions pas de secrétaire. Ces focus groups ont donné lieu à des restitutions discursives et iconographiques que nous avons consignées, ordonnées et analysées (Annexes 46 à 55).

Nous avons également déployé un journal de bord alimentaire et avons proposé à des enfants ayant suivi le programme MCA 2022/2023 de compléter les expériences alimentaires vécues dans leurs environnements scolaires et familiaux en 2023/2024. Le journal de bord livre un ensemble d'informations sur les participants et offre une description riche des événements vécus. Nous souhaitions, par cette méthode de recueil, observer le prolongement du processus de réception des savoirs alimentaires, et la mise en œuvre des connaissances médiées. Nous voulions aussi identifier les freins et leviers à ce processus dans un environnement différent, à un âge différent afin de comprendre, analyser, retranscrire et caractériser la trace des expériences alimentaires vécues. Nous avions identifié 10 enfants ayant participé au

programme MCA qui étaient volontaires pour participer à l'étude. Le protocole dépendait d'une responsable d'éducation pédagogique qui avait coordonné les activités MCA avec les enfants d'une école. Nos contacts avec les familles des enfants dépendaient de cet agent. Or, pendant le délai de validation du protocole par nos directions (scientifique et DPA), puis celui de relecture et d'amendement par le comité d'éthique, l'agent concerné a rencontré des difficultés professionnelles et a suspendu sa participation. Nous avons donc distribué ces journaux de bord à deux autres responsables d'éducation pédagogique, de deux écoles différentes. Ils ont fait une distribution aléatoire à des enfants ayant participé à MCA l'année précédente. Nous n'avons finalement pas exploité ces journaux de bord selon les objectifs initiaux. En effet, lorsqu'ils nous ont été restitués, nous avons constaté que les agents qui avaient fait la distribution aux enfants avaient consigné le document à l'école et participaient à son remplissage avec les enfants. Ils ne pouvaient donc plus nous livrer des informations sur l'enfant dans son écosystème familial. Nous avons fait le choix de ne pas faire usage de ces données pour notre recherche.

Phase compréhensive		
Terrains	Périodes	Détails
Terrain 1 DPA et cantines pilotes du programme MCA	D'octobre 2022 à juin 2023	<u>Observation d'animations sur l'alimentation</u> - « Découvertes des sens et saveurs de la dégustation » (n = 8) - « Compose un menu équilibré » (n = 3) <u>Observations de formation d'agents</u> de restauration scolaire « Besoins nutritionnels de l'enfant, éducation au goût et application à la restauration scolaire » (n=6, 90 agents) <u>Entretiens semi-directifs avec les acteurs de l'éducation à l'alimentation</u> - Élue locale (n=1) - Directeur de la politique alimentaire (n=1) - Responsable production de la cuisine centrale (n=1) - Responsable service qualité diététique (n=1) - Diététiciennes (n=2) - Qualiticienne (n=1) - Responsable de secteur *Action éducative* (n=1) - Chargée de projet *Innovation alimentaire* (n=1) - Chargé d'animation des projets éducatifs (n=1) Participation aux réunions d'organisation du programme MCA
Terrain 2 Écoles publiques de la ville de Montpellier	D'octobre 2023 à avril 2024	<u>11 Observations d'ateliers sur l'alimentation (3 écoles / 5 classes)</u> - *Ecole 1* en réseau d'éducation prioritaire (REP) Classe 1 : Maternelle grande section (5-6 ans) (n=5) Classe 2 : Maternelle très petite section (2-3 ans) (n=2) Classe 3 : CP/CE1 (6-8ans) (n=1) - *Ecole 2* en REP / Classe 4 : CP/CE1 (6-8ans) (n=2) - *Ecole 3* / Classe 5 : CP/CE1 (6-8ans) (n=1) <u>Entretiens semi-directifs</u> avec des enseignantes (n=3) et une directrice d'école (n=1)

Hôtel de ville	13 décembre 2023	Focus group avec les enseignants « Quels besoins pédagogiques et quels publics » 5 enseignantes, 2 directrices d'école, une diététicienne de la DPA, l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine, Une inspectrice de l'éducation nationale, Un chargé de mission « Sciences et développement durable » à l'inspection académique de l'Hérault
Terrain 3 Conseil municipal des enfants (CME) de la ville de Montpellier	Mai 2023 Janvier et mai 2024	16 écoles / 64 enfants - Focus Groups / Mai 2023 – 4 séances Participation des enfants élus au programme pédagogique du futur camion cuisine pédagogique - Focus Groups / Janvier et mai 2024 – 8 séances Participation des enfants élus à la campagne de communication sur le service du repas végétarien dans les cantines scolaires de la ville.

Tableau 6 : Synthèse des modalités de recueil de données – Séquence 1 : Phase compréhensive – Octobre 2022 à juin 2024

2.7.1.2 La phase participative

La phase participative s'est déroulée de février 2024 à juin 2025.La recherche partenariale dans laquelle nous sommes engagée implique un enjeu d'innovation. Notre accès au terrain est facilité par cette collaboration et nous permet d'envisager une méthode de conception collaborative qui implique les parties prenantes (y compris les utilisateurs finaux), dans la conception des innovations. La Partie 4 de ce manuscrit est entièrement consacrée à la démarche de co-construction que nous avons conduite. Elle expose notamment les fondements du co-design et les principales caractéristiques de la conception participative.

Le co-design est une méthode participative qui repose sur l'idée que ceux qui sont directement impliqués ou concernés par l'innovation ont une voix importante dans son processus de création (Kuhn et Muller, 1993 ; Sanders et Dandavate, 1999). Dans le cas de notre étude, la mise en œuvre de méthodes participatives vise à rassembler les principaux acteurs de l'éducation à l'alimentation du territoire dans la perspective de construire, avec et pour eux, des approches pédagogiques adaptées à leurs pratiques professionnelles et au public d'enfants. Par ailleurs, sur le plan de la production de connaissances attendue par la recherche, ce travail nous livre « une traduction vue comme une série d'interactions permettant la mise en réseau d'acteurs de connaissances, de productions » (Audoux, Gillet, 2015, p. 46). En SIC, le co-design est souvent utilisé pour concevoir des dispositifs de communication ou des services numériques qui répondent aux besoins réels des utilisateurs, tout en prenant en compte des enjeux sociaux, politiques et éthiques (CPDirSic, 2023). Nous avons donc organisé ce co-design en considérant que l'utilisateur est « un collaborateur » (Audoux, Gillet, 2015, p. 46) qui participe à la construction d'innovations et de connaissances. Nous avons alors rassemblé des acteurs professionnels de deux écosystèmes que nous avons rencontrés lors de la première phase de

notre étude (cantine et école). Puis nous avons piloté la conception de dispositifs pédagogiques à destination d'enseignants.

Phase de co-construction		
DPA	26 février 2024	Première rencontre des participants à la cuisine centrale Présentation des résultats de la phase compréhensive Idéation du groupe et répartition en trois-sous-groupes
DPA	Février 2024	Création d'un espace de travail collaboratif numérique
DPA	De janvier 2024 à janvier 2025	Prototypage de kits pédagogiques 40 réunions de travail au total réparties entre le groupe au complet et les 3 sous-groupes par projet.
Écoles et centres de loisirs de Montpellier	De janvier à juin 2025	Phase d'implémentation dans 20 classes de la ville de Montpellier et 4 centres de loisirs

Tableau 7 : Synthèse des modalités de recueil de données – Séquence 2 : Phase de conception – Février 2024 à juin 2025

Nous revenons plus en détail sur les méthodologies de co-design en partie 4 de ce manuscrit.

2.7.1.3 Le comité d'éthique

Les enfants sont considérés comme étant des individus vulnérables, prioritairement en raison de leur âge, dès lors qu'ils participent à des expériences en faveur de la recherche. Nous avons donc soumis 2 protocoles au comité d'éthique (CER) de l'Université de Montpellier Paul-Valéry le 30 juin 2023. Après un second amendement le 30 août 2023 qui répondait aux recommandations du CER, ils ont été jugés conformes aux principes éthiques de notre recherche et ont ainsi reçu un avis favorable[73].Les dossiers de soumission sont annexés à ce manuscrit (Annexes 7 et 8).

Le premier concerne notre protocole d'enquêtes dans les écoles, dont l'organisation est extérieure à la collectivité territoriale et soumise à la réglementation de l'Éducation nationale. Nous devions rester en retrait des animations et ateliers que nous observions. Nous ne devions pas intervenir ni parasiter le fonctionnement de la classe. En contrepartie de leur participation, les enseignants ont reçu les supports pédagogiques du programme MCA. Le second concerne le journal de bord. Les expériences recueillies devaient être abordées de façon ludique, sans perturber l'enfant dans sa culture alimentaire. En termes de bénéfice de l'étude, les enfants ayant participé à l'expérience seront invités à l'inauguration de la Cité de l'alimentation.

[73] Numéros d'IRB attribués par le CER : IRB00013686- 2023-28-CER UPVM - Université Paul Valéry - Montpellier III (France) IRB #2 et IRB00013686- 2023-29-CER UPVM - Université Paul Valéry - Montpellier III (France) IRB #2

Nous avions eu des échanges avec l'un des membres du CER en amont de ce dépôt, afin de mesurer les enjeux de notre travail et le bénéfice-risque de la recherche sur les participants à notre étude. Selon les recommandations du comité d'éthique, les données sont anonymisées par la dissimulation du nom des participants et impliquent l'impossibilité de faire correspondre l'identité des sujets aux données, même par des moyens indirects. De façon générale, la confidentialité est garantie par le fait que chaque sujet ou collectif est désigné par un identifiant prenant la forme d'un numéro aléatoire dans les analyses et documents numériques ou papier. Notre recherche ne nécessite pas la mise en place d'une table de correspondance. Aussi concernant la protection de la vie privée et la confidentialité, le protocole est tel que les données traitées sont anonymes ou rendues anonymes grâce à l'usage de numéros aléatoires. Elles ne permettent pas d'identifier même indirectement la personne de quelque manière que ce soit ; ce ne sont donc plus des données à caractère personnel et il n'existe pas de table de correspondance entre l'identité de chaque personne et un numéro aléatoire renvoyant à une série de données individuelles.

2.7.2. Terrain 1 – La cantine et le programme MCA

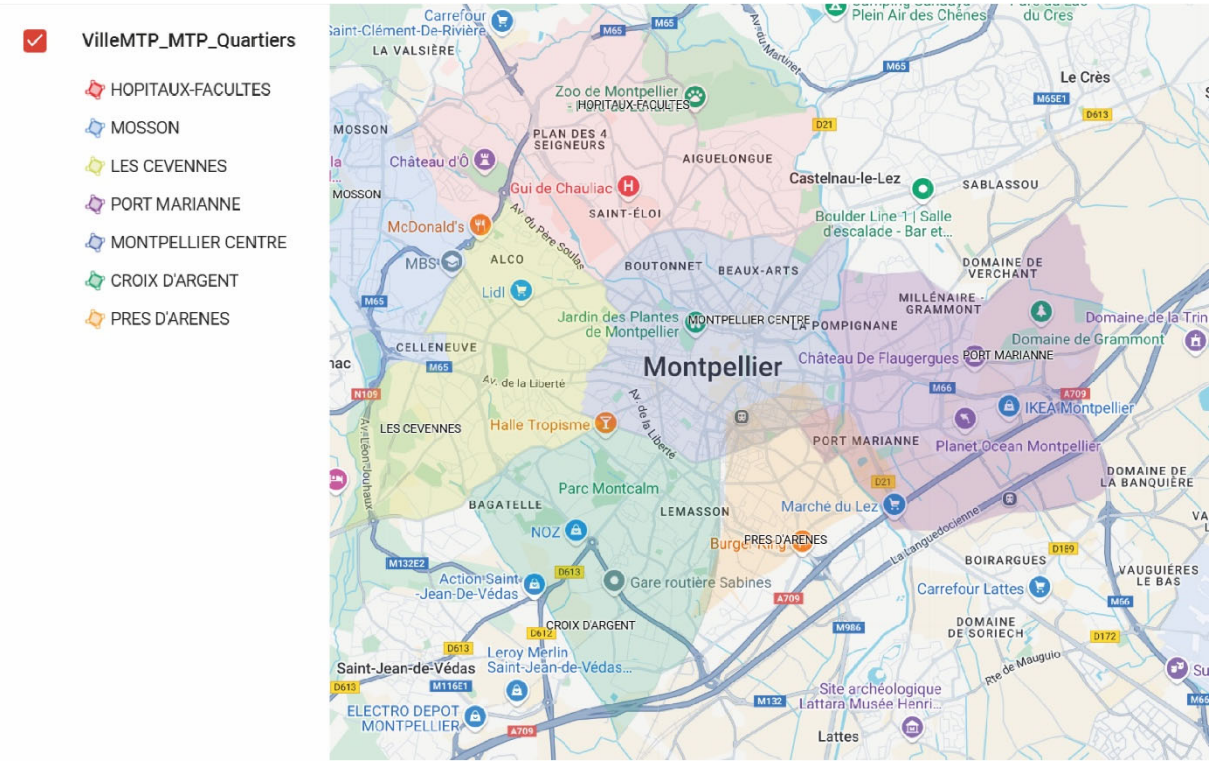
La cantine scolaire est le premier écosystème que nous avons investi. Rappelons qu'elle est gérée par la collectivité, et cadrée par une législation conduite par le ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. La pause déjeuner est un temps social au cours duquel les enfants s'attablent ensemble, quelles que soient leurs conditions sociales, leurs cultures et leurs pratiques alimentaires. Ils partagent l'expérience de manger, vivre ensemble, découvrir, goûter. Ils entrent en relation avec une pluralité d'acteurs qui participent à l'organisation, au service et à l'animation de cette pause méridienne. Nous portons une attention spécifique à l'expérience vécue par les enfants.

Notre recrutement au sein de la direction de la Politique Alimentaire nous a permis de suivre des écoles pilotes du programme « Ma Cantine Autrement » de 2022 et 2023. Concernant les modalités de participation au programme MCA, ce sont les agents de restauration scolaire responsables d'éducation périscolaire qui postulent auprès de la direction de l'Éducation. C'est elle qui fait le choix final des écoles participantes, selon des critères que nous n'avons pas pu saisir. Nous avons constaté, sur les deux premières années de notre contrat, que certains agents ne souhaitaient pas participer et avaient été associés par obligation. Par ailleurs, les caractéristiques socio-économiques et culturelles des enfants ne sont pas connues ni interrogées. Nous avons considéré les enfants en tant qu'individus intégrés à un collectif.

Toutefois, nous avons quelques marqueurs situationnels des écoles-pilotes dans lesquelles le programme MCA a été conduit que nous livrons dans ce chapitre.

Chaque année, 6 écoles pilotes sont recrutées pour participer au programme MCA. En réalité, ce ne sont pas les écoles, mais les restaurants scolaires qui sont concernés. Les enseignants ne participent pas à ce programme qui est consacré au périscolaire. Notre étude porte sur 12 écoles situées dans 4 quartiers de la ville, dont 2 sont considérés comme quartiers prioritaires (QPV). Les QPV sont des territoires urbains identifiés en France pour concentrer les efforts des pouvoirs publics afin de réduire les inégalités sociales et économiques[74]. Ils se distinguent par :

- Un écart significatif de développement économique et social : les habitants des QPV ont un revenu médian inférieur à celui des unités urbaines environnantes et du territoire national ;
- Une densité minimale de population : les quartiers doivent compter au moins 1 000 habitants et appartenir à une unité urbaine de plus de 10 000 habitants ;
- Une concentration de difficultés socio-économiques : ces quartiers sont souvent marqués par un taux de chômage élevé, des logements dégradés, un faible niveau d'éducation, et un accès limité aux services publics.



[74] Définition des QPV sur le site de l'INSEE : Définition - Quartiers prioritaires de la politique de la ville | Insee

Illustration 6 : Carte des secteurs de la ville de Montpellier

Pour observer le programme MCA, nous avons investi 6 écoles et leurs restaurants scolaires en QPV[75], et 6 écoles dans des quartiers ne faisant pas l'objet d'une attention spécifique, que nous avons anonymisées pour le besoin de l'étude[76].

Quartier	Groupes scolaires	Tarif moyen	Type de régime			
			Végétarien	Sans porc	Sans viande	Standard
Près d'arène	École 1	**2,42 €**	2	14	62	31
	École 2	**2,72 €**	1	7	20	29
	École 3		3	26	102	47
	École 4		1	4	32	44
Mosson	École 5	**2,04 €**	1	7	66	10
	École 6	**2,57 €**	0	2	17	9
Hôpitaux-Facultés	École 7	**2,83 €**	0	10	93	26
	École 8		2	15	57	41
	École 9		7	17	70	150
Montpellier centre	École 10	**3,04 €**	1	11	30	101
	École 11		4	22	50	71
	École 12		0	18	35	33

Tableau 8 : Répartition tarifaire et menus des écoles observées (bleu en QPV)

Dans le cadre de notre Cifre, nous avons participé à toutes les réunions prévues au programme MCA. Elles sont animées par la responsable du service Qualité/Diététique de la DPA, en présence des agents de restauration scolaire qui sont, soit responsables techniques, soit responsables de l'animation périscolaire. Ces réunions ne font pas l'objet d'un recueil spécifique, mais nous apportent des données de contexte précieuses pour la suite de nos analyses.

2.7.2.1 Les animations

2.7.2.1.a « Découverte des 5 sens » : 8 observations

Nous annexons à la thèse la fiche pédagogique de l'animation (Annexe 8). L'animation est conçue et conduite par la responsable du service Qualité/Diététique. Elle est diététicienne et agente de la collectivité au service de la DPA depuis 2009. L'animation s'adresse aux enfants de cycle 2 (CP, CE1, CE2) ou de cycle 3 (CM1 et CM2). Ils sont répartis en groupes de 12

[75] Plus d'informations sur les Quartiers prioritaires de la ville de Montpelier sur le site : Les quartiers prioritaires de Montpellier du Contrat de Ville | Contrat de Ville - Montpellier

[76] Information au lecteur : Nous avons eu un problème informatique lors de notre traitement de données de l'école 8. Nous n'avons conservé que les photos. Nous avons fait le choix de ne pas codifier cette observation puisque nous n'avions plus les éléments à retranscrire pour nos analyses.

participants. L'animation de 45 minutes se déroule après la demi-journée de classe, avant le déjeuner à la cantine ou pendant les vacances scolaires en centres de loisirs. À la suite de chaque observation, nous avons déjeuné à la cantine avec les enfants et la diététicienne.

Date	Code	Nom de l'école	Annexe de l'observation
20/10/2022	OP-5S01	École 4	Annexe 9
11/11/2022	OP-5S02	École 12	Annexe 10
14/02/2023	OP-5S03	École 7	Annexe 11
06/03/2023	OP-5S04	École 9	Annexe 12
11/05/2023	OP-5S05	École 2	Annexe 13
23/05/2023	OP-5S06	École 7 (2)	Annexe 14
24/05/2023	OP-5S07	École 1	Annexe 15
02/06/2023	OP-5S08	École 6	Annexe 16

Tableau 9 : Codification des observations participantes de l'animation « Découverte des 5 sens »

Installation
École : **Âge des enfants :**
Entrée dans la salle o Tables positionnées en U si possible o Chaise pour chaque enfant
Présentation de la diététicienne Rappel des 5 sens, des organes mobilisés et de leurs utilités avant et pendant la consommation d'aliments
Présentation de l'atelier
Présentation du matériel o Toque de chefs o Bandeaux o Verre d'eau o Serviette en papier
Étapes de l'atelier
Étape 1 : La vue Impact dans le choix : choix entre aliment sain ou abîmé/ choix entre un aliment connu ou pas/ attirant ou non/ et test que la vue peut tromper (solution de couleur rouge au citron). Vocabulaire : lié à la couleur/ à la forme/ à la taille/ à la brillance, ... Images proposées :
Étape 2 : L'ouïe Rendre les enfants attentifs aux bruits des aliments : Vocabulaire : croustillant/ croquant/ pétillant...
Étape 3 : Le toucher Apprendre à toucher en fermant les yeux dans un sac d'un aliment qui est caché à l'intérieur Vocabulaire : rugueux/ lisse/ juteux/ sec/ chaud/ froid/ ferme/ mou/ moelleux/ pâteux/ farineux/ doux/... Aliments proposés :
Étape 4 : Le toucher et l'odeur Les yeux bandés à l'aide d'un bandeau, deviner les produits positionnés dans des « pots à odeur » en le sentant. Vocabulaire : grandes familles d'odeurs : fruitée/ épicée/ florale/ boisée/... Aliments proposés :
Étape 5 : Le goût Faire goûter des aliments représentant les 4 saveurs VOCABULAIRE : salé/ sucré/ acide/ amer Aliments proposés :

Conclusion
Rôle des 5 sens lors de la dégustation : jeu « texte à trou » des différents sens
Remise des diplômes
Retours d'expérience enfants
Observation animatrice
Aspect argumentatif du discours Arguments Objets mis en œuvre **Aspect oratoire** Gestes, ton, voix **Difficultés rencontrées Retour d'expérience diététicienne**

Tableau 10 : Grille de recueil de données de l'animation « Découverte des 5 sens »

2.7.2.1.b « Choix d'un menu équilibré » : 3 observations

Nous annexons à la thèse la fiche pédagogique de l'animation Annexe18. L'animation est conçue et conduite par une diététicienne du service Qualité/Diététique. Elle est agente de la collectivité au service de la DPA depuis 2019. L'animation de 45 minutes s'adresse aux enfants de cycle 2 (CP, CE1, CE2) ou de cycle 3 (CM1 et CM2) qui sont répartis en groupes de 12 participants. Les enfants y participent après leur demi-journée de classe, avant d'aller déjeuner à la cantine ou pendant les vacances scolaires en centres de loisirs. À la suite de chaque observation, nous avons déjeuné à la cantine avec les enfants et la diététicienne.

Date	Code	Nom de l'école	Annexe de l'observation
14/10/2022	OP-ME01	École 10	Annexe 18
06/12/2022	OP-ME02	École 3	Annexe 19
13/03/2023	OP-ME03	École 11	Annexe 20

Tableau 11 : Codification des observations de l'animation « Compose un menu équilibré »

Installation
École : **Âge des enfants :**
Entrée dans la salle o Tables disposées en U o Chaises (1 par enfant) o Tableau type veleda pour noter les propositions des enfants et exposer les affiches présentées durant l'animation o Stylos pour faire remplir les évaluations à la fin de l'activité par l'animateur et les enfants
Présentation de la diététicienne de la cuisine centrale, et du concept de l'animation (5 min)
Acquisition de connaissances : les groupes d'aliments et les bases de l'équilibre alimentaire (15 min)
o Connaissance alimentaire o Jeu de placement sur la pyramide o Santé nutritionnelle
Mise en pratique des connaissances de manière ludique : création d'un menu équilibré au choix (20 min)
Choix des aliments Point de divergence Point de convergence Menu final
Conclusion
Remise des diplômes
Retours d'expérience enfants

Observation animatrice
Aspect argumentatif du discours Arguments Objets mis en œuvre **Aspect oratoire** Gestes, ton, voix **Difficultés rencontrées Retour d'expérience diététicienne**

Tableau 12 : Grille de recueil de données de l'animation « Compose un menu équilibré »

2.7.2.1.c La formation d'agents de restauration scolaire : 6 observations

Dans le cadre de notre Cifre, et pour nous présenter le fonctionnement du programme MCA, le directeur de la DPA (2014-2023) nous a demandé d'assister à une formation d'agents. À l'issue de la première formation, nous avons proposé de prolonger les observations afin d'obtenir des informations relatives aux pratiques professionnelles d'agents de restauration scolaire. Nous avons ainsi recueilli des données précieuses sur le fonctionnement de l'organisation, les ressources informationnelles des professionnelles et à la place de l'éducation à l'alimentation dans la fonction de l'agent de restauration scolaire. Afin de faciliter la lecture de ce manuscrit, nous utiliserons toujours l'expression « Agent de restauration scolaire » à laquelle nous préciserons la mission seulement si c'est nécessaire.

Nous avons observé 6 formations et avons rencontré 90 agents de restauration scolaire. Ce sont eux qui encadrent la pause méridienne et sont impliqués dans les actions éducatives du programme MCA. La DPA met à leur disposition des outils pédagogiques en lien avec l'alimentation pour animer les temps périscolaires. Ils ont une mission de sensibilisation auprès des enfants au moment de la prise alimentaire et du tri des déchets. Toutefois, ils ne sont pas experts en nutrition et n'ont pas une fonction d'enseignement. Nous détaillons en annexe 64 les différentes fonctions des agents de restauration scolaire. Nous avons assisté à deux années de formations du programme Ma Cantine Autrement. En 2024, la formation des agents de restauration scolaire a été restreinte aux seuls responsables techniques, soit une seule formation avec la participation de six agents. La décision revient à la direction de l'éducation et nous n'avons pas eu d'explications sur ce changement de fonctionnement.

Date	Code	Annexe de l'observation
24/11/22	OP-FA01	Annexe 21
09/12/22	OP-FA02	Annexe 22
12/11/22	OP-FA03	Annexe 23
20/03/23	OP-FA04	Annexe 24
30/03/23	OP-FA05	Annexe 25
07/04/23	OP-FA06	Annexe 26

Tableau 13 : Codification des observations des formations d'agents

2.7.2.1.d Grille d'analyse des observations

Pour chaque observation, nous avons complété une grille de recueil, avons pris des notes et des photos. Puis nous avons procédé à notre analyse sur la base des critères suivants.

Objectifs pédagogiques	Selon l'activité observée
Caractéristiques spatio-temporelles	Lieu
	Date
	Horaires
	Durée
Configuration de l'espace	Place dans la structure
	Mobilier
	Place du médiateur
	Place du public
	Place du chercheur (nous)
Acteur professionnel	Fonction
	Posture et investissement de l'espace (assis, debout, statique, en mouvement)
	Moyens et outils déployés
	Type de savoirs médiés
	Affects dits, montrés, représentés, cachés, action
Public	Âge (pour les enfants)
	Posture et investissement de l'espace (assis, debout, statique, en mouvement)
	Mobilisation des moyens et outils déployés
	Affects dits, montrés, représentés, cachés, action
Acteurs périphériques	Rôle
	Posture et investissement de l'espace (assis, debout, statique, en mouvement)
	Affects dits, montrés, représentés, cachés, action
Interactions (Situation, source, forme)	Entre les enfants et le médiateur
	Entre les enfants
	Entre le médiateur et les acteurs périphériques
	Entre les enfants et les acteurs périphériques
	Formes des interactions
Scènes d'expériences	Esthésique et sensorielle
	Esthétique et figurative
	Éthique et acceptabilité

Tableau 14 : Grille d'analyse des données recueillies

2.7.2.2 Les entretiens avec les acteurs du dispositif MCA

Nous avons mené 9 entretiens auprès des acteurs professionnels qui participent au programme MCA. Nous avons suivi leurs missions tout au long de notre collaboration Cifre. Nous voulions,

saisir la place et le rôle de chacun dans la démarche systémique MCA. Nous avons conduit ces entretiens selon une grille semi-directive que nous avons adaptée à chacune des personnes rencontrées. Puis, nous avons laissé les échanges libres et avons approfondi certains points lorsque cela nous a semblé pertinent. Les entretiens ont une durée de 35 minutes à 1h.

Code	Date	Fonction	Lieu	Annexe de l'entretien
EN01	03/01/2023	Adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine	Hôtel de ville de Montpellier	Annexe 27
EN02	10/02/2023	Directeur de la politique alimentaire (1er directeur Cifre)	Marché d'Intérêt National - Montpellier	Annexe 28
EN03	02/01/2023	Chef cuisinier de la cuisine centrale	Cuisine centrale	Annexe 29
EN04	16/01/2024	Responsable du service « Qualité/Diététique »	Cuisine centrale	Annexe 30
EN05	16/01/2023	Diététicienne	Cuisine centrale	Annexe 31
EN06	16/01/2023	Diététicienne	Cuisine centrale	Annexe 32
EN07	16/01/2023	Qualiticienne	Cuisine centrale	Annexe 33
EN08	26/08/2024	Chargée de Mission	Visio Teams	Annexe 34
EN09	03/05/2023	Responsable de secteur « Action éducative »	Visio Teams	Annexe 35
EN 10	04/06/2024	Chargé d'animation des projets éducatifs	Visio teams	Annexe 36

Tableau 15 : Codification des entretiens menés dans le cadre du programme MCA

Grille générale d'entretien

Parcours scolaire et professionnel

- Pourquoi avoir choisi ce métier
- Quel a été votre cursus scolaire puis professionnel
- Quel est votre rôle au sein de la DPA,
- Comment s'organisent vos missions et selon quel ordre de priorité,
- Comment vos compétences sont mobilisées par la DPA en dehors de vos missions quotidiennes (réunions, colloques, séminaires…)
- Quelles motivations personnelles sont mobilisées dans le cadre de vos fonctions ?
- Suivez-vous des formations ? Lesquelles et pourquoi ?

Participation aux actions pédagogiques

- Quel est votre point de vue sur l'éducation à l'alimentation ?
- Pensez-vous que l'éducation à l'alimentation puisse permettre de lutter contre la précarité alimentaire ? Si oui comment, si non pourquoi ?
- Vos souvenirs d'enfant ont-ils nourri vos connaissances de l'alimentation ?
- Quelle est la première recette que vous avez cuisinée ? Avec qui ?
- Aujourd'hui, quels sont les savoirs que vous souhaitez transmettre ?
- À qui ?
- Selon quels objectifs ?
- Vous animez des ateliers pour enfants, à quels types de difficultés êtes-vous confrontés ?
- Quelles sont les plus grandes satisfactions issues de ces missions pédagogiques ?
- Êtes-vous surprise parfois de certains comportements ? Lesquels ?
- Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer dans le cadre de ces ateliers ?
- Comment mesurez-vous l'impact de vos ateliers sur le comportement des enfants ?

- À quelles évolutions en matière de pratiques alimentaires avez-vous assisté depuis le début de votre carrière et quels impacts ont eu ces évolutions sur votre pratique professionnelle ?

Le projet du bus pédagogique et la Cité de l'alimentation

- Comment imaginez-vous cette cuisine ambulante ?
- Quelle serait la première recette que vous aimeriez transmettre, pourquoi ?
- Quelles sont les connaissances qui vous semble indispensables d'intégrer à l'enfance ? Pourquoi ?

Le souvenir

- Quelle est votre madeleine de Proust ?

Tableau 16 : Grille d'entretien auprès des agents MCA

2.7.3. Terrain 2 : L'école

Les programmes scolaires, les règles d'organisation et le fonctionnement de l'école sont définis par le ministère de l'Éducation nationale selon des orientations politiques nationales. Au niveau académique, c'est le Rectorat qui supervise les établissements scolaires, gère le recrutement des enseignants et s'assure de la mise en œuvre de la politique nationale. Puis, les inspecteurs académiques assurent le contrôle pédagogique et administratif des écoles. À l'intérieur des écoles, le directeur est responsable de la gestion quotidienne de l'établissement, il supervise et coordonne les équipes pédagogiques selon les décisions prises par les instances supérieures. Enfin, les missions principales d'un enseignant consistent à transmettre les savoirs, développer les compétences, éduquer, accompagner individuellement chaque élève dans un climat scolaire favorable à l'apprentissage et au développement de l'enfant. Il est en lien étroit avec les familles.

L'éducation à l'alimentation en classe doit contribuer à « l'acquisition de bonnes habitudes alimentaires »[77]. Il peut s'agir d'actions de sensibilisation ou d'activités ludiques. Il n'y a pas de programme spécifique dédié aux activités. Les enseignants ont accès à la plateforme Eduscol qui assure que « l'école est promotrice de santé ».[78] Elle est destinée à informer et accompagner les enseignants dans leur mission d'éducation. Des fiches pédagogiques sont proposées pour compléter les apprentissages de matières traditionnelles par des thématiques annexes. Elles portent, entre autres, sur le développement durable, la connaissance alimentaire, l'éducation au goût. Notre intérêt se porte sur les sources informationnelles que les enseignants mobilisent dans le cadre d'activités d'éducation à l'alimentation et les modalités par lesquelles ils mettent en circulation ces savoirs. Par ailleurs, il est intéressant d'analyser les logiques de réception des enfants lorsqu'ils évoluent dans un environnement éducatif.

[77] Source : Éducation à l'alimentation et au goût | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Consultation juin 2024

[78] Source : Santé | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire - Consultation juin 2024

2.7.3.1 Les classes de maternelles et le réseau d'éducation prioritaire

Les relations entre les écoles et la DPA sont initiées par les enseignants qui sollicitent la collectivité pour obtenir les supports pédagogiques du programme MCA, ou bien pour organiser des visites des classes à la cuisine centrale. La ville de Montpellier compte 113 écoles publiques réparties sur 7 secteurs de la ville qui accueillent 21.370 élèves (sur l'année scolaire 2023/2024). Le Projet Éducatif de Territoire[79] (PEdT) porte des ambitions éducatives en faveur des enfants de 3 à 11 ans qui s'inscrivent dans le projet de mandat 2022/2027 « Une ville à hauteur d'enfants ». En parallèle, le plan école 2030[80] consacre 400 millions d'euros pour construire de nouveaux groupes scolaires et des selfs dans les cantines, rénover le patrimoine scolaire et adapter les rues et cours des écoles pour faciliter l'accessibilité. 19 écoles élémentaires et 16 écoles maternelles sont classées en réseau d'éducation prioritaire (REP)[81]. Les REP sont des dispositifs mis en place par le ministère de l'Éducation nationale pour réduire les inégalités scolaires et favoriser la réussite de tous les élèves, spécifiquement les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés. Les objectifs consistent à compenser les inégalités sociales en apportant des moyens humains et matériels supplémentaires dans les secteurs défavorisés. Les pratiques pédagogiques dites « innovantes » adaptées aux besoins des enfants sont encouragées.

Le lien « école-famille-environnement » est une priorité qui doit permettre la création d'un environnement favorable à la réussite scolaire des enfants issus de milieux vulnérables. Une priorité pédagogique est donnée aux élèves concernés qui sont alors répartis dans des classes de 12 élèves. Les enseignants bénéficient de formations spécifiques leur permettant de mieux accompagner la réussite scolaire des enfants. Des partenariats avec les acteurs locaux sont encouragés pour permettre aux enfants de vivre des activités culturelles, sportives et sociales plus riches. L'école maternelle est définie comme un espace où les enfants apprennent et vivent ensemble. Il s'agit d'un espace d'apprentissage du langage oral et écrit, des nombres et d'une diversité de domaines laissée à la libre organisation des enseignants. Les enfants « apprennent en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant »[82]. Le programme « Ma Cantine Autrement » est, quant à lui, adapté aux élèves d'élémentaire. Cela signifie que jusqu'à présent, aucun programme de sensibilisation n'est

79 Source : PEDT-2022-2027 (1).pdf - Consultation août 2024

80 Source : Plan Ecole 2030 : Construire, rénover, adapter les écoles de la ville - Ville de Montpellier - Consultation août 2024

81 Source : L'éducation prioritaire | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse - Consultation août 2024

82 Source Eduscol L'école maternelle : une école de l'épanouissement et des premiers apprentissages scolaires | éduscol | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire - Consultation Août 2024

spécifiquement adapté aux élèves de maternelles, outre les actions menées par les enseignants de manière autonome ou avec l'intervention du monde associatif. Il nous semblait donc pertinent d'observer des ateliers en maternelles, d'une part pour adapter le programme MCA à un public plus jeune, et d'autre part pour analyser et comprendre les facteurs qui participent au processus de médiation auprès de ce très jeune public.

2.7.3.2 Les écoles investies

S'agissant d'une autre organisation que celle qui nous a recrutée, nous avons demandé à la DPA d'autoriser ce pas de côté en argumentant l'intérêt d'explorer le processus de circulation des savoirs alimentaires selon des écosystèmes organisationnels et informationnels différents. Nous avons donc identifié 5 classes, dans 3 écoles, dont les enseignants développent des ateliers pédagogiques indépendants du programme scolaire. Nous leur avons proposé de participer à notre étude sur la médiation pédagogique des savoirs alimentaires. Nous avons suivi 2 classes de maternelles, dont une très petite section faisant l'objet d'un programme spécifique en REP, et trois classes de CP-CE1 dont deux en REP. Notre protocole de recherche a fait l'objet d'une soumission au comité d'éthique afin de mesurer le bénéfice/risque de nos investigations sur les enseignants et les enfants (Annexe 6). Par ailleurs, trois enseignantes ont tenu un journal de bord de leurs ateliers qu'elles ont partagé avec nous durant toute l'année scolaire.

2.7.3.2.a École 1

L'école 1 est un groupe scolaire en réseau d'éducation prioritaire qui compte 400 élèves, soit 160 en maternelle et 240 en élémentaire. C'est une école qui a reçu le label E3D[83], remis par le ministère de l'Éducation nationale, pour sa démarche globale de développement durable. En termes d'indice de positionnement social[84], l'école était la troisième la plus pauvre de la ville.

Nous avons suivi une classe de grande section, et avons assisté à 5 ateliers de septembre à décembre 2023. Au printemps 2024, nous avons organisé un focus group avec les enfants autour de la Madeleine de Proust (Annexe 40). L'enseignante nous a régulièrement envoyé des photos et vidéos des ateliers en classe ainsi que les échanges qu'elle avait avec les parents via l'espace numérique. Elle nous a autorisée à mobiliser ces ressources pour notre recherche.

[83] Source La labellisation E3D | éduscol | Ministère de l'Education Nationale| Direction générale de l'enseignement scolaire consultée en septembre 2024

[84] Source : Indice de position sociale (IPS) : actualisation 2022 | Ministère de l'Education Nationale Consultation septembre 2024

Nous avons également suivi une classe de très petite section (TPS) (Annexe 41). C'est un dispositif d'accueil spécifique qui s'adresse aux enfants de moins de 3 ans. Il permet aux enfants dont la famille est en situation de vulnérabilité de vivre une première expérience éducative et de commencer sa socialisation. Un contrat dit « moral » est passé avec les parents afin de les impliquer à différentes étapes des apprentissages de leurs enfants. L'enseignante que nous avons suivie avait sollicité la DPA pour organiser des ateliers autour de l'alimentation. Nous avons observé deux animations et avons interrogé l'enseignante. En parallèle, elle a également tenu un journal de bord qu'elle a partagé avec nous tout au long de l'année (photos et vidéos). Elle nous a autorisée à mobiliser ces ressources pour notre recherche.

Nous avons également observé un atelier de cuisine organisé par une enseignante de CP/CE1 avec les familles (Annexe 42). Il s'agit d'une classe dédoublée avec un effectif plus léger qu'une classe traditionnelle. Lorsque nous venions observer les classes de maternelles, la directrice nous a mise en relation avec cette enseignante, il était intéressant d'observer un atelier qui associait l'enseignant, les enfants et les familles à l'école.

2.7.3.2.b École 2

Il s'agit d'une école en REP également. Nous avons suivi une enseignante de CP/CE1 pendant deux années scolaires (Annexe 43). Elle avait également sollicité la DPA pour obtenir des supports pédagogiques. Nous avons observé deux animations et l'avons interrogée en entretien.

2.7.3.2.c École 3

Il s'agit d'une école proche du centre-ville qui n'est pas en REP. Nous avons d'abord rencontré une enseignante de grande section de maternelles en début de thèse, lorsqu'elle était directrice de l'école maternelle (Annexe 45). Elle organisait alors des ateliers pour ses élèves au moment du départ à la cantine. Nous avons assisté à l'un de ses ateliers. Elle a par la suite été nommée directrice du groupe scolaire et nous l'avons interrogée à ce moment-là.
Sur sa recommandation, nous avons assisté à un atelier organisé par une enseignante de CP/CE1 lors de la semaine du goût (Annexe 44).

2.7.3.2.d Les grilles d'observations participantes et les entretiens

Circulation des savoirs :	Quelle est la nature des connaissances médiées ? D'où proviennent les connaissances médiées ? Comment sont-elles mobilisées et re-médiées par l'enseignant ? Selon quelles modalités Dans quel(s) objectif(s) ?
Acteur médiateur	Posture de l'enseignant : Quel type de langage est mis en œuvre ? Selon quels discours ? Selon quels objectifs ?
Acteurs publics	Age des enfants Variables d'entrées Les familles sont-elles impliquées dans le processus de médiation ? Comment ? Représentent-elles un frein ou un levier au processus de médiation ? Pourquoi ?
Moyens pédagogiques mis en œuvre	Les enfants disposent-ils de supports ? Lesquels ? D'où viennent-ils ? Sont-ils exclusifs à la classe ou à ramener à la maison ? Quels agencements sont mis en œuvre : espace, horaire, durée, nombre d'enfants par groupe ? Des résultats sont-ils formulés, attendus, évalués, par l'enseignant ? lesquels ? Analyse sémio-pragmatique des outils
Interactions	Quels sont les points d'interactions sujet/acteurs ? Quelle est la place des pratiques culturelles, individuelles propres à l'enseignant ? Propres à l'enfant ? Quels facteurs sont facilitateurs du processus et mobilisent les acteurs (enfants/parents) ? Comment ? Comment est-ce identifiable ? Quels facteurs inhibent le processus et engendrent une rupture ? Comment ? Comment est-ce identifiable ?
Autres	Cette classe est -elle intégrée à un programme spécifique mis en œuvre par l'école ? L'école, son agencement, sa direction, sa situation ont-ils un rôle dans l'agencement et le contenu du programme de médiation ? Comment se situe cette école dans la ville ? Y a-t-il des acteurs extérieurs ? Lesquels ? Comment sont-ils mobilisés ? Quelle est leur place dans l'activité de médiation ?

Tableau 17 : Grille de recueil de données d'observations participantes dans les écoles

Ecole	**Niveau**	**Source des données**	**Codification des Observation**	**Codification Annexe**
Ecole 1 : REP	Classe 1 : Grande section de maternelles (5-6 ans)	5 + 1 focus group + 1 journal de bord	OP-ENS1	Annexe 40
	Classe 2 : Très petite section de maternelles (2-3 ans) + Journal de Bord	2 + 1 journal de bord	OP-ENS2	Annexe 41
	Classe 3 : CP-CE1 (6-8 ans)	1	OP ENS3	Annexe 42
Ecole 2 : REP	Classe 4 : CP-CE1 (6-8 ans) + Journal de Bord	2 + 1 journal de bord	OP-ENS4	Annexe 43
Ecole 3 : non REP	Classe 5 : CP-CE1 (6-8 ans)	1	OP-ENS5	Annexe 44
	Classe 6 : Directrice de l'école	1	OP-ENS6	Annexe 45

Tableau 18 : Codification des observations participantes dans les écoles

Grille d'entretien des enseignants

Parcours professionnel

● Quel a été votre cursus scolaire puis professionnel ?

● Depuis quand organisez-vous des ateliers pédagogiques autour de l'alimentation ?

● Est-ce un projet de l'école ou une démarche individuelle ?

● Dans quel cadre ? À votre initiative ou celle de l'école ? Pourquoi ?

● Suivez-vous des formations spécifiques pour organiser ces ateliers ? Lesquelles, pourquoi ?

Engagement pour l'éducation à l'alimentation et parcours personnel avec l'alimentation

● Quel est votre point de vue sur l'éducation à l'alimentation ?

● Pensez-vous que l'éducation à l'alimentation puisse permettre de lutter contre la précarité alimentaire ? Si oui comment, si non pourquoi ?

● Vos souvenirs d'enfant ont-ils nourri vos connaissances de l'alimentation ?

● Quelle est la première recette que vous avez cuisinée ? Avec qui ?

Ateliers pédagogiques autour de l'alimentation

● Quel est le profil de votre classe aujourd'hui ?

● Pouvez-vous décrire les ateliers autour de l'alimentation que vous organisez aujourd'hui ?

● Depuis quand ?

● Pourquoi ?

● Quelles sont les connaissances principales que vous souhaitez transmettre ? Pourquoi ?

● A qui ?

● Selon quels objectifs ?

● D'où viennent les connaissances que vous transmettez ? Quels outils utilisez-vous pour vous former ? Pour les enfants ?

● Quels sont les points de tension relevés au cours de ces ateliers ?

● Etes-vous surpris parfois de certains comportements ? Lesquels ?

● Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer dans le cadre de ces ateliers ?

Interactions

● Comment mesurez-vous l'impact de vos ateliers sur les connaissances et les comportements des enfants ?

● A quelles évolutions en matière de pratiques alimentaires avez-vous assisté depuis le début de votre carrière et quel impact ont eu ces évolutions sur votre pratique professionnelle ?

● Avez-vous des échanges avec les familles ? Lesquels ? Comment ?

Tableau 19 : Grille d'entretien des enseignants

Code	Date	Fonction	Lieu	Annexe de l'entretien
EN11	20/03/2024	Enseignante CP/CE1 en REP	Visio	Annexe 37
EN12	04/06/2024	Enseignante en grande section de Maternelle en REP	Visio	Annexe 38
EN13	07/05/2024	Directrice d'un groupe scolaire	Dans son bureau	Annexe 39

Tableau 20 : Codification des entretiens

2.7.3.3 Focus Group du 13 décembre 2023

De manière empirique, à la fin de la phase compréhensive, et afin de confirmer la problématique à soumettre au co-design en phase de construction, nous avons organisé un focus group. Il s'est déroulé le 13 décembre 2023 en mairie de Montpellier. Nous avions l'ambition de clarifier certaines données, notamment sur l'organisation des temps pédagogiques (Annexe 56). Les questions posées ont été les suivantes concernant l'animation d'ateliers d'éducation à l'alimentation :

- Quels sont les super-pouvoirs des enfants, leurs capacités extraordinaires et leurs faiblesses ?
- Quels outils sont indispensables et lesquels aimeriez-vous partager ?
- Quels sont les freins et les difficultés que vous rencontrez ?

Nous avons stratégiquement ressemblé les 5 enseignantes que nous avions observées et dont nous avions identifié des approches pédagogiques différentes. Résumons les cinq profils présentés précédemment :

- La première est enseignante en grande section de maternelles. Elle organise des ateliers en lien avec le jardin et la cuisine. Elle a conçu ses propres supports pédagogiques.
- La seconde enseigne à des élèves de très petite section (2-3 ans). Elle propose des ateliers de découverte des aliments et a sollicité des outils auprès de la DPA pour compléter ses animations.
- La troisième est une enseignante de CP/CE1 qui utilise des fiches pédagogiques provenant d'un site internet. Elle aborde l'alimentation à travers les différents circuits alimentaires et le lien producteur/mangeur.
- La quatrième enseignante, en CP/CE1, organise des ateliers de cuisine parents/enfants sur le temps scolaire, mais sans entrer dans une démarche spécifique d'éducation à l'alimentation.
- Enfin, la cinquième enseignante en CP a proposé une animation pendant la semaine du goût, mais elle ne sait pas comment aborder le sujet avec les enfants.
- Deux directrices de groupes scolaires étaient présentes. L'une d'elles était enseignante en maternelle et organisait des ateliers de cuisine et d'éveil à l'alimentation dans sa

classe. L'autre est directrice dans une école E3D (école en démarche de développement durable)[85].

Nous avons aussi sollicité une diététicienne de la DPA pour son expertise de l'alimentation infantile dont nous avions observé les animations sur l'équilibre alimentaire pendant les temps périscolaire. Enfin, nous avons invité l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine. Rappelons que son projet de mandat vise une meilleure collaboration entre la DPA et les enseignants. Elle a convié 2 autres participants. Une inspectrice de l'éducation nationale (IEN) dont la mission est d'inspecter et d'évaluer les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions. Elle participe à l'animation pédagogique, au recrutement et à la formation des personnels. Un chargé de mission « Sciences et développement durable » à l'inspection académique de l'Hérault. Il a pour rôle d'encadrer et d'encourager l'intégration des enjeux environnementaux et scientifiques dans les pratiques pédagogiques des écoles, en collaboration avec les équipes éducatives et les partenaires externes.

2.7.4. Terrain 3 : Le Conseil Municipal des Enfants (CME)

Le public d'enfants est privilégié par les politiques publiques pour conduire des actions d'éducation à l'alimentation. Nous avons porté notre attention sur l'enfant en tant qu'individu qui a des pratiques alimentaires qui lui sont propres. Il s'agit de comprendre ce qui participe à son quotidien, à travers une lecture des six sémiosphères sensibles (Boutaud 2018). Rappelons que sur le plan méta, il s'agit de discours de transcendance qui relèvent notamment de croyances. Toutefois, notre posture de chercheur ne nous autorise pas à questionner les pratiques religieuses en lien avec l'alimentation. Nous ne l'avons jamais fait. Nous parlons ici de significations symboliques. Sur le plan macro, ce sont ces valeurs sociales et éthiques que nous questionnons. Le plan méso concerne la circulation médiatique de discours sociaux sur l'alimentation. Ce sont notamment toutes les influences publicitaires et marketing que nous recherchons ici. Puis les plans micro, auto et bio impliquent à la fois les interactions sociales des moments de consommation, les caractéristiques de leurs préférences alimentaires et enfin, la condition de bien-être clinique lorsqu'elle est évoquée.

[85] Une **école E3D** (École en démarche de Développement Durable) est une école qui adopte une approche intégrée du développement durable, à travers plusieurs dimensions : environnementale, sociale et économique. Le concept d'E3D vise à sensibiliser et à éduquer les élèves et la communauté scolaire aux enjeux du développement durable et à la mise en place d'actions concrètes. Éducation au développement durable | éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco

Pendant 2 années de suite, nous avons eu pour mission d'organiser des rencontres, à la DPA, entre l'élue déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine de la ville, et le Conseil municipal des enfants (CME)[86]. Le CME est une instance démocratique qui place les enfants élus dans une posture de porteurs de projets qui ont vocation à être réalisés avec les différents services de la ville. Les enfants élus visitent la cuisine centrale, questionnent la direction et les agents de la DPA sur l'organisation de la cantine, et participent à des projets en cours.

Chaque année, nous avons rencontré 64 enfants répartis sur 4 sites de la ville et avons participé à la visite de la cuisine centrale avec eux. Les rencontres se déroulent toujours le mercredi matin. Nous avons aussi conduit un entretien semi-directif avec le chargé d'animation de projet éducatif qui pilote le CME depuis plus de 20 ans (EN10). Nous voulions comprendre le fonctionnement de cette instance et l'interroger sur l'évolution des questionnements des enfants vis-à-vis de la restauration scolaire et de leur alimentation. La recherche que nous menons implique une collaboration avec les acteurs du monde socio-économique et politique. Nous avons organisé ces rencontres au format de focus group pour interroger collectivement les enfants, puis les faire participer à deux projets. Le premier consistait à les questionner sur leurs attentes d'un programme de cuisine à l'école lors de la mise en circulation du camion-cuisine pédagogique. Le second visait à identifier leurs connaissances sur l'enjeu de végétaliser l'alimentation. Ils ont ensuite participé à la conception d'affiches d'information sur le sujet du menu végétarien servi en cantine.

2.7.4.1 Focus Group 2022/2023 : Le projet du camion-cuisine pédagogique

Les séances étaient consacrées au projet de mise en circulation du camion-cuisine pédagogique dans la perspective de la Cité de l'alimentation. Il s'agit d'un camion aménagé en cuisine ambulante qui doit se déplacer dans les écoles de la ville, avec à son bord un enseignant et un cuisinier. Une fois garé dans la cour d'école, il doit accueillir une classe en demi-groupe pour des ateliers de cuisine, pendant que l'autre partie des élèves participe à des ateliers ludo-éducatifs avec leur enseignant en classe. Après avoir présenté le projet, nous avons demandé aux enfants de participer à la conception du programme pédagogique en apportant la réponse aux questions suivantes :

- Qu'as-tu envie de cuisiner/manger ? Donne-nous des idées de produits, de recettes.
- Manque-t-il des choses indispensables ? Complète le camion.

[86] Source : Le Conseil Municipal des Enfants | Montpellier - Participer Consultation janvier 2024



Illustration 7 : visuels d'animation projetés lors du focus 2022/2023

Nous avons animé ces rencontres en présence de l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine, de la chargée de mission « Innovation alimentaire » et du chargé d'animation des projets éducatifs. Elles se sont déroulées sur 4 sites de la ville dont les caractéristiques socio-économiques sont différentes. Les enfants élus ont travaillé par équipes de 4. Ils ont ensuite exposé leurs propositions à l'ensemble du groupe et ont débattu de leurs idées avec l'adjointe et la chargée de mission. Nous avons pris des notes, des photos et avons conservé les productions de chaque focus group (Annexes 46 à 50).

2.7.4.2 Focus group 2023/2024 : La végétalisation de l'alimentation à la cantine

La deuxième année, dans le cadre de la mise en service d'un deuxième repas végétarien dans les cantines scolaires, nous avons interrogé les enfants sur leurs connaissances en matière d'alimentation végétarienne. Puis nous avons proposé à chaque groupe deux séances de travail consacrées à la création d'une affiche dans le cadre de la campagne d'information pour la rentrée 2024/2025. Les séances proposées aux enfants étaient les suivantes :

- Séance 1 : Réflexion collective - Comment on parle aux enfants du menu végétarien à la cantine ?
- Séance 2 : Conception de l'affiche en groupe



Illustration 8 : Visuels d'animation du focus group 2023/2025

Étaient présents et participaient à ces séances, l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine, deux diététiciennes de la DPA, une chargée de mission *Innovation alimentaire*, un chargé d'animation des projets éducatifs, et une chargée de communication de la ville (uniquement à la deuxième séance). Nous avons pris des notes et des photos lors des productions. Nous avons gardé tous les dessins de la réflexion collective et les affiches créées par les enfants (Annexe 51 à 55).

Synthèse chapitre 7

Ce chapitre Présente le protocole méthodologique que nous avons déployé pour recueillir les données à analyser. La recherche est séquencée en deux phases. La phase compréhensive s'est déroulé de septembre 2022 à juin 2024. La phase participative a commencé en février 2025. Trois terrains ont été investis : l'école, la cantine et le conseil municipal des enfants de la ville de Montpellier. Le recueil est composé de 13 entretiens semi-directifs avec les acteurs de l'éducation à l'alimentation du territoire, de 28 observations participantes, 1 focus group avec des enseignantes, 12 séances de focus group avec le conseil municipal des enfants. L'intégralité des entretiens, observations et focus group sont consultables en annexes.

Conclusion de la partie 2

L'ambition scientifique de notre recherche repose sur la double visée de notre intervention qui consiste à produire de la connaissance et participer aux innovations de la collectivité. Notre étude porte sur les actions pédagogiques d'éducation à l'alimentation déployées par la ville de Montpellier dans le cadre de sa politique alimentaire. Nous voulons étudier les enjeux, les objectifs, les formes et les modalités pédagogiques mis en œuvre par les acteurs de l'éducation à l'alimentation et saisir les interactions entre les individus qui participent à ces actions éducatives (professionnels et publics).

Nous menons cette étude dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (Cifre), en collaboration avec la direction de la politique alimentaire de la ville de Montpellier et de l'axe santé du LERASS. Montpellier est une ville expérimentale qui déploie depuis 2016 le programme de restauration scolaire « Ma Cantine Autrement », et conduit la construction de La Cité de l'alimentation à l'horizon 2028. Notre travail doctoral fait suite à l'évaluation de ce programme dans le cadre du projet Urbal, dont les conclusions ouvrent une réflexion info-communicationnelle sur les enjeux de médiation auprès des publics.

Le travail est organisé selon une approche par le contexte (Paganelli, 2012, 2016) dans la perspective d'une analyse des communications affectives (Dumas et Martin-Juchat, 2022) qui participent au processus de médiation des savoirs alimentaires à l'école et à la cantine. La recherche est séquencée en 2 phases, l'une consacrée à la compréhension des actions mise en œuvre, l'autre dans la perspective de co-construction d'outils et programmes pédagogiques, avec et pour les acteurs de l'éducation à l'alimentation. L'étude se concentre sur trois terrains : l'école, la cantine et le Conseil municipal des enfants. Elle est composée de 13 entretiens semi-directifs, 28 observations participantes en périscolaire et à l'école, et 12 séances de focus groups avec le conseil municipal des enfants et 1 focus group avec des enseignantes. Elle implique ensuite des méthodes de co-design qui participent à la conception d'un dispositif pédagogique destiné à la Cité de l'alimentation, ayant fait l'objet de quarante réunions de travail.

Troisième partie - Analyse des activités d'éducation à l'alimentation

Introduction - Partie 3

Cette partie est consacrée à l'analyse des données recueillies lors de nos entretiens, observations et focus groups. La recherche menée dans le cadre d'une Cifre nous permet aussi une description du milieu d'intervention tout au long de la thèse, et sur laquelle nous prenons aussi appui. Nous avons tenu des cahiers qui consignent chacune de nos interventions et participations sur le terrain.

Ce travail est mené selon une approche par le contexte (Paganelli, 2012, 2016) afin de questionner l'éducation des enfants à l'alimentation, conduite par une politique publique territoriale orientée vers une équité sociale de santé par l'alimentation. L'action publique menée par les acteurs politiques, cadres, administratifs, opérationnels et éducatifs de la ville de Montpellier, s'inscrit dans une démarche plus large de santé globale et de développement durable à l'échelle nationale et internationale. De façon empirique, au fil de nos investigations, nous avons vu émerger des phénomènes communs liés aux émotions, aux sentiments et aux affects des acteurs en interaction. Nous avons cherché à comprendre le processus de médiation au prisme d'une analyse de la communication affective de l'organisation investie. Nous sommes passée de l'immersion à l'émersion (Dumas et Martin-Juchat, 2022) en croisant nos analyses, considérant que « la confrontation avec les acteurs du terrain permet d'éviter les projections émotionnelles et de penser, dans des logiques réflexives, le travail émotionnel fourni par les acteurs du terrain, mais aussi par le(a) chercheur(se). » (Dumas et Martin-Juchat, 2022, p. 181).

Pour chacun des terrains, nous avons procédé à un encodage manuel de nos données à l'intérieur de tableaux, organisés selon les indicateurs que nous voulions saisir et interpréter. Concernant les entretiens, nous avons d'abord saisi les témoignages des acteurs de l'éducation à l'alimentation, selon les thématiques qui structuraient nos questionnements à savoir leurs parcours de formation, leurs pratiques professionnelles, leurs fonctions dans l'organisation, et leur engagement pour l'éducation à l'alimentation. Puis, lorsque nous procédions à la saisie manuelle de nos données, nous avons rapidement constaté que tous les témoignages recueillis lors de nos entretiens portaient des récits affectifs en deuxième personne et en troisième personne (Dumas et Martin-Juchat, 2022). Les acteurs interrogés témoignaient leurs propres affects. Ils interprétaient et traduisaient les affects des autres (publics, collègues, direction…). Afin d'approfondir, nous avons ajouté deux thématiques supplémentaires à notre tableau

d'analyse : le rapport à soi et la représentation des autres. Nous avons alors utilisé les récits d'affects comme outil méthodologique considérant que « les hommes sont naturellement enclins à créer du sens en racontant des histoires dans lesquelles ils mettent eux-mêmes et les autres en scène » (Coman *et al.*, 2022). Le récit d'affects est « affilié au récit de vie qui s'inscrit dans une approche biographique, appelé aussi entretien narratif. Le récit d'affects permet à la personne questionnée de raconter ses expériences affectives en relation avec des situations sociales/professionnelles » (Dumas et Martin-Juchat, 2022, p. 173).

Concernant les observations participantes, nous avons également procédé de façon empirique et selon les critères d'analyse préalablement établis. Nous avons interprété nos données par l'exploration des scènes d'expérience. Nous avons isolé la posture des acteurs, les formes d'interactions, les affects dits, montrés, représentés, cachés, actions. Des modalités de communication affectives révélatrices d'indicateurs sensibles propres à la médiation des savoirs alimentaires se sont alors détachées. Enfin, concernant les focus groups que nous avons organisés avec le conseil municipal des enfants, nous avons procédé en 2 temps. Comme pour les observations, nous avons décrit les situations, les postures et les interactions. Nous avons ensuite analysé les productions discursives et graphiques des enfants.

Le chapitre 8 expose la manière dont le contexte organisationnel de la collectivité engendre des dynamiques d'acteurs logiques et complexes. Nous apportons une description de la structuration fonctionnelle de l'éducation à l'alimentation dans l'environnement périscolaire puis décrivions la relation émergente entre la collectivité et l'école.

Le chapitre 9 opère une sémiotisation des affects à plusieurs échelles. Il décrit la politique de communication affective centrée sur le « *Bien faire* » selon des enjeux de santé, environnementaux, socio-économiques et de vie en collectivité. L'analyse éclaire alors deux phénomènes qui participent aux processus de médiation des savoirs alimentaires : les intentions affectives et les interprétations affectées.

Le chapitre 10 propose une analyse de trois situations miroirs de nos observations. Ce sont des situations d'interactions qui révèlent la place des émotions dans l'expérimentation des acteurs de l'éducation à l'alimentation et des publics.

Chapitre 8 : Environnements organisationnels et fonctionnels

Ce chapitre revient sur notre analyse du contexte organisationnel. Il s'appuie sur les entretiens que nous avons conduits et les observations que nous avons menées. Il nous a semblé indispensable de situer les activités de médiation afin de mettre en lumière les freins et leviers à l'organisation d'actions éducatives. Nous dressons d'abord une première interprétation des données de contexte. Pour cela, nous prenons aussi appui sur la description apportée par les acteurs de l'organisation et sur les situations que nous avons observées.

3.8.1. Contexte socio-organisationnel

Nous avons identifié et organisé les constituants qui structurent les services de la ville et qui sont impliqués dans l'organisation de la pause méridienne[87]. Nous avons exploré en profondeur certains éléments de contexte socio-organisationnel entraînant des conséquences dans la mise en œuvre d'actions d'éducation à l'alimentation. Nous organisons ces éléments dans un tableau. Chaque élément de ce tableau est ensuite détaillé dans les paragraphes suivants.

Contexte	Direction de la politique alimentaire (DPA)	Direction de l'éducation (DE)
1- Politique	Territoriale : 1 élue 11ème adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine. Groupe politique : « Choisir l'écologie à Montpellier » Son mandat relève de : • Politique alimentaire • **Restauration scolaire de proximité** • Agriculture urbaine : jardins partagés, jardins familiaux • Bio-alimentation	Territoriale : 1 élue 1ère adjointe déléguée à la ville éducative et à la réussite scolaire Groupe politique : « Groupe socialiste, écologiste et républicain » Son mandat relève : • Élaboration et mise en place des politiques éducatives et partenariales • **Actions éducatives péri- et extra-scolaires** • Relations avec la communauté éducative • Prospectives et évolution de la carte scolaire, mixité scolaire • Mise en place du soutien scolaire et vacances apprenantes • Gestion du patrimoine scolaire ; *N.B. Les fonctions concernent aussi l'administration générale. Nous avons détaillé uniquement ce qui concerne notre sujet d'étude.*
2- Hiérarchie et fonctionnement	**Une direction de la politique alimentaire**	**Une direction de l'éducation** **Services dédiés** à l'éducation en général

[87] *Nous informons le lecteur que certains des éléments présentés ici ont évolué en fin de thèse. Toutefois, nous avons figé les informations qui correspondent à la période à laquelle nous avons recueilli nos données.*

Contexte	Direction de la politique alimentaire (DPA)	Direction de l'éducation (DE)
	La cuisine centrale dédiée à la restauration scolaire (Qualité/diététique, achats, production, livraison) **Services annexes dédiés au développement de la Politique Alimentaire (conjointement avec la métropole)** conduite par un projet de mandat (Cité de l'alimentation, Maison d'alimentation solidaire)	**Un projet éducatif de territoire[88] qui intègre la gestion de la restauration scolaire**
3- Normes et valeurs affichées	Les normes de restauration scolaire que nous avons détaillées en parties 1 et 2 de ce manuscrit sont partagées par ces deux directions. **Le programme « Ma Cantine Autrement » (MCA)** concerne et s'applique aux agents des deux directions. **La DPA a mis en œuvre dès 2015 la méthode NOE[89] pour structurer l'organisation des tâches professionnelles des agents de restauration scolaire qui sont sous la direction de l'éducation.**	
4- Relations entre les services	- **Entre les élus** en fonction des projets de mandat - **Entre les directions** en fonction de l'organisation du programme MCA - **À l'intérieur de la DPA** avec la direction et les différents responsables de service - **Entre les agents de service de repas et le service Qualité/Diététique** concernant la mise en chauffe, le service des repas et les difficultés rencontrées - **Entre les agents d'animation et le service Qualité/Diététique** au sujet des animations pédagogiques et des formations d'agent - **Logiciel Fusion Web** : destiné aux enquêtes de satisfaction auprès des agents de service et animateurs. Les résultats d'enquêtes sont ensuite traités par le service Qualité / Diététique.	
5- Relations/interactions avec les enfants	Seules les diététiciennes en animation rentrent en contact avec les enfants lorsqu'elles sont en intervention MCA. Les interventions se déroulent dans 6 écoles pilotes chaque année Les écoles pilotes sont sélectionnées par la DE sur candidature des Responsables d'Éducation Périscolaire. - **Nous avons questionné les modalités de sélection des écoles, mais n'avons obtenu aucune réponse.**	
6- Éducation des enfants à l'alimentation	Programme MCA **animé par des diététiciennes de la ville** : Animation « Découverte des 5 sens » Animation « Compose un menu équilibré »	Encadrement du temps de repas **Livret pédagogique MCA** Actions isolées et individuelles en fonction des écoles (atelier découverte du pain, ateliers de cuisine)
7- Relation avec les écoles et les enseignants	Sur la base de projets portés par la ville Avec la DPA : - Demande de visite de la cuisine centrale avec les classes - Demande des supports	**Inconnu, nous n'avons pas pu saisir d'information à ce sujet**

[88] Le projet éducatif de territoire est détaillé dans un « guide pratique » mis à disposition des usagers sur le site de la ville. Il est téléchargeable et consultable ici : Écoles Montpellier : Enseignement public primaire - Ville de Montpellier

[89] La méthode NOE fait référence à la nouvelle organisation de l'entretien des restaurants scolaires

Contexte	Direction de la politique alimentaire (DPA)	Direction de l'éducation (DE)
	pédagogiques du programme MCA - Demande d'interventions des diététiciennes dans les écoles de la ville pour des ateliers autour de l'alimentation - Interventions organisées en fonction d'événements (ex. : semaines du goût)	

Tableau 21 – Organisation de la pause méridienne et de la restauration scolaire

Même si l'organisation de la pause méridienne est organisée conjointement par les 2 services, les entretiens que nous avons conduits et les observations que nous avons menées montrent que la Direction de l'éducation (DE) et la Direction de la politique alimentaire (DPA) travaillent en silo et qu'il y a parfois une rupture communicationnelle qui freine l'implication des agents de restauration scolaire dans la mise en œuvre du programme MCA. C'est ainsi ce que témoigne la responsable du service Qualité/Diététique lors de son entretien (EN04) :

> *De toute façon on n'a jamais eu de liens hiérarchiques avec le personnel des écoles. Mais c'est vrai que parfois ça peut être compliqué, on n'a pas de positionnement, on ne peut donner que des conseils pour les aider, etc. Mais après on n'est pas leur direction.*
>
> Extrait d'entretien avec la responsable du service Qualité/Diététique (EN04)

Notre convention de collaboration est signée avec la DPA. Nous pensions au départ de la recherche être davantage en relation avec la DE, avec qui l'organisation de la pause méridienne est partagée. Finalement, nous n'avons eu qu'une réunion avec sa directrice en début de Cifre, en présence de notre premier directeur. Nous devions l'informer et avoir son accord pour observer les actions pédagogiques à la cantine. Par la suite, à différentes étapes de notre recherche, nous avons essayé d'entrer en contact avec des responsables de la DE, mais n'avons pas eu de réponse à nos sollicitations. Certaines informations de fonctionnement sont restées opaques à nos investigations. Ne souhaitant pas sur-interpréter ce phénomène, nous l'avons plutôt intégré comme une caractéristique organisationnelle qui participe au processus que nous étudions.

3.8.1.1. Organisation politique

La gestion de la restauration scolaire est répartie en deux services, la direction de la politique alimentaire (DPA) et la direction de l'éducation (DE). Chacune est associée à un projet de

mandat porté par un élu. Au moment de notre étude, ce sont deux femmes. L'élue déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine (DPA) est onzième adjointe. Elle représente le groupe politique « Choisir l'écologie à Montpellier ». L'élue déléguée à la ville éducative et à la réussite scolaire (DE) est première adjointe. Elle représente le « Groupe socialiste, écologiste et républicain ». Le point de convergence de leurs mandats relève de l'accueil des élèves demi-pensionnaires à la cantine. Plus précisément, cela concerne pour l'une la restauration scolaire de proximité (achat, production, éducation), pour l'autre, les actions éducatives péri- et extra-scolaires (service, animation).

Nous avons rencontré des agents de restauration scolaire qui ont une défiance vis-à-vis de la politique en général et font l'amalgame entre les deux directions et les élues. Les ambitions portées par les différents projets politiques influencent les actions mises en œuvre et les choix à la fois stratégiques et structurels. L'entente entre les services et la volonté ou non de mener des actions communes, dépend aussi des relations entre les deux élues. Elles n'ont pas les mêmes couleurs politiques et lors des campagnes de communication en vue des élections municipales, les deux femmes portaient des projets différents et des discours concurrents.

3.8.1.2. Organisation hiérarchique

La DPA est structurée en deux sous-services : la cuisine centrale, et un service annexe consacré au développement de projets de politique alimentaires (Cité de l'alimentation, Maisons d'alimentation solidaire). Le directeur de la politique alimentaire est responsable de la gestion du personnel des deux sous-services. La direction a changé en décembre 2023. La DE est répartie en plusieurs pôles dédiés à l'éducation en général. Le projet éducatif de territoire intègre la gestion de la restauration scolaire. Ce sont ensuite des responsables de service territoriaux qui sont répartis sur sept secteurs de la ville et qui supervisent l'ensemble du personnel. Cette organisation hiérarchique des instances dédiées à la restauration scolaire complique la communication entre les différents services. Si la répartition des rôles de chacun est clairement définie, elle n'est pas toujours lisible ou compréhensible par les agents. En effet, les revendications que les agents de services pourraient formuler, ou bien les informations qu'ils aimeraient recevoir sont freinées par la structuration des directions et la responsabilité qui incombe à chaque service.

3.8.1.3. Organisation normative et réglementaire

Nous avons détaillé la réglementation de restauration scolaire en parties 1 et 2 de ce manuscrit. Par ailleurs, le programme « Ma Cantine Autrement » (MCA) concerne et s'applique aux agents des deux directions, mais il a été conçu et mis en circulation par la DPA. En 2015, la DPA a aussi mis en œuvre la méthode NOE (Nouvelle Organisation de l'Entretien) pour structurer l'organisation des tâches de nettoyage et d'entretien des surfaces en restauration scolaire. Cette méthode s'adresse aux agents de restauration scolaire qui sont placés sous la DE.

> *Je serais ravie de le mettre en place, mais je n'en ai pas les moyens. Maintenant je mange super vite. Parfois je ne me souviens pas si j'ai mangé. Moi j'ai eu 3 enfants, j'ai toujours pris soin d'eux et là je voudrais faire pareil, mais je ne peux pas. C'est frustrant.*
>
> Agent en formation le 9 décembre 2022 – OPFA02

Cette mise en œuvre participe aussi à l'incompréhension du personnel qui ne parvient pas toujours à accepter des injonctions extérieures à leur propre service, notamment lorsqu'elles émanent de la DPA.

> *Le ressenti des agents c'est qu'on nous demande d'avoir des sur-chaussures et de faire attention à l'hygiène, alors que les chariots qui rentrent dans les cantines ne sont finalement jamais nettoyés.*
>
> Agent en formation le 20 mars 2023 – OP-FA04

Les agents ont le sentiment d'être instrumentalisés par des règles qui ne tiennent pas compte de la dimension humaine de leur métier. Ce sentiment est amplifié par le fait que cette méthode émane d'un service avec lequel il y a peu d'interactions.

3.8.1.4. Relations entre les services

Nous l'avons vu, les 2 directions ont une gestion conjointe de la restauration scolaire. Il existe une formation professionnelle à laquelle participent les agents qui sont sous la direction de l'éducation. Elle est organisée par la DPA. Elle se cumule avec d'autres formations qui n'ont rien à voir avec l'alimentation, et parfois le même jour. Cela engendre des absences ou des participations partielles d'agents. Au départ, nous devions observer 7 formations. Lorsque nous avons accompagné la responsable Qualité/Diététique à l'une d'entre elles, aucun agent ne s'est

présenté sur les 12 attendus. Après une heure d'attente, nous avons quitté le lieu de formation sans connaître la raison de non-présentation des agents.

Les directions organisent et structurent la restauration scolaire selon les thématiques du programme MCA, mais il n'y a pas de relation entre les agents de la cuisine centrale et les agents de service. Nous avons même noté des désaccords concernant le service à l'enfant. Les agents de la cuisine centrale considèrent que les agents de service ne remettent pas les plats en température correctement, ou bien dévalorisent le travail des cuisiniers. Les agents de service estiment souvent que la cuisine centrale ne tient pas compte des goûts et besoins des enfants.

> *Quand on voit ce qu'ils mangent à la cantine les pauvres* [les enfants] ». Visage fermé et mine dégoûtée
>
> Agent en formation du 24/11/22 – OPFA01

> *Certains aliments arrivent ce n'est pas très appétissant. Ça manque d'assaisonnement, d'ail, d'oignons.*
>
> Agent en formation le 9/12/2022 – OPFA02

Ce sentiment général participe à l'émergence de conflits entre les services. Les agents rivalisent de reproches qui sont parfois difficiles à contenir et résoudre par les directions, elles-mêmes en désaccord parfois. Les échanges entre les agents de la DE et le service Qualité/Diététique de la DPA concernent la mise en chauffe, le service des repas et parfois les difficultés rencontrées dans les restaurants scolaires. Il peut s'agir d'une suspicion de toxi-infection alimentaire, ou d'un aliment altéré à sa livraison, de fruits pas assez mûrs, de quantités insuffisantes, etc. (Voir situation chapitre 10). Les agents d'animation et les diététiciennes sont aussi en relation pour l'organisation des ateliers d'éducation à l'alimentation qui se déroulent sur les temps périscolaires. Dans ce cadre, l'entente est bonne parce qu'elle associe les animateurs à l'activité. Toutefois, certains d'entre eux sont vacataires. Souvent étudiants, ils sont de passage dans les restaurants scolaires et ne sont pas investis d'une mission spécifique pour les enfants. Dans ces cas-là, ils assistent de façon passive à l'atelier, mettant parfois la diététicienne en difficulté pendant son animation.

Agent 1 : Certains animateurs ne sont pas formés pour accompagner le repas des enfants.

Agent 2 : Certains ne sont pas formés, mais ils ont le truc d'accompagner. Ce n'est pas évident d'accompagner les enfants. Des fois, c'est des enfants avec des enfants.

Agent 3 : Parfois on préférerait qu'il n'y ait pas d'animateur.

Agents en formation le 12 décembre 2022 – OP-FA03

Enfin, un logiciel de satisfaction des repas est proposé aux responsables des agents de restauration scolaire. Les résultats sont ensuite traités par le service Qualité / Diététique en vue d'améliorer ou de corriger la production des repas. Toutefois ce logiciel est très peu utilisé. Les agents de restauration scolaire expliquent ne pas avoir le temps de le compléter, ou bien que leur matériel informatique ne fonctionne pas correctement. D'autres expliquent qu'ils ne savent pas réellement gérer la satisfaction des enfants.

Ce qui me dérange dans le fait de remplir les appréciations… S'il ne mange pas, ce n'est pas parce qu'il n'aime pas ce plat, c'est parce que la façon dont c'est cuisiné, c'est fade, ça ne ressemble pas à ce qu'il mange chez lui. Je crois que l'enfant à l'habitude de goûts plus prononcés.

Agent en formation le 30 mars 2023 – OP-FA05

Pour les agents du service Qualité/Diététique, ce logiciel est un outil important et destiné à améliorer la production culinaire en fonction des retours. Dès lors, il est parfois inaudible pour les diététiciennes et les cuisiniers d'être considérés responsables du gaspillage ou de la non-consommation de certains plats quand le dialogue attendu n'est pas engagé par les agents de restauration scolaire.

3.8.1.5. Relations avec l'enfant

Au sein de la DPA, seules les diététiciennes qui animent des ateliers d'éducation à l'alimentation rentrent en contact avec les enfants demi-pensionnaires. Toutefois, le programme MCA ne s'adresse qu'à six écoles pilotes chaque année et seulement douze enfants participent aux animations. Les agents de restauration scolaire, quant à eux, ont des missions réparties entre l'installation, le service, la surveillance du repas, le rangement, le nettoyage, et l'animation des temps périscolaires. Ils ont aussi une fonction d'accompagnement du repas de l'enfant dans des conditions parfois difficiles.

Il y a des enfants qui subissent, mal à la tête ou pleurent, Certains se plaignent aussi de nous, de notre posture. Certains pleurent et ne supportent pas qu'on parle fort.
Diététicienne : Vous avez une posture importante. Si vous dites "c'est dégueulasse", c'est certain que les enfants ne mangeront pas.

Agent en formation d'agents le 12 décembre 2020 – OPFA03

Dès lors, ils sont en contact quotidiennement avec les enfants, à plusieurs étapes de la pause méridienne. Toutefois, la mise en œuvre de la méthode NOE a modifié la configuration du service et la posture de l'agent vis-à-vis de l'enfant. Nous détaillons les conséquences de certaines de ces situations en chapitre 10.

3.8.1.6 Relations avec les familles

La DPA n'a aucun contact avec les familles. Les parents réservent les repas via une plateforme numérique, pour chaque cycle, entre deux périodes de vacances scolaires. Les menus sont disponibles sur le site internet de la ville. Lorsque les familles souhaitent communiquer au sujet de la restauration scolaire, les demandes parviennent au service communication de la DE, qui transfèrent le message à la DPA lorsqu'elle est concernée. Il est apparu au cours de notre recherche que ce processus dégradait les relations entre les services. En effet, la plupart du temps, il s'agit de réclamations de la part des parents, qui contestent la qualité des repas ou les quantités servies.

Nous exposons un exemple d'événement auquel nous avons assisté lors d'une réunion de direction. La responsable Qualité/Diététique a été informée d'un courrier adressé au Maire de la ville. Transmis par les familles, il émanait d'un groupe d'enfants et portait des revendications sur la qualité et la quantité des repas servis. La lettre était manuscrite et signée par plusieurs enfants. La responsable Qualité/Diététique a témoigné son malaise du circuit de cette lettre. Elle s'est inquiétée d'une démarche communicationnelle vindicative adressée aux instances supérieures et destinées à critiquer le travail effectué par les agents de la cuisine centrale. Par ailleurs, ce courrier a transité par la DE avant d'arriver à la DPA, démontrant, selon elle, une relation verticale dévalorisante. Les circuits de communication sont inconnus des familles qui s'adressent à la mairie, mais ignorent la répartition des fonctions au sein des services de la ville. C'est ensuite la manière dont les communications circulent en interne qui engendre des conflits et incompréhensions.

3.8.1.7. Organisation de l'éducation des enfants à l'alimentation

Le programme se déroule sur une année calendaire (de janvier à décembre) alors que l'année scolaire démarre en septembre pour s'achever début juillet. Cela signifie que l'agencement spatio-temporel des actions éducatives de MCA est déterminé au départ du programme, soit au mois de janvier. Or, les agents de restauration scolaire peuvent changer d'école d'une année scolaire à l'autre. Dès lors, certains agents ne participent qu'à la première partie du programme (de janvier à juillet), d'autres à la seconde (de septembre à décembre). Nous avons rencontré des agents qui participent deux ou trois fois si les écoles dans lesquelles ils sont affectés d'une année à l'autre sont recrutées. Enfin, certains ne participent jamais, car les écoles qu'ils intègrent ont déjà participé ou n'ont pas encore été sélectionnées.

Sur le plan éducatif du programme, les diététiciennes de la ville animent deux ateliers auprès des enfants : « Découverte des 5 sens » et « Compose un menu équilibré ». Les agents d'animation, sous la direction de l'éducation, encadrent le temps de repas et animent des activités sur la base du livret pédagogique conçu par la DPA. Si l'affectation des agents conditionne la mise en œuvre de ces actions éducatives, les mouvements d'élèves aussi. Ce sont des élèves de cycle 3 qui participent aux animations pédagogiques (CM1/CM2). Ils changent de niveau chaque année, donc les enfants qui passent du CE2 au CM1 ne sont pas concernés d'une année à l'autre par les animations. Et les enfants qui entrent en 6ème ne suivent qu'une partie du programme. Enfin, ils ne sont que 12 enfants, demi-pensionnaires à participer à l'une des deux animations conduites par les diététiciennes de la DPA. Il semble alors difficile d'ancrer le programme dans une réalité pérenne dont les effets seraient vérifiables sur le long terme.

Enfin, les animations déployées en restauration scolaire et la mise en circulation des savoirs alimentaires reposent sur la participation des agents à toutes les échelles de la chaîne de la pause méridienne : l'accueil des enfants et l'animations des temps de loisirs par des actions éducatives, le service du repas, l'accompagnement de la prise alimentaire dont l'incitation à goûter pour limiter le gaspillage alimentaire et contribuer à l'éducation au goût, et le tri des déchets. Dans cette perspective, les agents des écoles pilotes participent à la formation professionnelle interne que nous avons décrite précédemment. Toutes les formations professionnelles auxquelles les agents de restauration scolaire participent se cumulent parfois le même jour donnant lieu à des absences ou des participations partielles d'agents.

3.8.1.8. Relations avec les écoles et les enseignants

Les agents de la DPA ont des relations avec les écoles sur la base de projets portés par la ville, comme la semaine du goût. Il arrive que des classes sollicitent l'intervention des diététiciennes pour animer des ateliers autour de l'alimentation. Nous avons observé l'une de ces animations avec une classe de toute petite section de maternelle (OP-ENS2, Annexe 41). Par ailleurs, certains enseignants demandent également à visiter la cuisine centrale avec les élèves. Cette demande doit être adressée à l'élue qui accepte ou refuse puis participe à la visite. Aussi, les enseignants sont informés chaque année par mail de la mise à disposition de supports pédagogiques du programme MCA. Enfin, les élues des deux directions sont invitées, chaque fin d'année scolaire, à la réunion des directeurs d'écoles, organisée par le bureau du maire. C'est l'occasion pour elles de présenter les projets politiques en cours ou à venir. Concernant les relations de la DE avec les enseignants, nous n'avons saisi aucune information.

3.8.2. La structuration fonctionnelle de l'éducation à l'alimentation à l'échelle du territoire

Nous apportons un éclairage sur la structuration fonctionnelle des actions éducatives que nous avons observées. Nous ne dressons pas de typologie d'acteurs de l'éducation à l'alimentation, car elle s'avérerait trop restrictive. Nos entretiens et nos observations ont permis de clarifier les fonctions qui jouent un rôle dans le processus de construction et de circulation des savoirs. Certains acteurs exercent plusieurs fonctions à différentes étapes du processus et participent à la structuration de l'activité de médiation.

3.8.2.1. La fonction politique

Le socle des actions éducatives conduites par la DPA est intégré au projet de mandat que nous annexons (Annexe 2) et qui met en lumière la volonté politique de considérer « Une ville où l'on apprend à bien produire et bien manger », il s'agit pour cela de « Travailler sur la modification profonde des comportements alimentaires et sensibiliser à l'alimentation durable », « Créer les conditions d'apprentissage d'une alimentation saine dans les écoles », « Intégrer la dimension bien-être, santé, en développant la culture scientifique ». Les actions impliquent de :

- « Développer des actions pédagogiques à destination des enfants »
- « Former les agents œuvrant sur le temps de restauration scolaire »
- « Développer des actions de sensibilisation en partenariat avec les acteurs »

En complément de l'entretien que nous avons conduit avec l'adjointe au Maire, déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine (EN01), nous annexons le procès-verbal du conseil municipal du 21 juillet 2021 au sujet de l'approbation du projet de La Cité de l'alimentation (Annexe 57) :

> *On souhaite développer largement également les potagers dans les écoles, pour faire des actions pédagogiques, en partenariat avec l'Éducation nationale. On a déjà des enseignants qui travaillent avec nous là-dessus. L'idée, c'est qu'ils fassent des séquences pédagogiques autour des potagers. On souhaite développer également très largement le programme de sensibilisation auprès des enfants sur l'alimentation, et déployer également un plan de formation pour développer une approche hôtelière auprès des personnes qui distribuent les repas dans les écoles, pour pouvoir vraiment être sensibilisées à ça, bien distribuer les repas. Et on travaille dans ce cadre-là avec le lycée Georges Frêche.*
>
> Extrait du PV du Conseil Municipal du 21/07/202 (Annexe57)
> Propos tenus par l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine

Ces intentions politiques visent un accompagnement des enfants vers la connaissance alimentaire afin d'encourager des comportements favorables au développement durable et à la santé. Si les actions menées sont liées au mandat, elles sont contraintes par une durée de 6 ans, qui est reconductible en cas de réélection de l'équipe municipale qui porte le projet politique. C'est le mandat qui donne une orientation aux missions à accomplir. Les chargés de projets sont alors recrutés dans cette perspective et sont conscients, au moment de leur recrutement, de la délimitation des actions en fonction des projets.

> *C'est le timing du mandat politique avec potentiellement du changement, et avec du changement politique tous les six ans. Des projets qu'il faut quand même inaugurer sur le temps du mandat. (…) Et donc l'idée c'est d'obtenir une poursuite de ce projet-là, côté ville, mais aussi côté métropole, au-delà du mandat, en espérant qu'il n'y ait pas un bouleversement politique et que le projet puisse bien se maintenir.*
>
> Extrait d'entretien avec a chargée de projets alimentaires innovants (EN08)

Les mouvements politiques entraînent alors des modifications de fonctionnement des services et donc des pratiques professionnelles des agents de restauration scolaire. Les projets éducatifs pour lesquels ils sont mobilisés ne sont pas toujours reconduits et impliquent, pour eux, de s'adapter. Une responsable de secteur a exprimé la complexité d'adaptation pour les agents :

Les nouveaux projets qu'on a mis en place, souvent, ils répondaient à un besoin, une attente qui a été exprimée. Et quand on change de personnes, même sur les structures, quand on change de responsable, le projet ne se poursuit pas parce qu'il n'a pas le même intérêt pour ce sujet-là. Il y a un intérêt pour un autre.

Extrait d'entretien avec une responsable de secteur « Action éducative » (EN08)

L'organisation des services répond aussi à la volonté politique de structurer les missions en autour de ces projets. C'est le cas de la DPA qui a évoluée en fonction des projets politiques.

Maintenant, on est une direction de la politique alimentaire. C'est plus comme avant. Avant on était intégré un peu avec l'éducation aussi. Alors que là, on est vraiment une direction. Il y a un pôle pour l'éducation, un pôle BP2A, et nous, la direction de la politique alimentaire. Donc on est vraiment bien spécifique.

Extrait d'entretien avec la responsable du service Qualité/Diététique (EN04)

Par ailleurs, notre immersion de 3 ans est elle aussi associée au projet politique et notamment à l'ambition de renforcer l'éducation des enfants à l'alimentation. La fonction politique ancre les actions mises en œuvre dans l'organisation.

3.8.2.2 La fonction de financement

Le financement permet la réalisation concrète du projet de mandat à l'échelle de la collectivité. C'est notamment l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine qui mobilise les parties prenantes pour lever les fonds publics nécessaires à la réalisation de certaines actions.

C'est un des objectifs : 100 % bio et/ou local, d'ici 2026. Ce que j'apporte, oui, c'est la partie budgétaire, et c'est la partie coordination quand même avec les autres. Avec la direction de l'éducation, ce n'est pas forcément simple. J'ai quand même aussi la possibilité d'obtenir des choses. (...) j'arrive à obtenir des choses, des arbitrages politiques aussi. Sur la Cité de l'alimentation, c'est moi qui ai obtenu cet arbitrage-là parce qu'on n'était pas du tout parti là-dessus. (...)
Ça me demande beaucoup d'énergie. Donc quand je suis arrivé déjà, j'ai négocié 522.000 € supplémentaires. C'est 22 % du budget alimentaire. Donc c'était assez énorme pour passer la viande en bio. Et là, chaque année, on a 200 000 € supplémentaires que je négocie pour garder la qualité et pour augmenter la part de

Bio. (…) Il y a 126 écoles. Je ne sais pas combien il y a d'enseignants, mais du coup, j'ai envie de leur faciliter l'accès [à la cantine] *par une procédure simplifiée. Des tarifs plus attractifs. S'ils vont plus à la cantine, peut-être qu'ils seront plus sensibilisés.*

Extrait d'entretien avec l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine (EN01)

Outre le rôle de l'adjointe et des chargés de projets pour engager des partenariats financiers auprès des institutions, les fonds mobilisés dépendent aussi de lignes budgétaires anticipées d'une année sur l'autre en fonction de divers arbitrages. Aussi, nous reviendrons sur la fonction de financement en partie 4 pour détailler les leviers et contraintes à la réalisation de projets d'innovation.

3.8.2.3 La fonction de conception

La fonction de conception des dispositifs, des programmes, des actions, répond au projet de mandat. Le directeur à la DPA (2014-2023) a participé à la conception de l'organisation systémique MCA. Les fondements du programme ont émergé après un an d'audit de l'offre alimentaire de la restauration scolaire auprès de 31 communes de la métropole de Montpellier.

Hop, en 2015, ils avaient « Ma Cantine Autrement » en face d'eux. En un an et demi, je leur ai proposé la création de la direction de la politique alimentaire avec toute l'envergure. J'ai construit le système, donc j'ai construit « Ma Cantine Autrement » et après je leur ai dit « Direction la politique alimentaire » et on y va ! (…)

Parce que la restauration scolaire, c'est trop réducteur. Dans « Ma Cantine Autrement », il y a toute la chaîne et la direction de la politique alimentaire. Ça veut dire que tu travailles directement avec l'environnement de l'offre, les producteurs, les transformateurs, la métropole, les autres collectivités. Mais aussi que tu vas travailler avec les crèches, les EHPAD, tu vas créer un système. Parce que l'alimentation pour moi c'est une politique. C'est un système de santé durable. « Ma Cantine Autrement », c'est une approche systémique de la restauration scolaire d'abord, mais dans le système alimentaire durable après. (…)

Poser la volonté à la fois du politique et du technique de construire un système alimentaire durable pour les enfants de la ville. Et « Ma Cantine Autrement » était le bras armé de la direction de la politique alimentaire. Ma cantine autrement, c'était le système, l'ensemble des rouages qui allait permettre d'atteindre cet objectif-là.

Extrait d'entretien avec le directeur de la DPA de 2014 à 2023 (EN01)

Des chargés de mission sont aussi recrutés dans cette perspective de conception et de pilotage de projets spécifiques. La chargée de projets alimentaires innovants (EN08) a été recrutée dans le cadre de la création de La Cité de l'alimentation.

> *Donc dans le cas de la cité d'alimentation, j'avais trois axes à la base dans cette fiche de poste (…) : mettre en œuvre les projets d'éducation et de sensibilisation à l'alimentation durable, notamment au travers de la Cité de l'alimentation ; (…) Suivi, Coordination des projets de Tiers-Lieux alimentaires au sein de l'opération Cité de l'alimentation ; (…) Mise en œuvre d'un bus pédagogique itinérant. (…) Mais moi j'ai vraiment un poste lié au projet de mandat. Je suis là pour monter des projets sur le temps du mandat. Mon poste s'arrête en mars 2026. Pour moi, c'est associé à la fin de mandat quoi. On ne l'a pas dit comme ça, mais quand même. Ce sont les projets du mandat dans le cadre de « La Cité de l'alimentation » hors restauration scolaire.*
>
> Extrait d'entretien avec la chargée de projets innovants (EN08)

Puis les diététiciennes sont sollicitées pour organiser et animer des ateliers autour de l'alimentation auprès des enfants.

> *Nous, on a cette mission-là, de faire découvrir aux enfants les goûts, les saveurs. C'est éduquer l'enfant de demain en fait.*
>
> Extrait d'entretien avec la responsable du service Qualité/Diététique (EN04)

Ce sont elles qui élaborent le contenu pédagogique de leurs animations en s'appuyant sur les connaissances expertes acquises lors de leurs formations professionnelles.

3.8.2.4 La fonction d'éducation

Une fois les projets votés, financés et conçus, les dispositifs et programmes pédagogiques sont déployés au sein de l'organisation par des acteurs qui investissent le rôle d'éducateur à l'alimentation auprès des enfants. Ce sont des diététiciennes de la DPA, des agents de restauration scolaire, sous la direction de l'Éducation, et des enseignants qui dépendent des échelons hiérarchiques de l'Éducation nationale.

Dans le cadre de notre étude, l'éducation à l'alimentation consiste à construire et mettre en circulation des savoirs alimentaires pour un public d'enfants, dans la perspective d'agir sur leurs connaissances et leurs comportements, afin qu'ils soient favorables à leur santé et celle des écosystèmes.

3.8.2.4.a. Les diététiciennes : professionnelles de la nutrition

Les diététiciennes ont une fonction de conception et d'animation. Elles ont un socle de connaissances professionnelles qui leur permet d'élaborer un contenu pédagogique expert. Elles sont ensuite missionnées par la DPA pour déployer ces contenus à l'échelle des écoles pilotes. Toutefois, elles ne sont pas formées à l'animation et à la gestion de groupe. Nous les avons interrogées au sujet de leurs parcours professionnels, des actions pédagogiques qu'elles mènent, et de leurs fonctions dans la création de la future Cité de l'alimentation : EN4, EN5, EN6, EN7. Ces témoignages sont exploités dans les chapitres suivants.

3.8.2.4.b. Les agents de restauration scolaire : médiateurs et publics périphériques

Les agents de restauration scolaire qui travaillent sous la direction de l'Éducation, et dont la fonction contribue à la circulation de savoirs alimentaires à la cantine (service, animation, accompagnement, tri des déchets), sont assimilés à des médiateurs plutôt que des éducateurs. En effets, leur participation à la formation interne doit leur permettre de faciliter l'acquisition de connaissances alimentaires par les enfants pendant la pause déjeuner. En ce sens, les agents sont aussi considérés comme un public périphérique qui participe à une formation interne pour compléter leur propre connaissance.

Le poste de l'agent de restauration scolaire détermine son rôle auprès des enfants. Ils ont une posture ambiguë, car ils n'ont aucune expertise de l'alimentation et la plupart d'entre eux ne sont pas non plus des professionnels de l'animation de groupe. La responsable Qualité/Diététique expose que les agents de RS jouent cependant « *un rôle central* » dans l'éducation à l'alimentation.

> *Les agents ont un rôle central par leur comportement déjà, ne serait-ce que pour apporter la barquette sur la table. La manière dont il la pose sur la table, s'il a une mine de dégoût ou qu'il dit c'est dégueulasse, forcément l'enfant, il ne peut pas manger, il ne peut pas.*
>
> Extrait d'entretien avec la responsable du service Qualité/Diététique (EN04)

Les agents suivent une formation interne intitulée « Besoins nutritionnels de l'enfant, éducation au goût et application à la restauration scolaire ». Elle est dispensée par la responsable Qualité/Diététique de la DPA. Nous avons observé 6 formations. Pour les agents que nous avons

rencontrés, leurs missions consistent à servir et débarrasser le repas, et non pas à éduquer l'enfant pendant le repas comme le programme MCA le suggère.

Nous l'avons vu aussi, les animateurs sont souvent des vacataires, étudiants pour certains. De ce fait, ils n'entrent pas dans le dispositif de formation professionnelle interne du programme MCA. Nous les avons rencontrés dans les restaurants scolaires puisque ce sont eux qui mettent en œuvre les actions éducatives portées par la DPA (livret pédagogique, carte de proximité). Ce sont eux également qui encadrent la prise alimentaire des enfants. Les agents titulaires évoquent souvent le rôle des animateurs comme « *une contrainte* » ou « *un frein* ». « *Ce sont eux-mêmes des enfants* » (OP-FA03 du 12/12/2022). Par ailleurs, les agents de restauration scolaire rencontrés expliquent qu'ils ont de nombreuses contraintes professionnelles qui les empêchent d'assurer cette fonction d'encadrement, la plupart du temps, l'absence d'agents non remplacés se répercute sur le nombre d'enfants à encadrer par agent. La pénibilité de certaines tâches manutentionnaires, de découpe, de mise en place et de nettoyage, est évoquée systématiquement. Les agents qui effectuent le service en self disent avoir plus de liberté et de contacts avec les enfants que les agents qui font le service à table. Ce double statut de médiateur et de public périphérique rend certaines interactions problématiques entre les acteurs de l'éducation à l'alimentation et le public d'enfants.

3.8.4.3 La fonction de recherche-évaluation

La fonction de recherche-évaluation est spécifique à l'organisation que nous avons investie. Nous l'avons vu en partie 2, Montpellier est une métropole expérimentale qui accueille la chaire Unesco Alimentation du monde, le Cirad, Agropolis international, et de nombreux laboratoires de recherche. L'alimentation est étudiée sous plusieurs angles scientifiques. C'est par ailleurs l'un des engagements du pacte de Milan.

La fonction de recherche-évaluation participe aussi au développement de projets et s'adresse le plus souvent aux politiques publiques directement. Parmi les innovations les plus populaires, la Caisse Alimentaire Commune dont la restitution des chercheurs s'est tenue à la suite des Assises territoriales de la transition agroécologique et de l'alimentation durable, le 4 décembre 2024, à l'Institut Agro. Le programme MCA a été évalué par des chercheurs du Cirad (2.6.5) et la DPA accueille, chaque année, un étudiant en Mastère IPAD (Innovation Politique pour une Alimentation Durable) dans cette démarche d'évaluation. Nous avons alors constaté que les acteurs de la recherche à Montpellier étaient plébiscités pour répondre à des questionnements qui associent plusieurs disciplines complémentaires parmi lesquelles la sociologie,

l'anthropologie, l'agroécologie, la géographie, les sciences de gestion. Nous avons enfin relevé que l'implication de la recherche, par la critique scientifique des enjeux sociétaux, était valorisée et rarement critiquée. Les chercheurs sont associés aux projets politiques dès lors qu'ils valident ou invalident certaines actions par leurs études et réflexions.

Notre recrutement est directement concerné par cette mission de recherche-évaluation, à laquelle s'ajoute une perspective d'innovation portée par la Cifre. Ce vivier scientifique implique d'être à l'écoute des diversités méthodologiques et épistémologiques. C'est un travail que nous avons effectué en parallèle de la recherche, et qui nous a permis d'avoir un regard plus large sur la manière dont le sujet est étudié. Ainsi, nous avons souhaité inscrire les SIC dans le paysage scientifique des recherches sur l'alimentation du territoire. Pour cela, nous avons rejoint un groupe de chercheurs, croisé nos données et participé au développement d'un nouveau réseau scientifique (RESCO). Dans cet effort d'inclusion, nous avons veillé à conserver notre ancrage scientifique pour montrer la spécificité et la complémentarité des SIC aux autres approches.

3.8.3. Impermanence fonctionnelle

Nous avons rencontré des agents qui ont une ancienneté supérieure à 6 ans dans l'organisation. Tous ont vu évoluer la structure au fil des différents mandats et ont dû s'adapter aux projets politiques. Par exemple, l'intitulé du poste de Responsable d'Accueil de Loisirs Associé à l'École (RALAE) est devenu Responsable d'Éducation Périscolaire (REP) au mandat suivant. L'accueil de loisirs associé à l'école implique désormais une fonction d'éducation (Annexe 64). Ces changements fonctionnels requalifient les missions professionnelles des agents. Cette impermanence est un premier facteur affectif qui participe aux processus communicationnels des actions d'éducation à l'alimentation. Elle entraîne une forme de souffrance lorsque les agents se sentent contraints de s'adapter aux nouvelles directives.

Concernant l'information interne sur les pratiques professionnelles, à plusieurs étapes de nos immersions sur le terrain, les agents ont témoigné du changement de l'exercice de leurs fonctions depuis la mise en place de méthode NOE (Nouvelle Organisation d'entretien). C'est une méthode d'organisation de l'entretien et notamment de structuration des tâches à accomplir quotidiennement par les agents de restauration scolaire. Nous avons obtenu le protocole auprès de la qualiticienne de la DPA et nous l'annexons à la thèse (Annexe 58). Elle explique que la mise en place du protocole professionnel a été réalisée par vagues entre 2016 et 2023 par l'intermédiaire de *préventeurs* qui ont coordonné l'implémentation de la méthode NOE dans

tous les restaurants scolaires, sous la direction de l'éducation. Les *préventeurs* sont des agents de la ville, chargés de la prévention des risques, ayant pour mission de sensibiliser le personnel aux dangers liés à leurs pratiques professionnelles. Ils sont chargés de mettre en place les actions correctives via la méthode NOE afin de garantir un environnement sûr et conforme aux normes de sécurité dans les cantines. Depuis, ces *préventeurs* ont changé de postes et la fonction a disparu. Toutefois, cette méthode perdure et constitue un mode de fonctionnement principal de l'organisation de la restauration scolaire.

> *Les RT [responsables techniques], en amont, elles font un planning hebdomadaire qui permet aux agents de pouvoir avoir le temps du repas, d'organiser la préparation et d'avoir le temps de manger entre eux, entre 11h15 et 11h30. Ils ont un temps pour manger avant que les enfants entrent dans le restaurant scolaire. Et là, l'agent après, plutôt que d'être assis, il est au service. Non, mais ça veut dire qu'il est à circuler, mais pas forcément disponible dans son activité. C'est le choix qui a été fait pour faciliter l'activité des agents. (…)*
>
> *Parce que depuis qu'on a changé de méthodes de travail, le constat, c'est le discours qu'ils ont entendu, c'est : bon, vous n'êtes plus au service, enfin, vous n'êtes plus à table avec les enfants. Donc le service s'organise autrement. Mais avec le temps, l'interprétation et l'appropriation, ça fait qu'ils se sont éloignés du contact des enfants. Il y en a beaucoup qui sont frustrés de ne plus être en relation avec les enfants et ont le sentiment que les enfants ne les connaissent plus, ne le reconnaissent plus. Du coup, le respect mutuel qu'il peut y avoir entre eux, on l'a perdu. (…)*
>
> *La dernière mise en place Noé, c'était l'année dernière sur certains groupes scolaires qui n'était pas encore passés à Noé. Avant de passer à Noé, on est à table avec les enfants, on mange avec eux, on est en charge de mettre le service en route quand on est à table. Donc on gère le service de la restauration, de la salle où on se trouve et en même temps on gère la table où on se trouve, ça veut dire qu'on partage avec les enfants. (…) Même quand on est passé à la méthode Noé, s'ils sont restés sur la structure, ils ont connu les enfants tout petits, les ont vu grandir et ils ont gardé ce lien. Par contre, par rapport aux autres enfants, le constat, c'est que les enfants, ils ne les reconnaissent plus, même leurs prénoms, certains. Ils savent plus qui fait partie, enfin qui est là et qui met en place la table… Ils ne connaissent plus. Donc il y a vraiment une distance qui s'est installée depuis la méthode Noé, entre les agents et les enfants.*
>
> Extrait d'entretien d'une responsable de secteur Action éducative (EN09)

L'impermanence fonctionnelle est caractéristique de l'organisation que nous avons investie. La durée des mandats et les financements des projets obligent à la flexibilité professionnelle des agents. Ils investissent et désinvestissent leurs missions en fonction des mouvements politiques et conséquemment organisationnels. La motivation et l'implication des agents sont affectées par cette impermanence.

3.8.4. Lien entre l'action enseignante et l'action publique

Lorsque nous avons procédé à la phase compréhensive de notre recherche en restauration scolaire, nous avons identifié les relations naissantes entre les agents de la DPA, l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine, et les enseignants des écoles de Montpellier. Le projet de mandat politique ambitionne de développer des actions éducatives avec les enseignants dans la perspective de la Cité de l'alimentation. Par ailleurs, les écoles ont la possibilité de solliciter les outils développés par la DPA ou bien d'organiser une animation conduite par les diététiciennes.

Concernant les actions déjà menées à l'école, les enseignants que nous avons rencontrés élaborent aussi des ateliers d'éducation à l'alimentation sur la base du référentiel de l'Éducation nationale. Ils s'inscrivent dans un programme pédagogique plus général dans lequel *Étudier l'alimentation* à l'école peut se faire de plusieurs façons : à travers le français, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, etc. Lors de son entretien, la directrice d'un groupe scolaire explique que ce n'est pas un objectif, mais une compétence liée à l'hygiène de vie.

> *Il y a dans les programmes un objectif. Enfin pas un objectif pédagogique, mais d'hygiène de vie (...) ça c'est une compétence.*
>
> Extrait d'entretien d'une directrice d'un groupe scolaire (EN13)

Le projet de mandat de l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine entend favoriser les relations entre les enseignants et la politique alimentaire. Elle l'explique ainsi (EN01) :

> *J'ai de nouvelles idées pour les impliquer, c'est de créer un réseau d'enseignants intéressés par les potagers et l'alimentation et qu'ils puissent s'entraider entre eux (...) et travailler parce que certains sont isolés dans leur école. (...) Je leur ai écrit plusieurs fois des mails pour leur donner des informations sur la politique alimentaire en disant*

que je me tenais à disposition. [Elle cite] *Si vous avez des envies, des projets autour de l'alimentation ou de l'agriculture urbaine.*

Et là maintenant, depuis que je vais manger dans les écoles, j'invite systématiquement les directeurs et directrices d'école et j'échange avec eux par ce biais-là.

Extrait d'entretien de l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine (EN01)

Lorsque nous avons investi les 5 classes de 3 écoles de la ville présentées en Partie 2 chapitre 7, nous voulions comparer les actions éducatives et les moyens déployés. Il s'agissait d'obtenir une vision plus large de la façon dont se construisent et circulent les savoirs alimentaires au sein des deux écosystèmes, cantine et école. Nous avons rassemblé dans un tableau les éléments organisationnels de l'éducation des enfants à l'alimentation pour lesquels nous avons repéré des convergences et des divergences qui affectent le processus de circulation des savoirs. Cette analyse ne tient pas compte des acteurs, mais plutôt de ce qui est constitutif de la mise en œuvre des activités. Puis, nous décrivons point par point les phénomènes observés dans les paragraphes suivants.

	Animations pédagogiques à la cantine	**Animations pédagogiques dans les classes**
Espace	Salles périscolaires, bibliothèques, salles de sport. Espace à installer Table en U + tableau	Salles de classe Jardins potagers Cours d'école Salles périscolaires
Source des savoirs alimentaires	Socle de connaissances professionnelles en diététique et nutrition	Socle de connaissances personnelles en cuisine, santé Formation professionnelle en jardinage Blog d'enseignants Livres de personnalités publiques
Dynamique et gestion de groupe	Aidé par un animateur périscolaire Les enfants n'ont pas le même âge ne sont pas dans la même classe Ils mangent à la cantine	Gérée par l'enseignant Les enfants ont le même âge ou sont dans des classes dédoublées et partagent la même classe toute l'année Nous ne savons pas quel enfant mange à la cantine
Outils déployés	Kit mobile de découverte des sens et saveurs Pyramide alimentaire Toque du goûteur Diplômes (diététique et goût)	Jardin potager dans les écoles Ateliers de cuisine Découverte des saveurs Lecture du menu de cantine Pyramide alimentaire Carte de proximité du programme MCA Fiches-outils téléchargées sur un blog d'enseignant
Relation à l'enfant	Ponctuelle, courte : 45 minutes + temps du repas	La journée d'école Pas de relation pendant la pause déjeuner
Relation à la famille	Aucune	Pérenne toute l'année Via l'ENT Via les rencontres à l'entrée ou à la sortie de l'école Via des ateliers parents-enfants sur le temps scolaire

Tableau 22 : Comparaison des actions pédagogiques menées sur les temps scolaires et périscolaires

3.8.4.1. Agencements spatio-temporels des activités pédagogiques

Lors des animations qui se déroulent sur le temps méridien de la cantine, les enfants ne font pas partie des mêmes classes. La plupart du temps, ils sont dans une posture statique, la participation est orale, expérientielle et interactionnelle. Les interactions sont verticales puis inversées, de la diététicienne aux enfants, des enfants à la diététicienne. La relation entre les enfants et la diététicienne se construit dans l'instant, mais n'est pas pérennisée. Le caractère nouveau de l'activité participe à la curiosité du public d'enfants qui confirme son adhésion en fonction de l'intérêt qu'il porte à l'animation.

En classe, l'enseignant choisi la manière dont il aborde l'hygiène de vie et s'il y est question d'alimentation, l'espace et le temps consacrés à ces apprentissages sont délimités et figés par le calendrier scolaire. Les ateliers se déroulent dans les classes, dans les jardins, dans les cours d'école ou espaces périscolaires et les enfants s'y déplacent avec l'enseignant. L'agencement spatio-temporel est stabilisé, car chaque élément qui le construit fait partie d'un tout relevant du temps d'apprentissage général. L'agencement stabilisé (Constantin, 2024) contribue aussi au figement des relations de l'enseignante avec l'enfant et sa famille. Les rapports sont pérennisés et contribuent au processus de médiation sur la base d'une relation triangulaire établie entre l'enseignant, l'enfant et la famille. L'enjeu de ces activités ne réside pas sur la performance de l'enfant dans sa participation, mais plutôt sur la trace mémorielle (Galinon-Mélénec, 2015) qui sera médiatisée dans l'espace privé familial.

Comprenons alors que l'agencement spatio-temporel participe au processus communicationnel d'éducation à l'alimentation parce qu'il conditionne les acteurs et publics aux interactions avec les éléments qui entourent ce temps d'apprentissage.

3.8.4.2. Source des savoirs alimentaires

Les enseignants proposent des ateliers éducatifs autour de l'alimentation, mais n'ont pas d'expertise en nutrition et diététique. Ils n'ont pas non plus de compétences professionnelles en techniques culinaires. Nous l'avons vu dans notre cadre théorique, les enseignants ont accès à des supports pédagogiques disponibles sur la plateforme Eduscol. Toutefois, aucun de ceux que nous avons rencontrés ne s'en saisit. La conception des activités repose majoritairement sur un socle de connaissances personnelles dont la mise en œuvre ne dépend ni du rôle du politique ni du financement. Ce sont des actions isolées qui s'inscrivent dans un programme plus général de la classe, voire de l'école lorsqu'il y a un projet collectif. Dans ce sens, une enseignante a

expliqué que sa motivation à travailler le sujet alimentaire avec les enfants reposait au départ sur la lecture des emballages.

> *J'ai commencé à travailler avec eux sur les emballages de ce qu'ils mangeaient et les ingrédients, et on avait fait une séquence qui était super intéressante parce qu'ils nous ramenaient les emballages de papiers gâteaux de ce qu'ils mangeaient à la maison et donc on regardait la liste des ingrédients et on avait commencé notre analyse par ce qui est naturel et de ce qui est chimique dans ce qu'on mange. Donc on avait regardé la liste de tous les E et compagnie, les additifs… Ensuite, on avait comparé, enfin on avait regardé le packaging, on avait par exemple un emballage de Pim's à la framboise et donc on voyait une espèce de gelée à la framboise et puis une image de framboise avec des feuilles, c'était joli. Et on comparaît avec les ingrédients qui étaient derrière. On comprenait que la gelée c'était une gelée de pomme en vrai et que la framboise, elle n'était que par l'arôme artificiel. Et donc les enfants découvraient ça et ils étaient dégoûtés*. [Elle théâtralise les réactions des enfants] *: « Mais c'est pas juste, pas normal. Ils nous mentent… » Bon on était parti comme ça et c'était devenu très intéressant.*
>
> Extrait d'entretien d'une enseignante (EN11)

L'ambition pédagogique peut aussi être guidée par des espaces à investir. Une autre enseignante a considéré le jardin pédagogique comme point de départ à ses ateliers.

> *J'ai testé plein de trucs et la seule chose qui s'est pérennisée finalement assez rapidement, c'est vraiment cette passion qui est née avec la présence de ce petit lopin de terre dans mon école, dans l'école dans laquelle je suis allé il y a dix ans. Il y avait un bout de terrain inutilisé qui était là. Et je me suis dit allez, on va essayer, on va tenter l'aventure du potager. Alors que je n'avais jamais fait ça, que je ne savais pas. J'avais aucune connaissance là-dessus. Mais vraiment, je trouvais que c'était passionnant en fait. Même moi je me suis dit que mettre une graine et avoir quelque chose à manger au final, c'est un truc qui me parle, qui m'a vraiment tout de suite, tout de suite passionnée. Et du coup voilà, c'est le seul projet, le seul projet que j'ai mené tous les ans depuis dix ans.*
>
> Extrait d'entretien d'une enseignante (EN12)

Elle explique également que selon la place du sujet alimentaire dans la vie personnelle de l'enseignant, il est ou n'est pas mobilisé en classe.

> *C'est chaque enseignant, si lui-même est régulièrement impliqué aussi dans sa vie personnelle sur cette problématique-là, je pense qu'il va être plus facilement engagé dans cette démarche-là aussi. Moi, quand je vois certains de mes collègues, l'alimentation ce n'est pas leur truc, mais même dans leur vie personnelle. Ce n'est pas un sujet qui est facile à aborder parce qu'on n'a pas toute la même sensibilité de la même façon de consommer.*
>
> Extrait d'entretien d'une enseignante (EN12)

Cette réflexion est confirmée par l'entretien avec la directrice d'école.

> *C'est quand même quelque chose, l'alimentation, que tu ramènes de chez toi. (...) Il y a des enseignants, et c'est leur droit, qui n'ont pas envie de s'investir dans les domaines qui peuvent être à la fois privés.*
>
> Extrait d'entretien d'une directrice d'école (EN13)

Outre les connaissances provenant de supports éducatifs qui concernent l'hygiène de vie ou les sciences de la vie et de la terre, les enseignants mobilisent aussi des savoirs et savoir-faire selon leurs expériences de l'alimentation, en complémentarité avec des outils et techniques provenant de chez eux ou d'internet. Ils déploient des activités selon leurs propres représentations de l'alimentation. Ils ont aussi la possibilité d'approfondir certaines compétences. Une enseignante nous a expliqué avoir professionnalisé son approche du jardinage par une formation et nous a expliqué le fonctionnement des formations complémentaires.

> *Je ne me suis pas beaucoup documentée. Par contre, j'ai demandé rapidement de l'aide. J'ai eu la chance de pouvoir travailler avec une association qui est venue me donner un petit coup de main, qui est venu former les élèves et moi. Donc ça, c'est des demandes d'interventions qu'on peut faire, que tout le monde peut faire dans les écoles. Après, je me suis emparée de tous les dispositifs qui étaient possibles et imaginables. Par exemple, un dispositif ASTEP. C'est un dispositif auquel j'ai participé pendant trois ans. On te met en relation avec un étudiant de la fac de sciences qui lui-même est rattaché à un labo de recherche et cet étudiant vient à un certain nombre d'heures à l'école et vient*

apporter une certaine expertise dans un des domaines. Donc là, moi cette fois, ça a été une demande d'expertise dans le domaine du jardinage. (…)

On a des appels qui sont faits dans nos boîtes académiques tous les ans. ASTEP, ça veut dire accompagnement scientifique et technologique à l'école primaire. Et puis ça, tu sais, ce sont des dispositifs qu'on nous propose chaque année. Par contre, c'est vrai que ça te demande du temps, tu dois rencontrer ces étudiants hors temps de travail, faire des préparations avec eux. Voilà, c'est du temps en plus. Mais l'avantage c'est qu'eux ils arrivent avec des connaissances déjà qu'ils ont. Et puis arrivent aussi avec un chercheur qui est derrière eux, un directeur de stage qui est rattaché à un labo, et voilà qui peut apporter une vraie expertise aussi à ce que tu demandes. Moi, moi ça a été très très utile aussi parce que j'ai appris quelque chose à ce moment.

Extrait d'entretien d'une enseignante (EN12)

Les diététiciennes, quant à elles, sont expertes en nutrition diététique. Dès lors, elles prennent appui sur leur socle de connaissances professionnelles pour construire des activités autour de l'alimentation. Ce sont des ateliers structurés sur la base du Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture[90]. Nous annexons les fiches pédagogiques conçues par les diététiciennes et qui sont le support des ateliers qu'elles animent (Annexes 8 et 17). Toutefois, à l'inverse des enseignants, les diététiciennes ne sont pas expertes en dynamique de groupe. L'animation d'ateliers implique pour elles de s'adapter à un public, sans cesse en renouvellement, et dont elles maîtrisent parfois difficilement les interactions.

Mais là c'est des enfants, ce n'est pas le même public. Est-ce que j'aime ça ? Alors j'aime ça à la fin de l'animation. Je n'aime pas trop ça au début de l'animation, mais ça c'est très très perso. Moi quand je suis bouleversée dans mon petit confort et bien de prendre sur moi et de me dire allez, je vais me confronter à des gens qui n'y connaissent rien. Mais ça me demande de l'ouverture aussi, tu vois. Mais c'est très intéressant parce que moi ça me pousse. Je ne manque pas de tolérance. C'est plus que je peux imaginer que ce que je sais, tout le monde le sait. Et du coup, ça, ça me remet les pieds sur terre, donc c'est assez intéressant. Et puis ce qui est très intéressant, c'est quand tu apprends des choses à l'enfant et que tu vois que ça tilt dans leur tête qu'ils percutent, que ça les intéresse. Tu dis je fais bien d'être là. Mais à chaque fois j'oublie, à chaque animation,

[90] Source : Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture - Légifrance Consultation juillet 2024.

ce que je vais ressentir et à quel point ça peut être important pour eux. Donc faire des animations, ce n'est pas forcément ma tasse de thé pour le côté logistique, par contre être en contact avec des enfants. Il y a quelques animations, tu es bluffée du niveau de connaissance. Tu sens que dans les familles, il y a une très bonne base.

Extrait d'entretien d'une diététicienne de la DPA (EN05)

Nous comprenons alors que les ateliers d'éducation à l'alimentation dépendent de connaissances expertes auxquelles les enseignants n'ont pas été formés, et d'une compétence en animation et en gestion de groupe qui n'est pas systématiquement acquise pour les diététiciennes.

3.8.4.3. La fonction des équipements

Afin de décrire et comparer les outils déployés lors des animations, nous apportons une première description à travers une analyse des fonctions du langage selon Jakobson (1963). L'agencement de l'espace est aussi considéré dans sa manière de favoriser ce que Maingueneau (2021) nomme des « scénographies ». Transposé à notre étude, il s'agit de mettre en scène l'activité d'éducation à l'alimentation, dans une démarche qui tient compte de caractéristiques propres aux acteurs. La scénographie relève aussi de la construction spatio-temporelle de l'expérience qui va se dérouler. Dès lors, l'acteur de l'éducation à l'alimentation aménage la situation par laquelle il va déployer l'activité (Constantin, 2024).

Que ce soit dans le cadre scolaire ou périscolaire, expliquer à l'enfant l'équilibre alimentaire revient à construire, avec lui, un système de croyances qui repose sur ses pratiques alimentaires et les conséquences sur sa croissance et la préservation des écosystèmes. Un système de croyances se défini comme un ensemble de convictions, de valeurs et de principes qui participent à la perception, l'interprétation et les comportements. Le système de croyances alimentaire des enfants se base sur les expériences vécues, des influences culturelles, sociales ou personnelles. Ces expériences jouent un rôle central dans la façon dont l'enfant comprend le monde. Rappelons l'influence des représentations sur la vie quotidienne des acteurs (1.4.3).

Pour les enseignants, pratiquer la cuisine à l'école consiste à raconter une histoire à l'enfant. Celle de l'ingrédient, de sa provenance, puis de la recette, de sa composition, de la découverte des goûts, de la convivialité et du partage. Les enfants cuisinent comme à la maison, selon des recettes simples avec une liste restreinte d'ingrédients que les familles ont achetés. La fiche

recette est iconographique et métalinguistique (*Illustration 9*), elle doit pouvoir s'exécuter à la lecture des images.

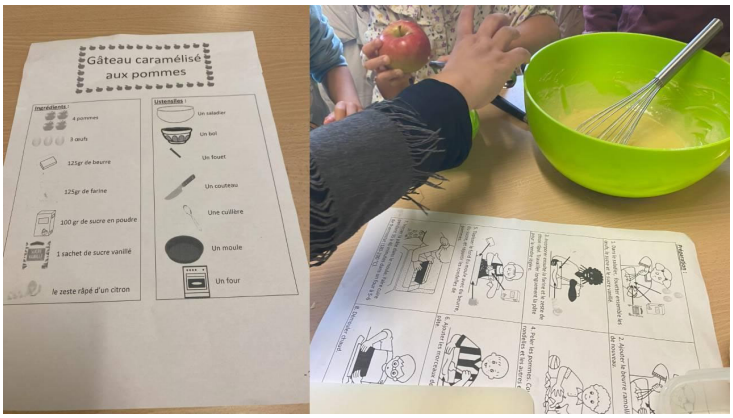


Illustration 9 : Fiche recette – Atelier de cuisine à l'école

En périscolaire, les diététiciennes utilisent des objets qui ont une fonction référentielle. La Toque (*Illustration 10*) conduit l'enfant à investir l'activité dans un rôle de « goûteur ». Le diplôme (*Illustration 11*) est remis en fin d'animation. Il a davantage une fonction métalinguistique par le message qu'il porte. Le diplôme place l'enfant dans une situation d'apprentissage. Il lui attribue un rôle, une fonction et une compétence avec l'ambition pédagogique qu'il poursuive son expérience chez lui.



Illustrations 10 et 11 : la toque et le diplôme de l'apprenti(e) diététicien(ne)

Pour la diététicienne, le savoir est construit sur des représentations professionnelles. Pour l'enseignante, le savoir repose sur une interprétation des savoirs circulants. Dans les deux cas, l'équilibre alimentaire est représenté par la pyramide alimentaire. Elle revêt à la fois une fonction référentielle, puisqu'elle s'inscrit dans un monde de signes médiatisés par le PNNS, et une fonction métalinguistique, car elle est utilisée pour traduire les représentations et les structurations de l'équilibre alimentaire.

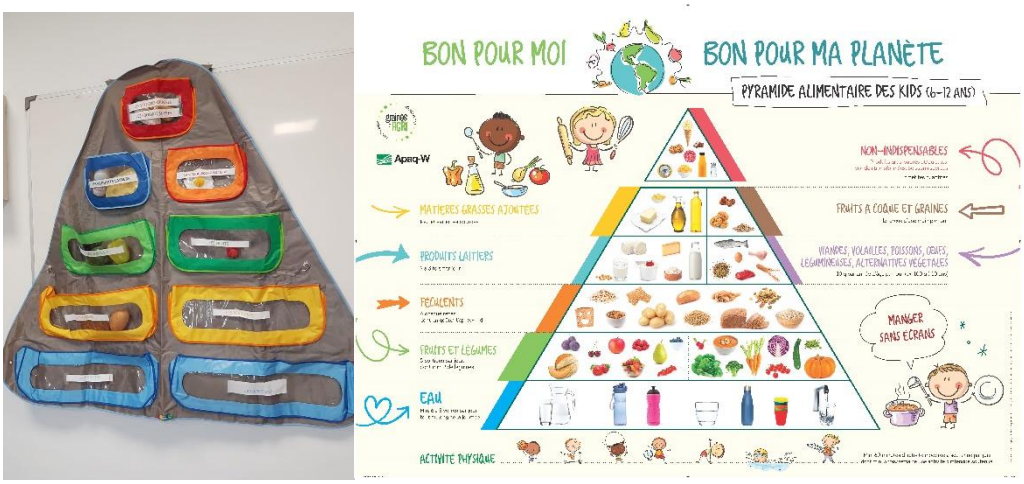


Illustration 12 : Les pyramides alimentaires de la diététicienne (à gauche) et de l'enseignante (à droite)

La diététicienne utilise une pyramide alimentaire à suspendre et à compléter avec des ingrédients en plastique que les enfants piochent dans un panier. Elle cherche à vérifier la connaissance acquise en début d'atelier (*Illustration 12 à gauche*). L'enseignante utilise une pyramide alimentaire provenant d'un site internet institutionnel belge[91] « *Bon pour moi, Bon pour la planète* » qu'elle projette sur le tableau de l'école (*Illustration 12 à droite*). La scénographie verbale est enfantine, que ce soit par ses iconographies ou la police de caractères. Cet objet éducatif place l'enfant en situation de héros d'une histoire qui met en scène la vie quotidienne alimentaire d'enfants. D'un atelier à l'autre, seules changent les scénographies. Ce sont les récits qui structurent l'atelier. Si la diététicienne mobilise la pyramide alimentaire pour vérifier les connaissances des enfants, pour l'enseignante, la pyramide renvoie à des pratiques individuelles.

Diététiciennes et enseignantes racontent des histoires, celles d'un plat, d'un producteur, d'un cuisinier qui prépare à manger pour tous les enfants, celle d'un aliment bon ou mauvais pour la santé. Les récits portent le témoignage d'injonctions de consommation (les fruits et légumes pour les vitamines, les protéines pour la force, les glucides pour l'énergie…), et la manifestation catégorisante des pratiques alimentaires quotidiennes (pâtisser son goûter plutôt que d'acheter des biscuits industriels, limiter la consommation de boissons sucrées et presser des fruits, préférer un producteur local à la grande distribution…).

[91] La pyramide a été téléchargée du site web graine d'agri : https://grainesdagri.be/

Manger pour être en bonne santé relève d'une manière de faire. Il ne s'agit pas seulement d'équilibrer l'alimentation, mais aussi de faire les bons choix, comme limiter la consommation industrielle au profit du fait-maison. Pour cela, enseignantes et diététiciennes comparent les pratiques individuelles des enfants dans l'espace privé aux recommandations formulées par les institutions dans l'espace public et médiatique.

3.8.4.4. Relation à l'enfant et sa famille

En périscolaire, c'est une participation unique qui ne se prolongera pas au-delà de la séquence. Par ailleurs, il n'y a aucune interaction entre la famille et la diététicienne à l'issue de l'animation. À l'école, les relations enseignant-enfant-famille sont pérennisées et contribuent à la circulation des savoirs alimentaires sur la base d'une relation triangulaire. Les informations sur la classe transitent via les cahiers, mais s'organisent aussi à travers l'environnement numérique de travail (ENT). Les enseignants interagissent avec les familles de façon asynchrone en dehors du temps scolaire au sujet des ateliers conduits en classe. Les parents poursuivent l'échange via des applications de messagerie.

Ci-dessous, des captures d'écran d'échanges entre l'enseignante et les familles. La première séquence d'échanges concerne un atelier de cuisine en classe.



Illustration 13 : Atelier de cuisine à l'école – OP-ENS1-19 décembre 2023

Les enfants sont rentrés chez eux avec un bocal contenant les ingrédients qu'ils ont eux-mêmes préparés en classe. Les parents racontent à l'enseignante la reproduction à la maison de l'atelier que nous avions observé (OP-ENS1)



Illustration 14 : Communication avec les familles sur WhatsApp – Suite OP-ENS1 – 19 décembre 2023

La seconde séquence concerne un atelier de jardinage. Les enfants sont rentrés à la maison avec des salades du jardin pédagogique de l'école. Les parents ont partagé les photos de leurs recettes avec les salades.

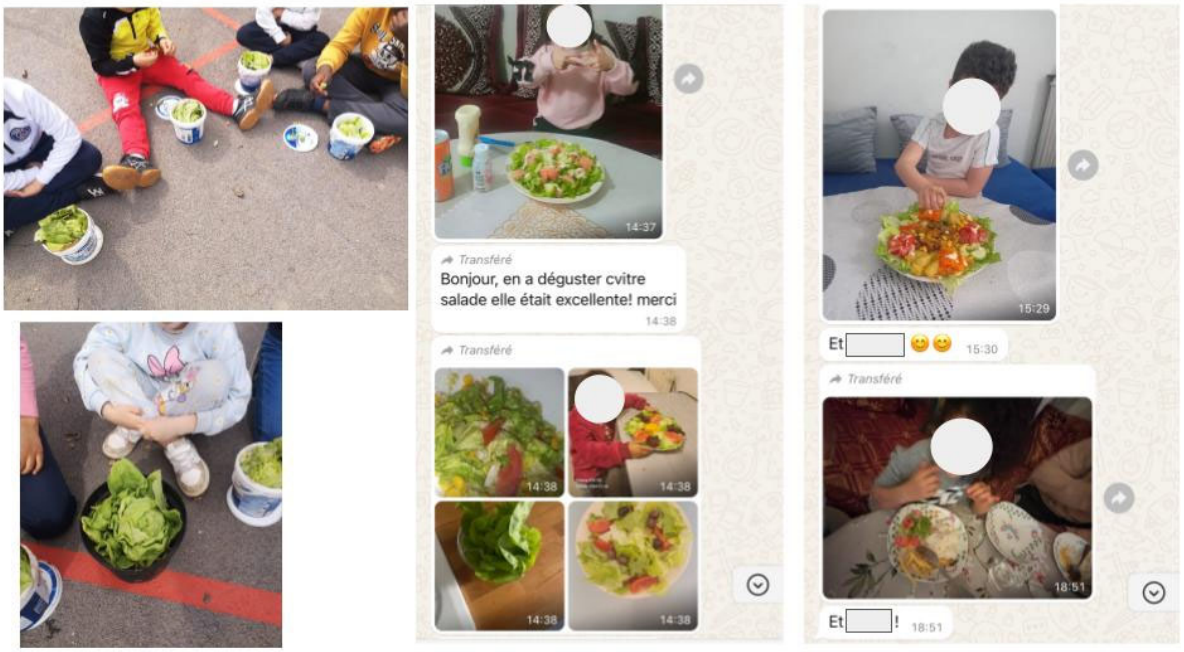


Illustration 15 : Suite des communications avec les familles sur WhatsApp

Synthèse chapitre 8

Ce chapitre reflète l'analyse des données organisationnelles et structurelles des environnements observés. Nous avons ainsi relevé des freins et contraintes au processus de circulation des savoirs alimentaires en milieux scolaire et périscolaire. La gestion de la restauration scolaire étant confiée à 2 directions qui travaillent en silo, les relations entre les agents sont souvent conflictuelles et freinent les interactions. Par conséquent, les actions mises en œuvre par la DPA

sont parfois reconfigurées, voire détournées par les agents de restauration scolaire qui se sentent moins concernés par les enjeux d'éducation à l'alimentation.

Sur la plan politique, l'organisation fonctionne en miroir de deux projets de mandats limités à 6 ans, et portés par deux adjointes aux ambitions politiques différentes. Dès lors, les mouvements politiques engendrent une impermanence fonctionnelle qui freine la motivation des agents à s'investir sur la durée. Dans ce contexte, la DPA a mis en œuvre le programme MCA qui vise à rassembler les professionnels autour d'un projet éducatif commun, mais dont il est parfois difficile d'obtenir un engagement de la part des agents de restauration scolaire qui enchaînent quotidiennement des taches professionnelles alourdies par les normes et la réglementation. Dès lors, les écoles et les enseignants qui s'emparent du sujet alimentaire sont des relais de plus en plus sollicités par l'action publique en raison de la relation triangulaire enseignant-enfant-famille qui s'installe sur la durée d'une année scolaire. Un partenariat se construit, porté par le projet de mandat de l'adjointe à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine, pour envisager une médiation qui facilite la circulation des savoirs alimentaire.

Chapitre 9 : Les affects, objets de médiation

Lorsque nous avons croisé les données de nos différents terrains et que nous les avons étudiés au prisme des affects, nous avons vu émerger deux occurrences significatives du processus de médiation des savoirs alimentaires : les intentions affectives et les interprétations affectées. L'interaction qui se joue entre l'intention affective et l'interprétation affectée participe alors au processus de médiation et de médiatisation des savoirs alimentaires. Les intentions affectives sont guidées par les émotions et les sentiments au regard d'objectifs à atteindre, de missions à investir, de rôles à jouer. Elles sont aussi influencées par les représentations sociales et la relation que l'individu entretient aux niveaux auto, micro et bio de son expérience sensible avec l'alimentation. Les intentions affectives sont dites, montrées, représentées et parfois cachées. Les affects guident les actions éducatives et orientent certains contenus pédagogiques. Les enjeux d'éducation à l'alimentation sont traduits par des intentions affectives qui engendrent des interprétations affectées. Ces interprétations affectées engagent, responsabilisent voire culpabilisent les enfants. Elles reposent sur le sens donné par les enfants aux intentions affectives. Au niveau méso, la circulation des savoirs, guidée aussi par des émotions, participe donc aux apprentissages des enfants. Ce phénomène nous a questionnée sur la démarche éthique de la médiation des savoirs alimentaires.

3.9.1. Politique de communication affective de *Bien faire* « pour » et « avec »

Le programme MCA est une approche systémique de la restauration scolaire dont une partie est consacrée à des actions éducatives. Revenons sur les enjeux du programme :



Illustration 16 : Extrait de la brochure « Des cantines scolaires engagées pour une alimentation saine, durable et solidaire »

La mise en signes affective des enjeux du programme repose sur la place du *Bien* dans les objectifs à atteindre. C'est un premier ancrage de la politique de communication affective de l'organisation. Le système montre les actions qu'il faut mener pour agir *en faveur de*, il est traduit verbalement par le *Bien faire pour.* Il détermine les enjeux portés par l'action, étant entendu que ce sont des objectifs à atteindre ou des résultats à maintenir. Il cache le *Bien faire avec* dès lors qu'il implique les acteurs du système par les missions qui leur sont confiées à différentes échelles. Ce sont alors les moyens humains, technologiques, stratégiques et opérationnels mis en œuvre pour atteindre les objectifs.

Le *Bien*	Pour = Enjeux	Avec = Moyens
***Bien* acheter**	**Environnemental et nutritionnel** : « préserver l'agroécologie » « Introduire des produits bio » **De Solidarité** : avec les producteurs locaux	- Saisonnalité et proximité des denrées. - Limitation des aliments ultra-transformés - Une politique d'allotissement spécifique pour privilégier les producteurs locaux
***Bien* cuisiner**	**Nutritionnel** : construire un plan alimentaire **Environnemental** : saisonnalité **Culturellement inclusif** : 4 types de menus (végétarien, sans viande, sans porc, standard)	- Humains : Diététiciens, qualiticiens, cuisiniers, agents de restauration scolaire - Matériels et aménagement de la cuisine centrale - Réglementaire et normatif : PNNS, GEMRCN, EGalim
***Bien* manger**	**De plaisir** : éducation au goût **De savoir-vivre en collectivité** **Variété alimentaire** et augmentation des menus à base de protéines végétales	- Humains : agents de restauration scolaire, diététiciens - Supports pédagogiques
***Bien* sensibiliser**	**Environnemental** : sensibiliser à l'alimentation durable et au tri des déchets **Nutritionnel** : Sensibiliser à l'équilibre alimentaire (Animation)	- Humains : agents de restauration scolaire, diététiciens - Supports pédagogiques - Table de tri
***Bien* partager**	**De solidarité** : Tarification solidaire et dons conventionnés	- Politiques
***Bien* décider et expliquer**	**Communicationnel :** Discussion avec les différentes parties prenantes autour de tous les enjeux	- Politiques - Gouvernance partagée

Tableau 23 : Représentation du « Bien » dans les enjeux et moyens mobilisés par le programme MCA

3.9.1.1. Le *Bien-faire pour*

Bien faire pour l'environnement, la santé, l'éducation, la sensibilisation, l'inclusion sociale, culturelle et cultuelle, correspond aux enjeux portés par le système. La restauration scolaire est alors le pivot d'actions menées par cette volonté politique de *Bien faire* les choses, afin qu'elles soient favorables à différentes échelles de la santé de l'enfant, du développement durable, de l'inclusion sociale et du savoir-vivre en collectivité. La démarche valorise une alimentation scolaire dite « engagée et solidaire ».

Dès la couverture de la brochure promotionnelle du programme MCA, les intentions affectives sont clairement établies. (Voir ci-dessous)

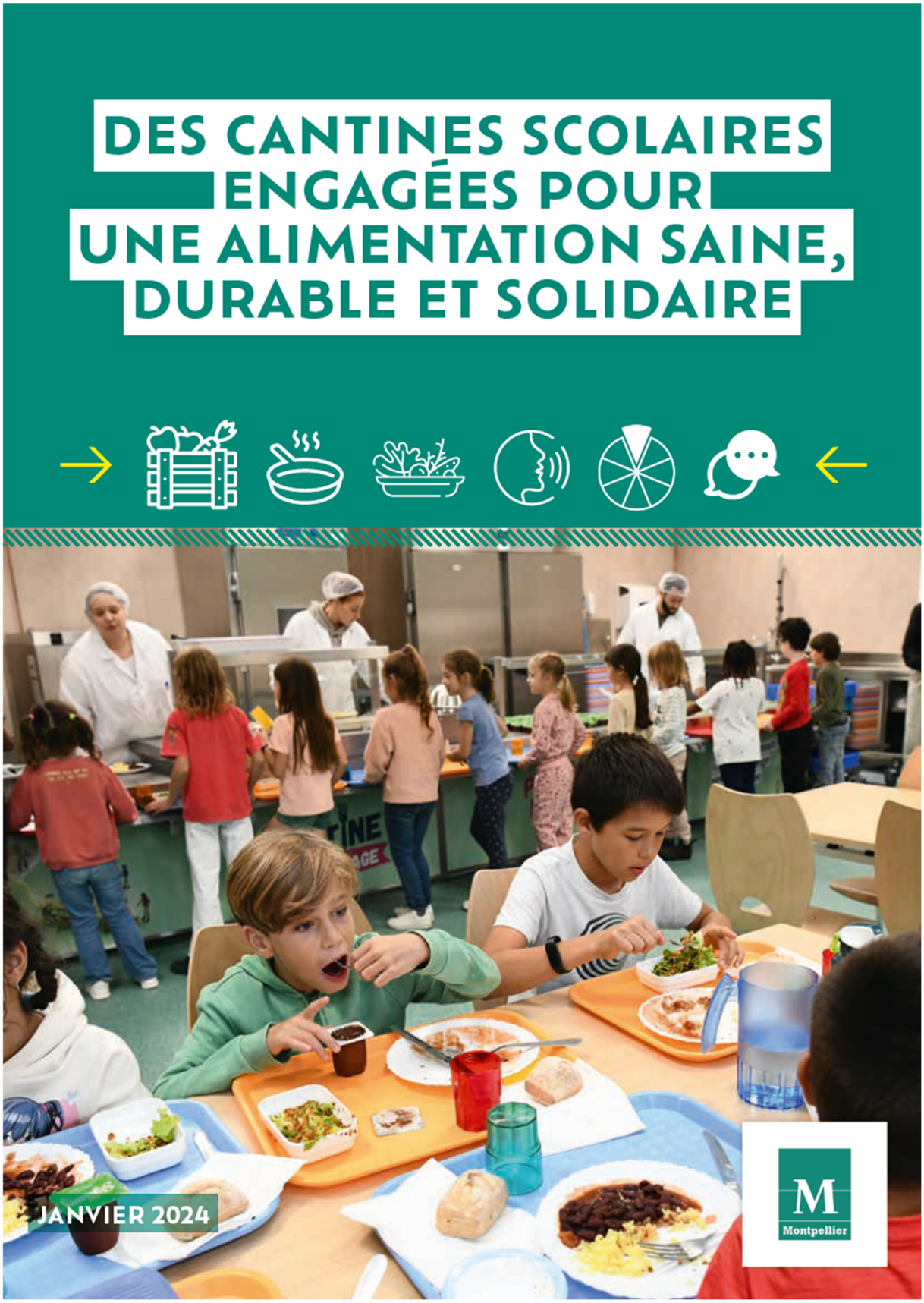


Illustration 17 : Couverture de la brochure « Des cantines scolaires engagées pour une alimentation saine, durable et solidaire »

Afin de renforcer l'engagement, des pictogrammes représentent les six domaines d'actions que nous avons exposés précédemment.



Illustration 18 : En-tête de la brochure « Des cantines scolaires engagées pour une alimentation saine, durable et solidaire »

Puis l'image des enfants occupe les trois quarts de la couverture de la brochure.



Illustration 19 : Photo de la brochure « Des cantines scolaires engagées pour une alimentation saine, durable et solidaire »

L'intention affective est représentée par le nombre d'enfants qui déjeunent à la cantine et la satisfaction qui est sous-entendue par l'image d'un petit garçon dont l'assiette est vide et qui mange son dessert. Les plateaux et les verres sont de couleurs différentes. Les enfants ne sont pas aux mêmes étapes du repas, l'un mange son dessert et l'autre l'entrée. Cette image traduit la liberté laissée à l'enfant dans sa prise alimentaire et le respect de la diversité des pratiques. Elle représente à la fois la satisfaction des enfants, la pluralité de pratiques sociales et culturelles. Si l'on détaille le contenu des plateaux, nous identifions les composantes représentées par leurs valeurs symboliques. Il y a les légumes, qui font l'objet des campagnes du PNNS « Manger 5 fruits et légumes ». Puis il y a le pain, symbole historique et patrimonial de la culture française. En cantine scolaire, le pain est une composante à part, qui n'est pas considérée comme un féculent. Quels que soient les plats servis, chaque enfant reçoit une

portion de pain. L'eau est servie en carafe (pas de bouteille en plastique ou en verre). Les légumes secs (haricots rouges) représentent la diversification de l'alimentation scolaire par un apport grandissant de protéines végétales. Puis le dessert au chocolat symbolise la gourmandise. Enfin, la photo de l'enfant qui mange avec appétit son dessert exprime son plaisir de manger et cache l'intention affective de l'organisation de contribuer aux bien-être des enfants. Le corps affectif en interaction est ici un objet de médiatisation des intentions affectives portées par le programme.

3.9.1.2. Le *Bien-faire avec*

En arrière-plan, nous apercevons les agents de restauration scolaire dans l'exercice de leurs fonctions. Si l'intention affective dite, montrée et représentée place les enjeux et les publics en priorité, l'intention affective représentée traduit le *Bien faire avec*. Toutefois, elle est sous-tendue, presque invisible. Elle disparaît derrière l'engagement verbalisé et les moyens mis en œuvre.



Illustration 20 : En-tête de la brochure « Des cantines scolaires engagées pour une alimentation saine, durable et solidaire »

Sur cette photo, les agents de restauration scolaire portent une tenue spécifique au service des repas en restauration collective. La blouse blanche et le filet sur la tête confortent la démarche qualité spécifique à la restauration collective et le respect des normes. Il est alors montré que le travail est bien fait et dans de bonnes conditions, pour les agents de restauration scolaire comme pour les enfants.

3.9.2. L'intention affective

3.9.2.1. Les récits affectifs pour donner du sens à la fonction

L'analyse de nos données montre que la fonction professionnelle des acteurs de l'éducation à l'alimentation est aussi influencée par leurs représentations de l'alimentation et des publics. Il s'agit ici de traiter les représentations comme des facteurs d'intentions affectives qui participent à la définition d'objectifs pédagogiques et conditionnent la posture de l'acteur dans sa fonction professionnelle. Nous rapportons des récits d'affects en deuxième personne, soit ce que disent

les interrogés sur leurs propres pratiques, et en troisième personne, soit ce qu'ils disent des autres acteurs et des publics (Dumas et Martin-Juchat, 2022).

Ce que nous avons identifié comme étant *le rapport à soi* détermine ainsi la posture des acteurs de l'éducation à l'alimentation, et justifie leur fonction, qu'elle soit politique, conceptrice ou médiatrice. Ce que nous interprétons comme *la représentation des publics* détermine les actions mises en œuvre en faveur de la cause ou des enjeux. Ces affects sémiotisés prennent différentes formes : celle d'une peur, d'un engagement, d'un sentiment d'attachement ou d'aversion. En ce sens, les affects sont des objets communicationnels. Le sens donné aux intentions vise à sensibiliser les enfants aux différents enjeux de l'alimentation, aux achats de proximité, au tri des déchets, aux risques d'une alimentation ultra-transformés, au plaisir gustatif de découvrir de nouveaux aliments. Les intentions sont modelées par l'expertise des acteurs de l'éducation à l'alimentation et le poids des affects qui guide leurs actions.

Dans la cadre de son entretien, l'adjointe déléguée à la politique alimentaire témoigne d'une démarche de militantisme.

> *Depuis un peu plus de 20 ans que je suis militante, militante écolo depuis le lycée, c'est des choses qui m'intéressaient. Et puis après, j'ai intégré le parti Europe Écologie Les Verts et donc sur plein de luttes écolos, écologie, politique, sociale, etc., et c'est vrai que l'alimentation, ça m'a toujours intéressée. Parce que d'un point de vue politique, on tire plein de ficelles avec l'alimentation. On tire la ficelle de l'environnement, du social, du développement économique, du plaisir, du vivre ensemble, du lien social, de la mixité, voilà tout. Tous ces sujets-là, pour moi, qui sont des sujets autour de l'écologie politique. Donc c'est vrai que ça m'a toujours intéressée de travailler là-dedans, même si d'un point de vue professionnel et de formation initiale, je ne suis pas du tout là-dedans. (...)*
>
> *Et moi, le message que je veux faire passer, je dis bien : si vous arrêtez d'aller au supermarché, que vous achetez des produits bruts, vous achetez les produits de saison, vous achetez et vous faites vous-même. Alors c'est sûr que c'est facile à dire quand on part de loin et qu'on n'a jamais fait ça et qu'on n'a pas forcément la place pour. Et c'est vrai que, à midi encore, avec des parents d'élèves, nous, on est de la génération, on n'a plus cuisiné, on a eu tous les trucs industriels. Donc pour moi, la valeur que je veux faire passer, c'est le produit brut, le transformer soi-même. Et puis après d'avoir conscience de l'impact de ses achats et de ses choix sur l'environnement et sur la santé.*

Quand on parle de santé, c'est la santé des enfants, de ce qu'il va manger, mais aussi la santé des agriculteurs. Si on achète des produits sans pesticides, c'est aussi pour épargner les agriculteurs.

Extrait de l'entretien avec l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine (EN01)

Ses intentions affectives sont dites avec conviction, en plaçant les citoyens et leurs pratiques au centre de sa démarche. En deuxième personne : « *je suis militante* » désigne à la fois la passion et l'engagement. L'objet des émotions est lié au « *plaisir* » de manger, au « *vivre ensemble* » des moments de partage, au « *lien social* » entre les acteurs de l'alimentation, et à la « *mixité* » des pratiques alimentaires. En troisième personne, sa démarche politique justifie des actions de sensibilisation aux enjeux d'une alimentation relocalisée « *Quand on parle de santé, c'est la santé des enfants, de ce qu'il va manger, mais aussi la santé des agriculteurs. Si on achète des produits sans pesticides, c'est aussi pour épargner les agriculteurs.* » Le « *on* » représente le collectif, « *les enfants* » sont la cible directe des actions d'éducation et « *les agriculteurs* » représentent l'une des causes défendues.

Lorsque nous avons ensuite interrogé le directeur de la DPA (2014 à 2023), nous n'avons pas eu de place pour nos questions. Il a raconté son parcours en plaçant son ancrage familial comme une construction du sens qui justifie à la fois son rôle et ses affects-actions.

D'aussi loin que je m'en rappelle, et j'ai toujours un lien avec l'alimentation. Quoi qu'il en soit, ça a rythmé ma vie. Toutes mes séquences de vie familiale sont rythmées autour du repas. Du repas, mais aussi des cultures. Parce que je suis petit fils d'agriculteur, je suis né à la ferme et j'habite à la ferme depuis 59 ans. J'en suis pas parti, mais mon cœur est ancré dans ma terre que j'ai travaillé. J'ai planté des arbres, j'ai récolté le raisin, les pommes. Voilà du plus petit souvenir que j'ai, c'est la nature, les fruits de la nature. Et chasser et consommer le fruit de la chasse. En gros, si je devais me résumer, je suis un paysan chasseur-cueilleur, cuisiner. En gros je suis, je suis un chasseur-cueilleur paysan. (…)

Parce que tu sais qu'il faut travailler avec les enfants, parce que les adultes sont perdus. Parce que ce qu'on engage avec les enfants, c'est maintenir ce qu'on connaît. Mais est-ce qu'on est dans le vrai ? Est-ce que j'ai raison de dire aux enfants des cités « mangez brut sinon vous allez être malade » alors que je ne sais pas si eux vont pouvoir se nourrir dans cinq ans ? Où elle est, ma responsabilité. Est-ce que je parle pour moi ? Est-ce que je parle pour mon enfant qui vit dans un bel environnement, qui pour l'instant peut ?

Et je suis dans un environnement agricole à la campagne… Ou est-ce que je milite pour la vraie alimentation qu'on va être obligé de construire pour ces populations-là, parce qu'ils n'auront rien ? Alors ça, ça me questionne tous les jours. Je me dis : est-ce qu'on va y arriver ou est-ce qu'on va faire la bascule ? En fait, et tous les jours tu as une info qui m'oriente vers la bascule parce que tu vois bien comment fonctionne le système alimentaire mondial. Tu vois bien les enjeux qu'il y a au niveau des lobbies.

Extrait de l'entretien avec le Directeur de la politique alimentaire de 2014 à 2023 (EN02)

Ici, l'interrogé considère que, si son parcours de vie pourrait être un modèle pour résoudre les problèmes liés à l'alimentation, il n'est pas accessible à tous. Ses intentions affectives sont marquées par la représentation du *soi* dans le collectif. Ainsi, la phrase « *mon cœur est ancré dans ma terre* » définit sa posture et justifie ce qu'il est : « *En gros je suis, je suis un chasseur-cueilleur paysan* » puis engendre une forme de pulsion d'engagement pour ce qui serait bien pour tous « *je milite pour la vraie alimentation* ». Comprenons alors que son sentiment participe à l'investissement de son rôle et contribue à l'affect-action qu'il met en œuvre. Les publics de ses intentions affectives sont « *les enfants* » et « *ces populations-là* ». Pour rappel, les actions d'éducation à l'alimentation ciblent prioritairement les enfants en situation de vulnérabilité socio-économique. Dès lors, les intentions sont exprimées sur la base de construits culturels qui engendrent un étiquetage de « *ces populations-là* ». Selon lui, il serait alors difficile d'appliquer ce modèle idéal dans un contexte différent. La conviction d'avoir trouvé la solution pour résoudre le problème s'oppose au sentiment d'incertitude d'y parvenir. L'échec ne reposerait pas sur son intention, mais plutôt sur un défaut, voire une incapacité d'interprétation des publics, en raison du contexte socio-économique et culturel dans lequel ils évoluent.

Au cours d'un entretien, l'expérience alimentaire d'une diététicienne la ramène à un ensemble de manifestations émotionnelles qui façonne son point de vue.

« Je pense qu'il y a beaucoup de choses que j'ai apprises quand j'étais petite et qui restent. J'ai toujours des phrases, des choses qui m'ont marqué en tête et je le vois aux habitudes alimentaires. J'ai eu dans mon passé, une alimentation bien industrielle. Donc moi, j'ai dû tout réapprendre, adulte et c'est un peu dur. Finalement, alors que je connais tout parfaitement, ça peut être dur de changer certains comportements que j'ai eus jeune quand j'ai eu mes petits biscuits, mes gâteaux, je suis encore hyper gourmande et j'ai du mal aussi à manger des crudités. C'est quelque chose qu'on ne m'a jamais

vraiment proposé. Donc j'ai quand même changé mes habitudes alimentaires, mais je vois les séquelles qui restent. (…)

Plus l'enfant est jeune, c'est plus facile. Il faut être honnête. C'est plus facile parce que déjà on est un peu des éponges à cet âge-là. Il faut être honnête, on est un peu des éponges, on apprend beaucoup plus de choses. »

Extrait d'entretien avec une diététicienne de la DPA (EN06)

Elle pose le contexte de son apprentissage alimentaire : « *J'ai eu dans mon passé, une alimentation bien industrielle* ». Puis « *réapprendre* » à l'âge adulte « *c'est un peu dur* ». Le vécu, le sentiment et les émotions « *j'ai du mal* », « *les séquelles qui restent* » orientent son intention affective d'éduquer les enfants dès le plus jeune âge, parce qu'ils seraient plus enclins à pérenniser des habitudes, comme elle, à travers sa propre expérience : « *Plus l'enfant est jeune, plus c'est facile* ».

Au cours de l'entretien avec une directrice d'école, les émotions en deuxième personne sont vectrices d'intentions affectives qui guident les actions pédagogiques.

J'ai toujours eu conscience en fait qu'en donnant, par exemple, de l'ultra transformé à mes enfants, potentiellement je mettais leur santé en danger. J'avais ça. Pendant quelques années, je me disais bon allez, c'est pas grave, elle va manger un granola, ça va pas la tuer, elle va manger un truc, ça va pas…, elle va au MacDo, c'est pas grave. Mais quand même. Je me disais…, il y avait une sorte de culpabilité intrinsèque. Moi c'est devenu quand même, carrément, un peu, très rude… J'ai eu l'impression d'empoisonner mes enfants en fait. (…)

Parce que je suis convaincue, mais vraiment convaincue que même moi, j'ai une addiction au sucre. (…) moi j'ai vécu avec une maman qui a toujours cuisiné. Ma grand-mère, elle, elle aimait bien me faire plaisir et donc elle nous a filé des trucs, du chocolat. À l'époque, c'était pas comme aujourd'hui. Mais quand j'étais petite quand même, je mangeais beaucoup de bêtises, de trucs, de produits sucrés qu'elle faisait. (…) J'ai généré une addiction au sucre que mes enfants ont. Hier, ma fille est partie à Paris. J'ai ouvert sa valise pour mettre un truc. Il y avait une tablette de chocolat. (…) pourquoi ? [elle reprend les propos de sa fille] *« Mais parce que tu allais me prendre la tête si t'avais vu que j'avais mangé du chocolat. » [elle reprend] Elle a aussi une addiction au sucre. En fait, je le vois et c'est moins pire qu'avant, enfin, c'est pas pire. Mais ça, ça m'ennuie. (…)*

Au départ, tu regardes ce que mangent les enfants, tu te rends compte qu'il n'y a quasiment pas d'enfant qui vient avec un goûter fait maison ou un morceau de pain et un bout de chocolat. Tu n'as que des goûters hyper riches, hyper gras, hyper transformés, hyper chimiques et de plus en plus chimiques. Donc ça, déjà, ça me faisait mal pour eux. Et puis après c'est au niveau de l'équilibre alimentaire, que je mange n'importe quoi, n'importe quand. [En reprenant la voix des parents et des enfants] « elle aime pas ci, elle aime pas ça. Oui, mais comme elle mange pas, on lui donne des chips, comme ça, si elle a faim, elle va manger. »

(…)

Mais il y avait pas de règle. Je veux dire, les enfants ne déjeunaient pas chez eux, ils arrivaient là, ils se bouffaient un paquet de chips. Moi, très vite, j'ai dit aux enseignants « Mais vous tolérez ça ? C'est insupportable ça ! » Moi en plus, les chips, ça c'est le pire du pire. Mais enfin. Et donc on a mis très vite en place des règles de goûter : pas de goûter le matin. On a travaillé aussi avec chacun. Moi, je travaille avec ma classe sur « comment se nourrir, pourquoi l'importance du petit déjeuner. »

Les enfants que tu as et qui ne sont pas toi, ils sont beaucoup plus attentifs et beaucoup plus intéressés. Oui, ils ont beaucoup plus envie de faire. Moi, c'est foutu pour deux de mes filles. Deux de mes filles c'est foutu. Je me dis qu'elles sont… Je pense qu'un jour elles y reviendront parce que forcément, on revient toujours vers son éducation. Mais moi, mes filles peuvent me dire j'ai adoré aller [une copine] parce que ses parents ils achètent que de l'ultra transformé et des fois, et bien moi ça me fait du bien de manger, de l'ultra transformé. Et ça, moi ça me met un peu dans le défi.

Extrait d'entretien avec une directrice d'école (EN13)

La peur « *d'empoisonner* », le dégoût des chips et des aliments ultra-transformés, l'expérience du fait-maison de la mère ou de la grand-mère et une « *addiction au sucre* ». Ce récit d'expériences verbalise un sentiment d'angoisse qui s'exprime aussi par une forme corporelle : larmes aux yeux, rythme rapide de la voix et insistance sur certains mots « *addiction* », « *sucre* », « *pire* », « *ultra* ». Puis en troisième personne, la culpabilité d'avoir transmis l'addiction au sucre à ses enfants. Cette culpabilité justifie, pour l'enseignante, son rôle et sa responsabilité d'éduquer ses élèves à faire les bons choix alimentaires. Elle fait un parallèle entre ses enfants et les élèves de sa classe. Par la sémiotisation des affects de ce témoignage, nous comprenons que les expériences émotionnelles engendrent des intentions affectives qui conditionnent en partie les actions d'éducation mises en œuvre dans la classe : « *règles de*

goûter ». En ce sens, les affects sont des objets de médiation qui participent à la construction du sens donné par les intentions. Les activités pédagogiques reposent alors sur une perception de l'alimentation qui s'accompagne ensuite d'actions ciblées que nous analysons également à la section suivante.

Par cette analyse des récits affectifs, nous voulons montrer que les savoirs alimentaires sont construits sur la base de compétences professionnelles expertes, mais aussi sur un socle d'expériences affectives avec l'alimentation qui façonnent les points de vue et donc les intentions pédagogiques des acteurs de l'éducation à l'alimentation.

3.9.2.2. Les récits affectifs au prisme du sensible

Dans le cadre d'activités pédagogiques que nous avons observées, les affects sont mobilisés pour déclencher des émotions et faciliter la découverte sensorielle de l'enfant. L'ambition pédagogique consiste à agir sur les sensations, les préférences, les goûts, situés au niveau auto des sémiosphères sensibles. Les situations d'interactions agissent quant à elles sur le plan micro, par la trace de moments de consommation et leurs formes commensales.

> *En fait ça pour moi, c'est pas forcément la priorité, c'est avant tout se faire plaisir. Le reste vient après. Alors oui, je ne vais pas te mentir de dire que pour moi, un aliment qui serait produit dans de bonnes conditions, c'est mieux évidemment. Un produit bio, c'est toujours mieux parce qu'il y a moins de pesticides, parce que voilà. Mais pour moi c'est vraiment se faire plaisir. L'alimentation reste un plaisir en fait. Avant tout.*
>
> Extrait d'entretien avec la responsable Qualité/Diététique de la DPA (EN04)

Pour elle, le plaisir est le socle des activités. Il supporte d'autres intentions, comme la sensibilisation à une consommation raisonnée qui serait favorable à la santé. La notion de « *plaisir* » est placée au centre de l'affect-action.

Lors de son entretien, une diététicienne qui conduit des animations auprès d'enfants, théâtralise certaines interactions :

> *Et pour moi, tu vois, c'est ça qu'il faut mettre en avant, c'est à dire peut-être orienter les enfants sur les matières.*

[En théâtralisant une situation pédagogique avec les enfants] *Vous adorez les choses sucrées ? Eh ben vous savez quoi ? Il y a un gâteau super facile à faire. Le quatre-quart ou le gâteau au yaourt, regardez comme c'est facile !*

[Elle reprend ses explications] *On prend la recette ou on décortique la recette. On parle un peu de la farine et puis voilà. Et puis tu fais ta recette comme ça et à la fin tu invites les enfants à la faire à la maison. Il sera peut-être content*

[En théâtralisant une situation pédagogique avec les enfants] *Avec votre maman ou votre papa de faire ça à la maison, et tu pourras le dire à ton petit frère. Et puis tu me raconteras comment ça s'est passé.*

[Elle reprend ses explications] *Tu vois, tu as envie de ça chez eux, gentiment. Et peut-être que tu auras un retour. Et peut-être que si ça se fait, une fois que ça se passe bien, ça crée un moment de convivialité, de plaisir en famille. Et après il y a le moment de la consommation, de la dégustation, tu vois. Après, sur le savoir brut, oui bien sûr aussi, si les connaissances de base sont données, c'est chouette.*

Extrait d'entretien avec une diététicienne de la DPA (EN05)

Dans cet entretien (EN05), lorsque l'interrogée théâtralise des situations pédagogiques, elle valorise l'assimilation des savoirs alimentaires par l'intelligence corporelle de l'enfant (Martin-juchat, 2020). C'est la relation affective que l'enfant expérimente avec l'acte culinaire et la trace de l'expérience sensorielle vécue dans l'activité qui sont visées par les intentions affectives de la diététicienne.

Sur le plan figuratif, les affects sont des objets de médiatisation qui facilitent la mise en situation et participent, au niveau méso, à la circulation médiatique des savoirs alimentaires. Se joue alors une concurrence communicationnelle entre la symbolique issue du marketing alimentaire, les savoirs en santé médiatisés et les activités pédagogiques proposées à l'école et à la cantine. Nous l'avons vu (3.8.4.3), les activités pédagogiques en milieu scolaire et périscolaire impliquent des objets, outils et supports pédagogiques pour ludiciser les activités et faciliter la circulation des savoirs. Ainsi, l'utilisation du jeu et de la mise en situation consiste à déclencher des émotions chez les enfants. L'ambition pédagogique vise à ancrer le souvenir de l'expérience et à façonner la construction du sens alimentaire de l'enfant. La toque ou le diplôme attribuent un rôle, une fonction et une compétence avec l'ambition pédagogique que l'enfant poursuive son expérience chez lui et qu'il devienne ambassadeur de l'alimentation auprès de sa famille. C'est l'émotion engendrée par la réussite et le sentiment d'être *capable de* qui place les affects comme objets de médiation des savoirs alimentaires.

L'éducation à l'alimentation concerne tous les volets de l'action éducative et implique aussi de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux. À l'école, les enseignantes ont recours à des jardins pédagogiques. Ces dispositifs éducatifs prennent place dans les cours d'école ou bien dans des petites serres installées dans les salles de classe, selon des agencements stabilisés. Les enfants veillent au jardin au fil des saisons durant toute l'année scolaire. Ce sont souvent des lieux partagés que chaque classe investit à tour de rôle. Le site internet Eduscol rappelle que « Créer ou entretenir un jardin pédagogique est un moyen de donner du sens au système du vivant et d'en comprendre ses cycles. »[92]. Dès lors, les enfants sont en action, ils plantent, grattent la terre, arrosent et surveillent les plantations puis ils cueillent et goûtent. Ils racontent et partagent leurs expériences de vie alimentaire quotidienne. Le jardin devient un espace figuratif de médiation des savoirs alimentaires dans les cours d'école.

Sur le plan esthésique (des sensations) et esthétique (des figurations), l'enseignante de l'école 1, que nous avons suivie de septembre à mai, utilise le jardin comme dispositif pédagogique (OP-ENS1). Cette scénographie sensorielle ambitionne de faire connaître un produit brut et invite l'enfant à verbaliser l'émotion que procure l'expérience. Ces animations contextualisent le jardin comme une référence pour l'enfant. Il s'agit de mettre en scène une culture commune du vivant et de démontrer l'universalité des produits issus de la terre. Pour l'enseignante, « Le jardin est alimentaire » (EN12). C'est également le moyen de renvoyer aux souvenirs qui déclenchent l'émotion. Par exemple, lorsque les enfants respirent des aromatiques, l'odorat renvoie à la mémoire domestique : la menthe rappelle le thé, la sarriette « sur les steaks et les pizzas », la sauge « ça sent le médicament, ça sent trop fort » (OP-ENS1, le 10/10/2023).

[92] Éduscol est le portail officiel français d'information et d'accompagnement destiné aux professionnels de l'éducation, notamment les enseignants, personnels d'éducation, personnels de direction, et corps d'inspection. Créé en 2000, il est géré par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Informations : Eduscol (education.fr)



Illustration 21 : atelier de jardinage – Observation OP-ENS1

Enfin, sur le plan des acceptabilités, la structure narrative des récits repose sur *le bien* ou *le mal*, sur le prescriptif comme solution au problème. Expliquer à l'enfant l'équilibre alimentaire revient à construire un système de croyances qui repose sur ses pratiques alimentaires et les conséquences sur sa croissance et la préservation des écosystèmes. Aussi, si la mise en scène d'expériences de la vie alimentaire quotidienne favorise les interactions autour de ce système de croyances, elle participe aussi parfois à déstabiliser l'enfant dans son propre écosystème. L'éducation à l'alimentation des enfants repose aussi sur les acceptabilités éthiques des médiateurs, sur ce qu'ils sont capables d'accepter et ce qui leur semble essentiel dans la construction du sens alimentaire. Nous avons conduit un entretien avec le responsable production de la cuisine centrale. Il a une formation initiale de cuisinier et anime des ateliers pour adolescents. Il explique, en troisième personne, ce qu'il pense que les enfants interprètent de la situation sanitaire et environnementale mondiale.

> *Avant il y avait des cours de cuisine en élémentaire. Si on arrive à créer des liens avec l'alimentation, à comprendre et découvrir des choses. Créer des souvenirs, ça payera*

plus tard. Ils entendent quand même à la télé que le monde ne se porte pas bien et si les ressources s'épuisent c'est aussi à cause de l'alimentation.

Extrait d'entretien avec le responsable production de la cuisine centrale (EN03)

Dans l'intention affective du responsable de production, l'atelier de cuisine à l'école agit comme une mise en perspective des possibles améliorations par la médiation de savoir-faire. Il vise la construction de souvenirs qui feraient le lien une fois adulte avec de bonnes pratiques. Par ailleurs, il évoque aussi le poids des émotions qui guident les interprétations « l*e monde ne se porte pas bien* » plaçant l'alimentation comme responsable de ce mal-être.

Au cours son entretien, une diététicienne fait le constat que ce sont ses pratiques professionnelles qui influencent ses perceptions et que son point de vue est biaisé par sa « *déformation professionnelle* ».

Après, il y a la déformation professionnelle. Maintenant j'ai l'impression que tout est évident. Effectivement, quand je vais dans les écoles, je trouve que c'est loin d'être évident et qu'il y a de grosses carences à la maison et que si on n'est pas là pour donner un petit coup de pouce, là pour ce savoir-là, comment les gens font ? Si, il y a des spots télé, Manger-Bouger, mais est-ce que c'est suffisant ? Je ne crois pas. Donc oui, mais bien sûr, pour moi l'école a un rôle à jouer est si ça évolue, si ça rentre dans les programmes scolaires, c'est top.

Là, la maîtresse de ma petite qui a trois ans m'a demandé d'intervenir pour faire préparer le petit déjeuner à l'école. [en reprenant la voix de l'enseignante de sa fille] *"J'aurais besoin de votre aide pour que ce soit équilibré", il y a des établissements qui se posent des questions par rapport à ça, qui veulent transmettre quelque chose par rapport à ça. C'est important. »*

Extrait d'entretien avec une diététicienne de la DPA (EN05)

Elle place les communications médiatiques du PNNS comme une amorce qui doit se prolonger à l'école, et s'interroge sur le poids des actions de prévention médiatisées : « *Si, il y a des spots télé, Manger-Bouger, mais est-ce que c'est suffisant ? Je ne crois pas.* ». Puis l'invitation de l'enseignante de sa fille à organiser à un atelier petit-déjeuner, conforte son rôle d'expert et justifie que sa posture est acceptable pour les publics, au regard de sa fonction professionnelle.

Sur le plan des acceptabilités, l'une des enseignantes est guidée par son point de vue du gaspillage alimentaire et de l'alimentation ultra-transformée.

> *« Cette manie de respecter ce qu'on a ! C'est pas entendable qu'on puisse jeter quoi que ce soit. Et je me dis un produit transformé… Bon, c'est assez compliqué d'expliquer à l'enfant toutes les filières, tout ce qui a mené à ça, mais par contre, juste une tomate, voilà ta tomate, au jardin potager de l'école, tu vas mettre quatre mois à l'avoir. Et encore si tout se passe bien, si elle n'est pas mangée par des insectes, si le plan de tomate ne se casse pas. Mais je me dis que ça paraît tellement facile de leur montrer à quel point c'est précieux parce que ça demande du temps, ça demande du travail, ça demande la patience, ça demande beaucoup d'investissement. »*
>
> Extrait d'entretien avec une enseignante (EN12)

Elle exprime une forme d'agacement qui justifie l'action éducative qu'elle met en œuvre avec le jardin pédagogique. « *C'est pas entendable »* traduit la limite de son acceptabilité et introduit la dimension éthique de ses affects-actions.

3.9.2.3. Bâtir ou semer ?

Bâtir ou semer ? Il s'agit d'une question qui a émergé lors de l'analyse de nos entretiens. Pour certains, éduquer à l'alimentation consiste à construite des fondations solides utiles à la connaissance alimentaire des enfants. Au cours de l'entretien avec le directeur de la DPA (2014-2023), nous identifions une volonté d'être à l'origine du changement et d'être reconnu pour ça.

> *Parce que tu sais qu'il faut travailler avec les enfants, parce que les adultes sont perdus et que si on ne commence pas à rattraper les générations qu'on a perdue, on n'y arrivera pas. Et si tu veux* ***apporter de la pierre****, je ne suis pas fou non plus. Dans quatre ou cinq ans, je serai plus là. Même avant, il y aura d'autres personnes. Mais au moins,* ***si je peux apporter ma pierre****, prouver, transmettre l'expérience, partager avec tout le monde, donner des clés aux suivants qui vont faire mieux. Parce que l'idée, c'est ça. L'idée, c'est que « Ma Cantine Autrement » soit prise par plein de monde et qu'ils fassent dix fois mieux que moi. C'est ça le but, c'est partager et transcender les envies.*
>
> *(...)*
>
> *Et le fait d'avoir un public captif en face, c'est là qu'on peut mesurer la performance de son action au quotidien et sur une période longue. Et c'est ça qui m'intéressait.* ***Apporter***

> ***sa pierre*** *à améliorer et à changer le système alimentaire. J'avais déjà cette volonté de changer ce système, dans les années 90.*
>
> Extrait de l'entretien avec le directeur de la politique alimentaire de 2014 à 2023 (EN02)

Dans cet extrait d'entretien, le directeur de la DPA (de 2014 à 2023) associe la « *pierre à l'édifice* » au système « Ma Cantine Autrement ». Son intention affective consiste à « *améliorer* », « *changer* », « *donner les clés* », « *transmettre l'expérience* ». Pour cela, il se positionne comme fondateur, à l'origine de la première pierre, lorsqu'il exprime l'ambition que son approche « *soit prise par plein de monde et qu'ils fassent dix fois mieux que moi »,* notamment avec une perspective de transcendance du système. Ici, l'ambition de « *faire bien pour les autres* », repose aussi sur la représentation de *soi* dans le collectif, et cette idée d'être le socle d'un bâti qui a vocation à devenir solide, grâce aux fondations qu'il a construites.

En revanche, pour la responsable du service Qualité/Diététique, le résultat des actions est plus incertain.

> *C'est d'**amener sa pierre à l'édifice** et même montrer qu'on peut faire de la qualité aussi. Ça, ça m'embêtait de le dire que sur la cantine ce n'était pas bon. Et en fait j'étais persuadée qu'on pouvait arriver à faire des choses bien. Après, il faut mettre les moyens. Mais qu'on pouvait redorer le blason de la restauration du terroir. Oui, et ça a toujours été un peu **le challenge** pour y arriver. Voilà, ça m'a toujours, toujours plu. Et puis c'était le bien-portant surtout, surtout ça, c'était essentiel.*
>
> *Pour moi, c'est j'ai l'impression d'**amener ma petite pierre à l'édifi**ce et de me dire « ben tiens, on fait de bons repas, des choses que les enfants vont découvrir ou goûter de nouvelles saveurs. » Toumaï [une marque de biscuit artisanal] quand on leur a fait goûter. Je suis super heureuse de pouvoir titiller un peu leur curiosité.*
>
> Extrait d'entretien avec la responsable Qualité/Diététique de la DPA (EN04)

Ici, l'intention affective est « *un challenge* » à relever, mais qui entre dans un système affectif antérieur à l'action « *ça m'a toujours plu* ». Il s'agit de contribuer à la construction du goût des enfants. Pour qu'ils prennent plaisir à manger et à découvrir de nouveaux aliments grâce à la cantine. Toutefois la contribution agit à « *petite* » échelle.

En troisième personne, le responsable de production de la cuisine centrale (EN03) considère que les enfants sont « *des éponges* ».

*Oui parce que ce sont des éponges. Tout le monde veut laisser **une trace**, quelle qu'elle soit. Donc, si par ce biais-là on peut avoir **un impact**, ça peut être bien. Je trouve que ce projet-là [la Cité de l'alimentation] ça ne se présente pas toujours dans une carrière et de pouvoir y participer, **apporter sa pierre à l'édifice**, pouvoir **changer** des choses à notre échelle, il faut en profiter. Il y a des gens qui ne le voient pas. Je suis persuadé que certains agents ne voient que des contraintes. Il faut s'ouvrir un peu.*

Extrait de l'entretien avec le responsable de production de la cuisine centrale (EN03)

Cette représentation dite des enfants sous-tend une capacité à absorber les informations de n'importe quelle façon. Dès lors, « *la trace* » ou un « *impact* » sont visés par sa participation au projet de La Cité de l'alimentation. Son intention affective qui vise à « *apporter sa pierre à l'édifice* » est située « *à notre échelle* » et donne un « *pouvoir* » de contribuer au changement.

La pierre à l'édifice traduit symboliquement un affect représenté, de ce qui constitue un socle, un construit, favorable à la bonne circulation des savoirs. Elle est ancrée dans une réalité spatio-temporelle propre à l'individu qui se sent investi. La participation à cette mission de construction est valorisée par l'enjeu qu'elle porte. Elle symbolise le démarrage de quelque chose qui poursuivra sa construction au-delà des actions.

A plusieurs reprises, nous avons aussi relevé des intentions affectives de « semer des graines ». Nous proposons ici deux extraits d'entretiens avec des enseignantes.

*Même moi je me suis dit **mettre une graine** et avoir quelque chose à manger au final, c'est un truc qui me parle, qui m'a vraiment tout de suite, tout de suite passionnée. Et du coup voilà, c'est le seul projet, le seul projet que j'ai mené tous les ans depuis dix ans.*

*Ça ouvre des d'autres voies à certains enfants et aux parents autour. Après, nous tout seul…heu…Oui, **on plante une petite graine quoi.** On montre que finalement on peut consommer autrement et pour pas grand-chose de plus, ou même voir pour un peu moins que ce qu'ils font actuellement. Mais c'est pas évident, ça reste pas évident.*

Extrait d'entretien avec une enseignante (EN12)

*« Donc travailler avec les familles dès le début de l'année, je pense que c'est la priorité. Après moi je sais que je ne suis pas irréprochable, mais simplement les sensibiliser en fait, **leur planter une petite graine** aussi en disant bon peut-être on peut faire autrement*

quoi. Et puis peut-être que vous allez trouver du plaisir aussi à faire les goûters avec votre enfant. D'ailleurs, c'est ce qui se passe. »

Extrait d'entretien avec une directrice de groupe scolaire (EN13)

À la lecture de ces deux extraits d'entretiens, nous identifions deux significations à la symbolique de la graine. D'un point de vue pragmatique, la graine plantée devient un aliment à récolter et manger. Les deux enseignantes insistent sur l'ambition pédagogique de « *montrer* » qu'une autre consommation est possible. Pour l'enseignante de maternelle (EN12), son intention affective repose sur sa passion de cultiver des légumes qu'elle considère comme une manière de penser l'alimentation. Pour la directrice, il s'agit aussi de chercher le plaisir dans la fabrication de goûters maison, par opposition à la consommation de produits industriels. D'un point de vue figuratif, la graine représente alors l'idée qui va germer à l'issue des ateliers d'éducation à l'alimentation. Il n'y a cependant aucune certitude quant à l'émergence de nouveaux comportements alimentaires. Ce sont des intentions affectives de participer à la semence d'idées qu'il existe de meilleures façons de s'alimenter.

3.9.3. Les interprétations affectées

Les interprétations affectées reposent sur le sens que les enfants ou les acteurs de l'éducation à l'alimentation donnent aux intentions affectives. Nous apportons ici l'analyse qui émane des focus group (CD-CME23 & CD-CME24) avec les enfants du conseil municipal des enfants (CME). Nous avons interrogé le chargé d'appui de projet éducatif (EN10), qui pilote chaque année le CME depuis 20 ans.

Donc il y a leur perception des choses, de ce qu'ils vont faire. Et ça leur permet de voir ce qu'il faut faire. Il n'y a rien qui tombe du ciel. Si on veut changer la cantine, il faut aller voir les gens de la cantine et puis se bouger.

Ça leur permet de comprendre aussi le fonctionnement du conseil municipal. Ça, je l'explique quand je vais dans les classes, que tout ce qui se passe dans la ville est décidé par le conseil municipal, mais que les gens des conseils municipaux, c'est pas des gens qui tombent du ciel, c'est des citoyens comme les autres qui ont été élus. Ça leur permet d'appréhender tout ce volet-là.

Parce qu'il y en a qui se disent ben justement le maire c'est le maire quoi ! C'est Dieu qui est là. Parce que c'est le maire quoi ! Donc dire que le maire c'est un habitant de la ville qui a été élu. Ça me permet d'aborder ça aussi avec eux.

Extrait d'entretien avec un chargé d'appui de projet éducatif (EN10)

Il explique en troisième personne le sentiment des enfants qui investissent le statut d'élu au CME à l'égard du Maire de la ville : « *C'est Dieu* ». Il décrit alors le rôle de porteur de projets investi, telle qu'il est envisagé par l'enfant élu. Cette interprétation du rôle par l'enfant est alors centrale aux interactions affectives engendrées lors des focus groups. Les enfants sont pris dans un interdiscours. Ils assument à la fois une fonction d'élu face à des adultes décideurs, et une fonction de représentant qui doit répondre aux attentes des enfants électeurs. Or les attentes des enfants ne sont pas toujours audibles par les adultes. L'analyse qui suit vient soutenir notre propos.

3.9.3.1. Contexte des focus-Groups

Nous avons cherché à identifier les représentations alimentaires des enfants qui favorisent les interactions à l'entrée des dispositifs d'éducation, qu'elles soient un frein ou un levier au processus de médiation des savoirs alimentaires. Pour cela, nous avons questionné les enfants et les avons sollicités dans la conception de projets concrets, liés d'une part à la construction d'un programme pédagogique pour la Cité de l'alimentation, et d'autre part à la campagne d'information sur le service d'un deuxième repas végétarien à la cantine.

L'analyse de nos données montre que les enfants ont un socle de connaissances situé au niveau méso (médiatique et discursivité sociale), micro (situations d'interactions, moments de consommation, etc.) et auto (sensation, plaisir, références individuelles) des sémiosphères sensibles. Par ailleurs, les affects dits, montrés, représentés et parfois cachés sont des objets de médiation qui traduisent des interprétations affectées par les intentions pédagogiques affectives. Les focus groups ont permis d'initier des discussions et de recueillir les affects des enfants, mais aussi des adultes en présence. Nous avons impulsé les discussions sur la base de questions simples et directes qui permettaient aux différents acteurs d'interagir.

FG 2023 sur une séance (Annexe 46 à 50) :

- Qu'as-tu envie de cuisiner/manger ? Donne-nous des idées de produits, de recettes.
- Manque-t-il des choses indispensables ? Complète le camion.

FG2024 sur deux séances (Annexes 51 à 55) :

- Brainstorming - Comment on parle aux enfants du menu végétarien à la cantine ?
- Conception de l'affiche

Sur le plan des positionnements corporels dans l'espace, au démarrage des focus groups, les enfants sont assis et à l'écoute du chargé d'appui de projet éducatif.

Déroulé du début de séance :

1. Les enfants proposent un président de séance parmi le collectif ainsi qu'un secrétaire.
2. Le chargé d'appui de projet éducatif explique « *des gens de la mairie sont là pour vous poser des questions et vous demander votre avis sur un projet, êtes-vous d'accord pour participer ?* »
3. Les enfants votent.
4. Nous sommes tous présentés et pouvons prendre la parole.
5. Nous exposons les consignes et démarrons l'atelier.
6. L'adjointe déléguée à la politique alimentaire se présente face aux enfants et expose à son tour le projet auquel ils sont invités à participer dans le cadre de leur mandat.



Illustration 22 : Introduction des Focus groups par l'élue 2023 (à gauche), 2024 (à droite)

Les autres adultes sont debout, mais en retrait derrière les enfants. Ils interviennent au démarrage de l'atelier. Pour le FG 2023, nous avons disposé des fiches projets, des post-it et des feutres sur les tables. Pour le FG 2024, nous avons mis à disposition des feutres et des feuilles. Lors des séquences travaillées, les enfants sont assis en groupe et les adultes naviguent d'une table à une autre. Nous ne proposons pas d'analyse quantitative des données recueillies, mais mettons à disposition du lecteur une classification des propositions des enfants en fonction des secteurs socio-économiques et culturels dans lesquels se sont déroulés les FG 2023 (Annexe 46). Les enfants ont librement utilisé leurs téléphones portables pour rechercher des iconographies qu'ils souhaitaient reproduire. Puis après chaque séance de travail, les enfants ont débattu leurs idées avec l'ensemble du groupe et les adultes en présence.



Illustration 23 : Séquences de travail des Focus groups 2023 (à gauche), 2024 (à droite)



Illustration 24 : Libre utilisation du téléphone portable



Illustration 25 : Photos des séances du focus group 2023



Illustration 26 : Photos des séances du focus group 2024

3.9.3.2 Les affects, objets d'interprétation esthésique

Sur le plan esthésique « qui est celui des sensations, des perceptions, des manifestations sensorielles. » (Boutaud *et al.*, 2016), nous avons questionné cette logique de plaisir que les enfants pourraient attendre d'un atelier de cuisine. Au départ du FG 2023, les enfants ont témoigné d'intentions affectives de proposer des recettes qui font plaisir à tous les enfants. Lors des interactions, les adultes ont rappelé les enjeux de santé du futur programme pédagogique, prolongeant alors les négociations avec les enfants. L'interprétation affectée des enfants engendre une redéfinition de leurs intentions par le biais de compromis.

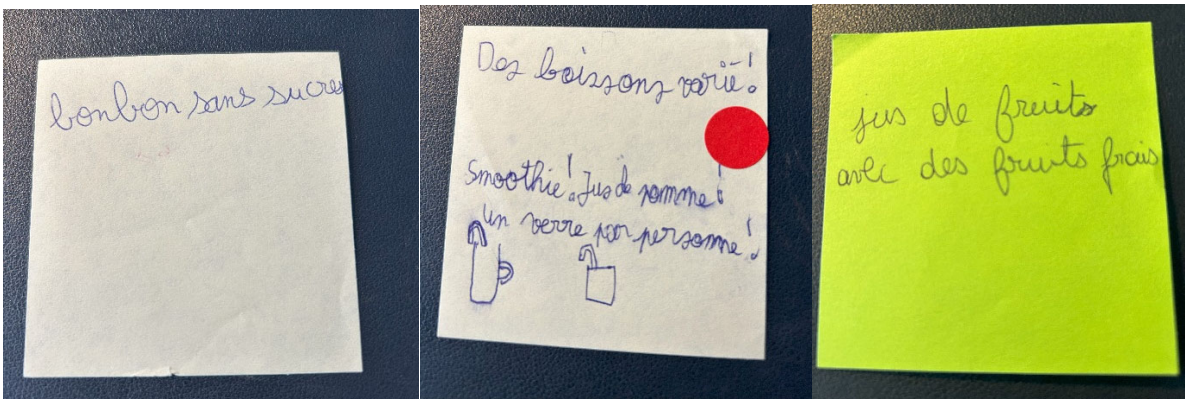


Illustration 27 : Les compromis – Focus group 2023

L'illustration 27 montre plusieurs compromis affectifs. Le premier se joue entre le bonbon, plébiscité par l'enfant, et le sucre, recommandé avec modération par l'adulte, et plus généralement par les campagnes nationales. Le second ne place pas la qualité de la boisson, mais plutôt sa quantité « un verre par personne », sollicitant l'effort des adultes pour satisfaire cette « envie ». Enfin, « jus de fruits avec des fruits frais » répond à l'adulte qui explique que les fruits frais sont meilleurs que les jus de fruits industriels.



Illustration 28 : Brainstorming focus group 2024 – CD-CME24 - 4

Lors du FG 2024, la question du végétarisme fait aussi débat. Si majoritairement les enfants concèdent que le repas végétarien permet à tous les enfants d'avoir le même repas à table, ils ne sont pas tous satisfaits par le goût des plats alternatifs à la viande. L'illustration 28 témoigne d'un compromis, voire d'un sacrifice du « *bon* » à manger au profit du « *bon pour la santé* ». Toutefois, le groupe lisse son propos en ajoutant « *les lasagnes son très bon* », sous-entendu les lasagnes végétariennes de la cantine. L'affect est alors un objet de médiation dit et représenté par des iconographies.

3.9.3.3. Les affects, objets d'interprétation esthétique

L'esthétique relève de « formes d'expression, de représentation qui révèlent les formes sociales et symboliques » (Boutaud et al., 2016). Nous avons, à plusieurs reprises, identifié la place des communications médiatiques dans les représentations du sujet alimentaire chez les enfants. Lors du Focus group 2023, les enfants ont souhaité des ateliers similaires aux émissions de cuisine. Les enfants font un parallèle avec « Top chef » et « Le meilleur pâtissier » lorsqu'il s'agit de parler d'atelier de cuisine (*Illustration 29*). Ils témoignent une forme d'excitation et d'enthousiasme à l'idée d'investir une tenue de cuisinier qu'ils sollicitent comme outils indispensables. Ils demandent des tablettes et objets numériques pour compléter le camion-cuisine pédagogique.

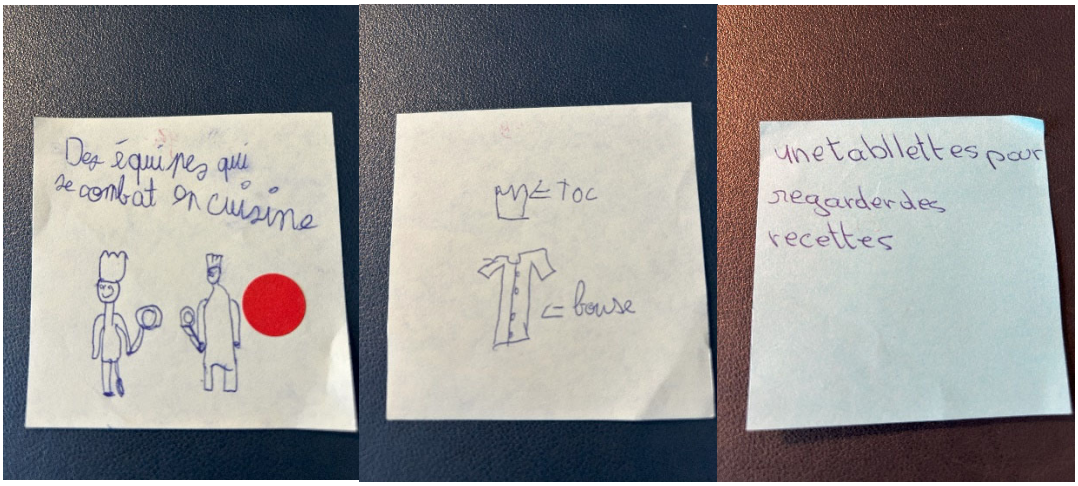


Illustration 29 : Les propositions matérielles – Focus group 2023

Lors du FG 2024, les enfants ont aussi traduit cette dimension figurative au niveau macro des représentations politiques et sociales du végétarisme (*Illustration 30*).

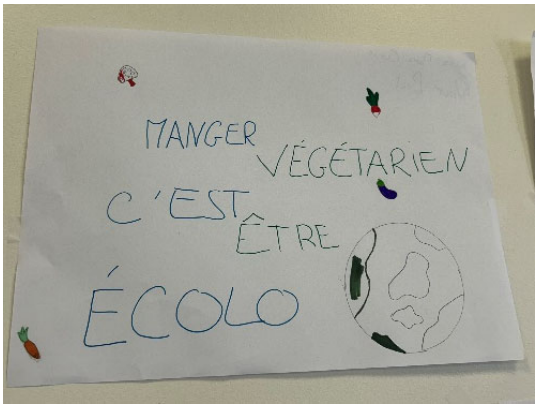


Illustration 30 : « Manger végétarien c'est être écolo » FG 2024 – CD-CME24-2

Ils ont aussi traduit les enjeux de santé globale et de développement durable (*Illustration 31*) et notamment de ce qui est *Bien pour*. Le repas végétarien « *convient à tout le monde* », il est même rattaché à la devise de la République française, à laquelle la place de « *Fraternité* » vient en deuxième position après « *Égalité* ». Précisons que le groupe 3 est dans un secteur socio-économique favorisé de la ville et qu'au démarrage de l'animation, les enfants disposent d'un socle de connaissances sur l'alimentation végétarienne issu de leur culture familiale.



Illustration 31 : Représentations du végétarisme – Focus group 2024 – CD-CME24-3

Enfin, le groupe 4 qui se trouve en zone d'éducation prioritaire, le végétarisme est associé aux enseignes de Fast-food qui proposent des menus végétariens à leurs cartes (Illustration 32).

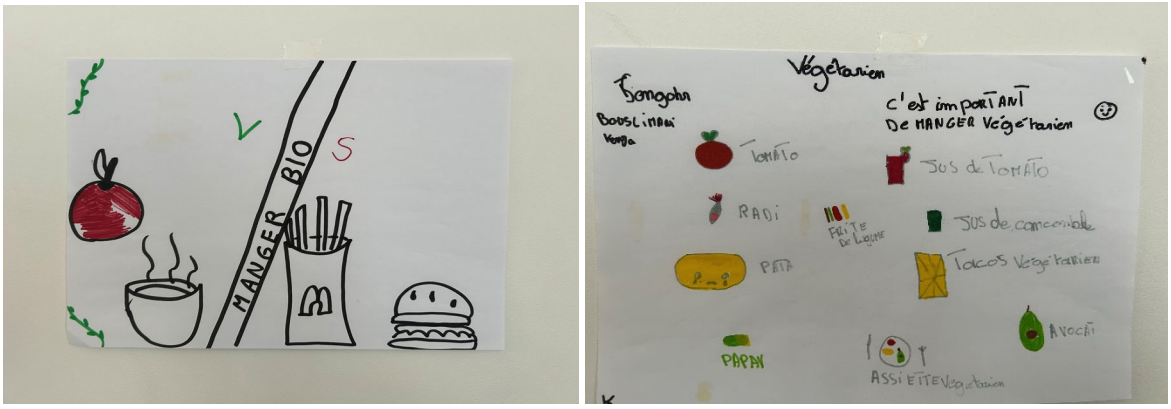


Illustration 32 : Représentation du végétarisme- Focus group -CD-CME24-4

3.9.3.4. Les affects, objets d'interprétation éthique

Quelles que soient les actions d'éducation à l'alimentation que nous avons observées à l'école et la cantine, il semble que l'éthique se situe au centre de la dimension ternaire du sensible, à l'intersection de l'esthésie et de l'esthétique. La question éthique revient alors à toutes les échelles des sémiopshères sensibles de l'acte alimentaire. Sur le plan méta des discours de la transcendance du sens alimentaire ; Sur le plan macro des valeurs socio-historiques de

l'alimentation pour l'enfant et sa famille ; Sur le plan méso des savoirs et politiques affectives qui circulent dans la sphère médiatique et que les enfants expriment dans un processus de ventriloquie (« manger 5 fruits et légumes ») ; Et enfin sur les plans micro, auto et bio qui relèvent du vivre ensemble, des préférences et du bien-être individuels.

L'éthique incarne « l'axiologie, du système de valeurs conjuguées à des pratiques qui ressortissent, globalement, d'un comportement, d'un éthos ou d'une forme de vie. » (Boutaud *et al.*, 2016). La dimension éthique des représentations des enfants a particulièrement retenu notre attention, et nous a questionnée sur les conséquences même de notre intervention, notamment lors du FG 2024. Lorsque nous avons demandé aux enfants de réfléchir sur l'objectif d'un repas végétarien à la cantine, certains disposaient d'un socle de connaissances (CD-CME24-1 et CD-CME24-2), d'autres étaient plus réservés voire contre le projet d'un menu végétarien à la cantine (CD-CME204-4). Dès lors, des discussions initiées par les adultes présents ont participé à la représentation de réceptions affectées.



Illustration 33 : FG2024 – Groupe 4 (à gauche) & Groupe 1 (à droite)

L'illustration 33, témoigne d'émotions engendrées par les conséquences d'une consommation de viande. À gauche l'iconographie traduit la peine, la tristesse (yeux qui pleurent) devant un animal mort (sang au niveau du cou de l'animal), l'arbre est sans feuille et pleure aussi. Sur le tronc d'un arbre coupé, la mention « *RIP* » est écrite sur ce qui ressemble à une pierre tombale. À droite, le dessin questionne « *Pourquoi vous maltraiter les animaux* », et affirme « *vous vous aimez tuer des animaux* ». Les enfants conseillent un menu végétarien « *Pour éviter de tuer trop d'animaux* »

Sur l'illustration 34, les auteurs se considèrent « *enfants végétariens* ». Ils parlent en leur nom « *Les enfants végétariens trouvent que ce n'est pas bien de tuer les animaux* ». Puis ils donnent

pour exemple : « *Pauvres animaux serrée* ». Ils suggèrent des solutions alternatives à la viande : des œufs, des lentilles. Ils en profitent pour délivrer des conseils « *Faut bien boir* », « *les fruits et les légumes sont bon pour la santé* ».

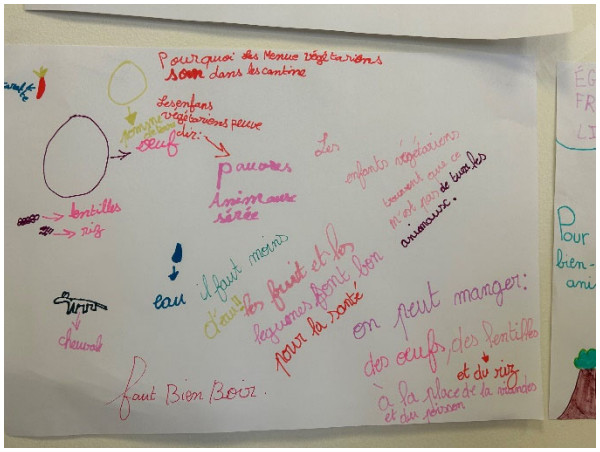


Illustration 34 : Dessin du focus group 2024 – CD-CME-3

Enfin, sur l'illustration 35, l'enfant considère que le menu végétarien à la cantine est « un progé » (projet). Il dessine une arête de poisson « avant » et un poisson entier « après ». Il considère ainsi que le projet de limiter la consommation de produits carnés à la cantine permettra de sauver des poissons.

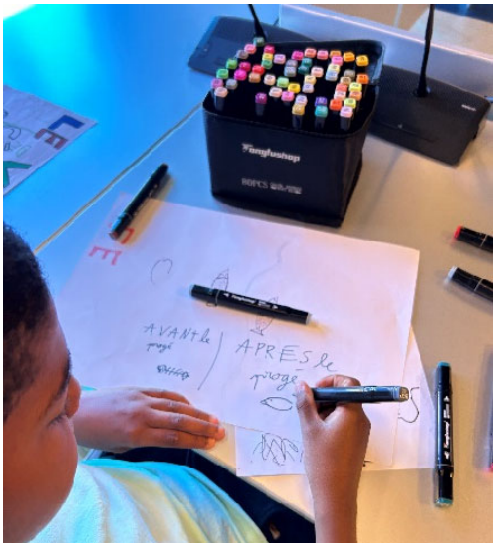


Illustration 35 : « Le progé » - CD-CME24-3

Nous exposons aussi une situation à laquelle nous avons été confrontée avec le groupe 4 lors de la deuxième séance du FG 2024 (CD-CME24-4). Lorsque nous avons demandé aux enfants de travailler ensemble sur une affiche pour annoncer le menu végétarien, les enfants ont refusé. Ils considéraient que ce n'était pas normal de ne pas manger de viande. Ce jour-là seulement 4 enfants se sont présentés à l'atelier et nous étions 5 adultes. Une discussion s'est alors engagée

avec les diététiciennes et la chargée de communication de la ville. Elles ont expliqué les enjeux de ce menu végétarien et l'équilibre qui pouvait être fait entre la consommation de viande et les alternatives végétales. Elles ont apporté des explications sur la base de savoirs experts et donc, sans intention affective. Il s'agissait plutôt d'une démarche explicative pour rassurer les enfants. Dès lors, les enfants ont dessiné des bouts d'affiches qu'ils ont collés sur le document final.



Illustration 36– FG 2024 – Séance 2 création d'affiches – CD-CME24-4

L'équilibre expliqué par les adultes est représenté par l'enfant sur un dessin qui illustre un personnage qui tient de la viande (à gauche de l'image) et des fruits et légumes (à droite de l'image). Le collage place le poids du corps sur la gauche, la viande est plus lourde. Le slogan de l'affiche est aussi dans la nuance « *Parfois, manger végétarien, ça fait du bien* ».

Au départ d'une intention affective de sensibiliser, se jouent alors des interprétations affectées qui s'articulent entre responsabilisation et culpabilisation des enfants. Par ailleurs, nous n'avons pas évalué la circulation de ces affects à l'échelle des familles et cela nous questionne sur les conséquences d'une traduction littérale des enfants auprès de leurs parents. C'est un sujet qui nous engage à approfondir la dimension éthique de la médiation. Nous avions déjà entendu des enfants tenir les mêmes propos, sur le même secteur en réseau d'éducation prioritaire. L'enseignante questionnait : « Et si quelqu'un n'aime pas la viande » et l'enfant répondait : « On va être mort ! On mange que de l'herbe ! » (OP-ENS4 16 octobre 2024).

Nous présentons ci-après les 5 affiches et avons pris soin de supprimer le nom des enfants.

Affiche groupe 1

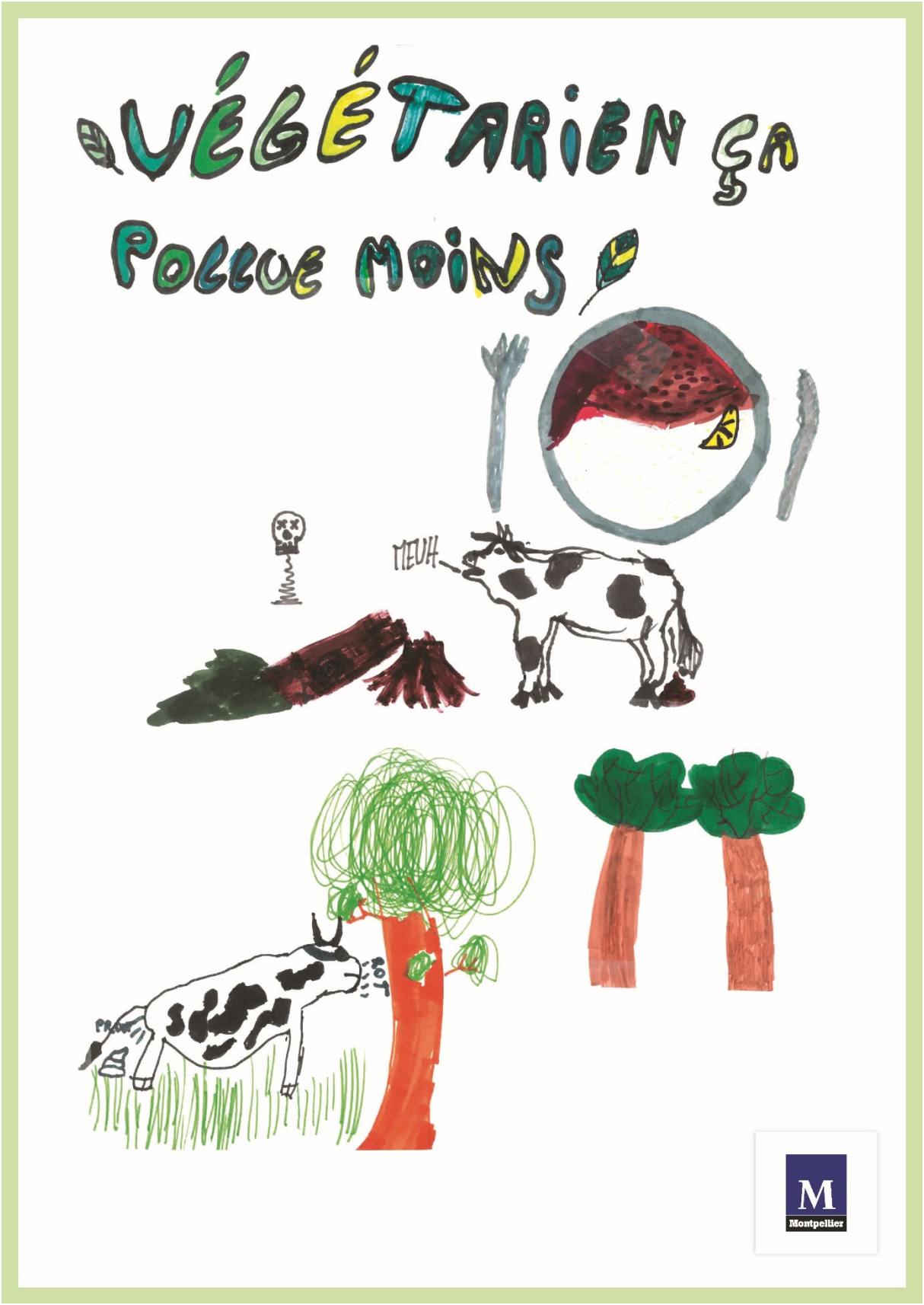


Illustration 37 : Affiche focus group 2024 – groupe 1 – CD-CME24-1

Affiche groupe 2.1



Illustration 38 : Affiche focus group 2024 – groupe 2 – CD-CME24-2

Affiche groupe 2.2



Illustration 39 : Affiche focus group 2024 – groupe 2 – CD-CME24-2 bis

Affiche groupe 3

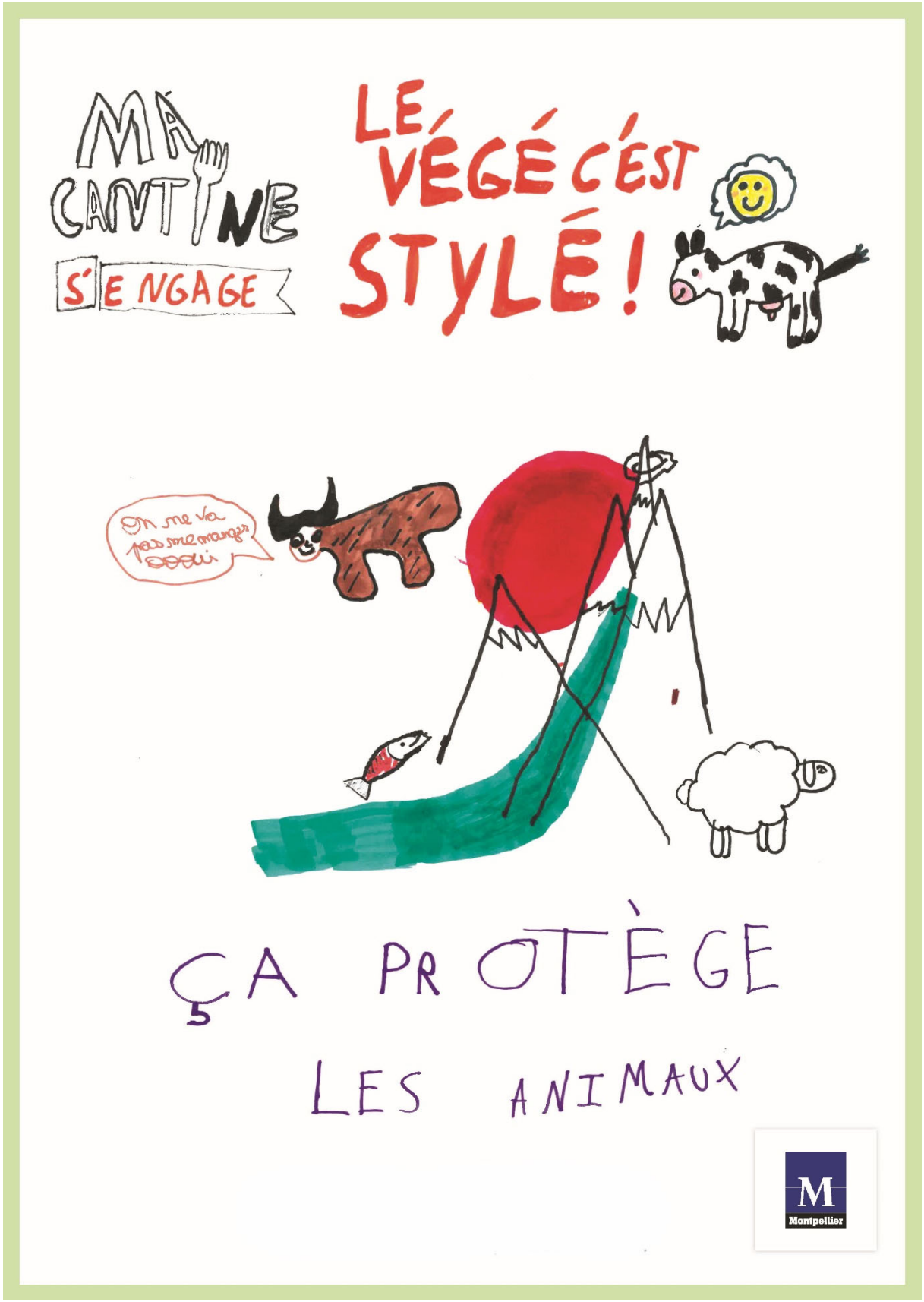


Illustration 40 : Affiche focus group 2024 – groupe 3 – CD-CME24-3

Affiche Groupe 4



Illustration 41 : Affiche focus group 2024 – groupe 4 – CD-CME24-4

3.9.3.5 De l'interprétation à l'intention, un processus inversé

Lors du focus group 2023, les enfants ont été questionnés sur ce qu'ils souhaitent cuisiner dans le camion-cuisine pédagogique. Durant l'atelier avec le groupe 4 (CD-CME23-4), leur interprétation du « Qu'as-tu envie de cuisiner » a donné lieu à des réponses en lien avec leurs pratiques culturelles et cultuelles. Les interactions avec les adultes ont alors été conflictuelles puisque l'alimentation scolaire est laïque, elle n'inclut aucune pratique religieuse. La situation a inversé le processus de médiation. Les enfants ont dit, écrit et dessiné des volontés. Ils sont entrés en négociation avec les adultes sur la base de cette « envie » (« Qu'as-tu envie de cuisiner ? »). Lors de cette séquence, les enfants ont exprimé leurs intentions affectives d'intégrer leurs pratiques cultuelles à ces ateliers de cuisine. L'adjointe déléguée à la politique alimentaire, dans une interprétation affectée, a expliqué aux enfants le caractère laïque de la restauration scolaire.

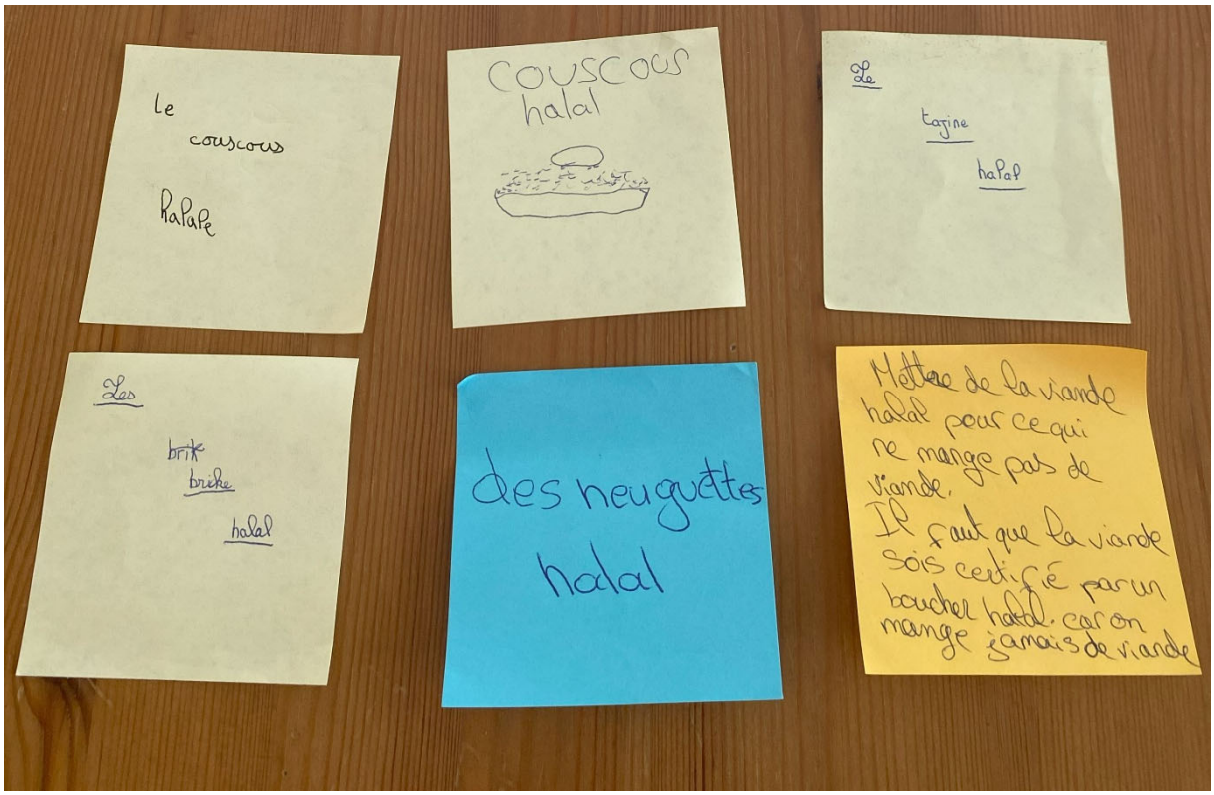


Illustration 42 : Demande de produits halal - FG 2023 – CD-CME23-4

Ce sentiment d'injustice est apparu à plusieurs étapes de notre recherche, notamment par les enfants lorsque nous mangions en cantine avec eux, mais aussi par les agents qui estimaient que leurs pratiques cultuelles privaient les enfants de viande. L'une des enseignantes interrogées (EN12) nous a expliqué, la place de la viande dans certaines cultures. Elle nous a rapporté une expérience à l'issue d'un atelier de jardinage.

Le niveau social se mesure sur la quantité de viande que tu mets dans tes plats. En tout cas au Maroc. J'imagine qu'en France aussi je ne sais pas, mais au Maroc c'est vraiment très … La dernière fois j'ai donné des petits pois. Je crois que c'est l'année dernière. J'ai donné les petits pois à une maman. En plus de ça, je savais que c'était un peu dur à la maison pour cette famille qui était, qui est, vraiment financièrement très très défavorisée. Elle m'a dit oui, je vais vous cuisiner les petits pois, pour la classe et elle les a cuisinés en tajine. Elle a insisté pour mettre un morceau de viande au milieu des petits pois. Voilà et c'était très très très important pour elle. Et comme je lui ai dit, mais non, vous les cuisinez juste comme ça. Voilà. L'idée c'est de manger petit pendant un moment, mais elle a dit non, il faut que je vous mette la viande. Elle là je me suis dit, elle met dans ce tajine pour la classe son morceau de viande de la semaine pour la maison quoi. Et je me suis rappelé qu'effectivement c'est la présence de viande dans les plats au Maroc. Et voilà, plus tu en mets, mieux tu accueilles on va dire.

Extrait d'entretien d'une enseignante (EN12)

Elle nous explique que la viande est un signe de richesse et de partage. Que l'absence de viande peut être considérée comme un manque de savoir-vivre. Or, à la cantine, les familles ont le choix suivant : standard (toutes protéines animales), sans viande (le poisson est accepté), sans porc (les autres viandes et le poisson sont acceptés), végétarien (sans aucune protéine animale). La viande servie en cantine n'est pas halal, donc certaines familles optent pour le sans viande, voire le végétarien. Le sentiment d'injustice des enfants repose sur l'idée que les autres enfants consomment de la viande et que rien n'est fait pour qu'ils puissent, eux, en manger aussi.

Lors du focus group 3, dont nous avons rapporté les illustrations des enfants, l'un d'eux nous a questionné ainsi « *Pourquoi il y a des enfants qui ont du porc, et nous, on n'a pas de viande halal ?* » (Voir illustration 42 « *car on mange jamais de viande* »). À la suite de l'atelier, l'élue a émis l'idée de communiquer davantage sur la laïcité de la restauration scolaire dans l'objectif d'accompagner la compréhension des enfants, mais aussi des familles, afin de limiter un sentiment d'injustice. Toutefois, la discussion semble sensible, car nous n'avons finalement pas identifié de communication spécifique à ce sujet à la suite de ces focus groups.

Synthèse de chapitre 9

Ce chapitre explore la place des affects à plusieurs étapes de la médiation des savoirs alimentaires. Les affects se situent au départ d'une politique qui vise le *Bien faire pour* les

enfants et mobilise les moyens nécessaires pour *Bien faire avec* des moyens agroalimentaire, humains, matériels, organisationnels, etc. Puis l'intention affective des acteurs de l'éducation à l'alimentation conditionne la manière dont ils vont mener leurs actions pédagogiques, pour donner du sens à leurs fonctions ou dans une démarche sensible. Il s'agit alors de bâtir ou semer, selon les ambitions et les postures de chacun. Les intentions affectives engendrent ensuite un processus communicationnel d'interprétations affectées. Les enfants sont alors responsabilisés, voire culpabilisés à défaut d'être sensibilisés. Certains d'entre eux ont un sentiment d'injustice qu'il est souvent difficile d'apaiser. Nous ouvrons un dixièmes chapitre consacré aux situations affectives que nous avons pu saisir et qui influencent le processus de médiation.

Chapitre 10 : Les situations affectives et processus de médiation

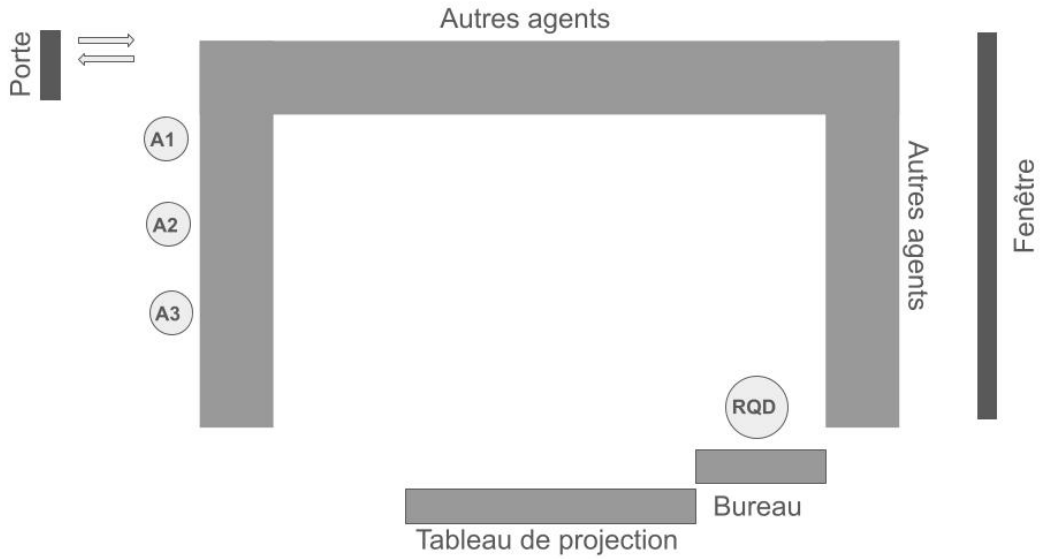
Nous proposons ici une interprétation de situations affectives identifiées comme objets de médiation. Ces situations mettent en lumière le rôle des affects dans le processus de médiation.

3.10.1. La situation conflictuelle qui freine le processus de médiation

Nous proposons le récit d'une situation représentative des observations que nous avons menées au cours des formations d'agents de restauration scolaire, conçues et animées par la responsable Qualité/Diététique de la DPA.

3.10.1.1. La formation d'agents de restauration scolaire

	Situation 1 : Formation d'agent le 24/11/2022 – OP-FA01 Agent 1 = A1 ; Agent 2 = A2 ; Agent 3 = A3 ; Responsable Qualité/Diététique = RQD
1	**Présentation** A1 s'installe au plus près de la porte, dans l'angle de la table en U. Elle regarde la RQD par le côté de la salle. A1 : *J'ai fait la formation ici parce que je travaillais dans cette école, mais après je suis partie à l'école* [elle donne le nom de son école]. *J'ai changé parce qu'ici c'est compliqué le parking. C'est mieux pour se garer là-bas. Ici j'ai pris plein d'amendes de stationnement. Avant je me levais à 4h30, maintenant je me lève à 5h30. Du coup, j'ai pas fait la partie terrain.* [L'agent a changé d'école en cours de programme et explique qu'elle n'a pas suivi la formation dans son intégralité] Deux agents (2 et 3) arrivent en retard s'assoient à côté de A 1. Elles ne se présentent pas. A2 (la plus âgée) s'installe entre les 2 autres. A3 est en situation d'obésité. Elle est plus souriante.
2	**Installation** Elles forment, toutes les 3, un groupe réfractaire, voire contestataire. A1 arrive avec une canette de soda sans sucre et une boîte entière de biscuits industriels aux céréales. Elle finit la boîte avant la fin de la journée.

	A2 ouvre deux bouteilles de jus sucrés et une barquette de pâtisseries de grande surface qu'elle mange pendant la formation. A3 mange un sachet de brioche tranchée tout au long de la formation. Dès l'installation, ces 3 agents chuchotent et se mettent d'accord sur une approche négative de la restauration scolaire. 
3	**Sur le goût** A2 : « *Quand on voit ce qu'ils mangent à la cantine les pauvres* [les enfants] ». A2 : « *C'est pas bon* » Visage fermé et mine dégoûtée. A3 : P*arfois c'est moche, ça donne pas envie. Les trucs blancs en sauce…* [haricots blancs], *c'est moche. C'est normal qu'ils n'aient pas envie de goûter* [les enfants]. A2 : *L'initiation au goût avec ce qu'il y a à la cantine, c'est difficile* A1 : *Je suis d'accord* A3 : *La sauce orange là ! Sauce aurore, j'sais pas quoi, c'est pas bon* !
4	**Sur l'alternative végétale** A2 : *je comprends pas pourquoi vous faites des menus soja alors que c'est dangereux pour la santé. À la télé ils ont dit qu'il fallait éviter d'en manger et à la cantine on a des menus soja.* RQD : hausse le ton, elle est agacée RQD: *il n'y a pas de menu soja déjà, c'est impossible. Quand est-ce que vous avez eu des menus soja et qu'est-ce que vous entendez par soja ? Est-ce que ce sont les alternatives végétales ?* A1 : *Oui moi aussi j'ai entendu les menus soja* RQD : *Impossible, quand et quel aliment au soja ?*

	A2 : *C'est une collègue qui me l'a dit. Elle a eu ça dans sa cantine.* RQD : *Le soja est la seule protéine végétale qui regroupe les acides aminés essentiels que l'on ne trouve que dans les VPO. Le point négatif c'est la présence d'isoflavone qui impose que l'on dose l'apport en soja. Lorsque le soja est présenté dans un menu, les desserts végétaux sont à base de lait de coco. Il ne faut pas confondre les galettes végétales à base de pois et les galettes de soja. Ce qui est important, c'est aussi la provenance du soja. Nous n'en servons qu'une fois par semaine.*
5	**Sur les aliments** <u>La viande</u> A1 : *Des fois vous servez du kangourou* RQD est agacée, elle s'énerve : *on n'a jamais servi de kangourou !* <u>Les œufs</u> RQD explique la sécurité sanitaire qui impose de commander des œufs en bouteille. A2 qui ne comprend pas les explications : *Mais pourquoi on a pas le jaune d'œuf ?* RQD : *Si ! Il y a le jaune et le blanc. Les œufs sont juste cassés par des machines pour éviter les coquilles cassées et le risque d'intoxication. Ils sont ensuite versés dans des bouteilles que nous commandons pour faire nos préparations.* Les 3 agents font une mine de dégoût.
6	**Sur l'organisation du travail** A2 : C*'est bien ce que vous dites, mais c'est pas réalisable, on n'a pas le temps de faire goûter les enfants et de leur expliquer. On a à peine 30 minutes par service. C'est impossible !* RQD : C*omment un repas peut durer 30 minutes alors que vous avez un temps de chauffe ? C'est impossible. Ou alors les enfants ne mangent pas à température.* [sur le plan réglementaire, le temps de repas doit durer 45 minutes] A2 : *Et oui, mais c'est comme ça, il faut voir avec la direction, nous on fait avec ce qu'on a.*
7	**Pendant l'atelier 5 sens** Elles ont les yeux bandés. Elles sont agitées, voire anxieuses. Leurs visages laissent paraître une émotion de peur et de dégoût avant de savoir ce qu'elles vont goûter, mais elles souhaitent participer. Elles mettent les mains devant la bouche. Deux d'entre elles ne mettent pas le bandeau sur les yeux.

	 
8	**Fin de l'atelier** A1 explique *Moi j'aime pas grand chose. Je mange que des pâtes, du riz et des pommes de terre. Ben maintenant je sais que je dois faire l'effort de goûter, même si j'aime pas. Je dois montrer l'exemple.*

Tableau 24 : Exemples de situations conflictuelles en formations d'agents – OP-FA01

Nous avons choisi de détailler les étapes des interactions de cet atelier parce qu'elles regroupent plusieurs éléments que nous avons observés sur l'ensemble des formations.

3.10.1.2 La médiation affectée par le conflit

Concernant la présentation (1) au démarrage de la formation d'agents, certains se reconnaissent et sont enthousiastes à l'idée de se présenter. D'autres sont plus discrets, se présentent d'une voix faible et affichent une certaine timidité à l'idée de prendre la parole devant les autres. À chaque atelier, quelques agents ont une posture en retrait et se contentent d'annoncer : prénom, nom, fonction école. L'étape de la présentation est déterminante parce qu'elle conditionne la responsable Qualité/Diététique à la dynamique de groupe.

Les interactions dépendent aussi de l'installation (2). Lorsque les agents sont de la même école, ils s'installent les uns à côté des autres. S'ils se sont déjà rencontrés, mais qu'ils viennent d'écoles différentes, ils se regroupent. Enfin, s'ils arrivent seuls, ils se positionnent au fil des arrivées, en prenant place le plus au fond en général. Ceux qui connaissent déjà la responsable Qualité/Diététique s'installent plus facilement devant ou face à elle et témoignent une plus grande aisance.

Sur le goût (3), et la dimension esthésique du sensible, les agents renvoient sans cesse à leurs propres émotions « *j'aime* », « *j'aime pas* », « *c'est pas bon* ». Ils suggèrent parfois des alternatives « *On trouve qu'il n'y a pas suffisamment de variété de goût, d'herbes et d'épices* » (agent en formation le 30/3/2023 - OP-FA05) ou demandent des recettes plébiscitées par les enfants et l'expriment en troisième personne « *La nouvelle brandade de morue ils l'ont pas aimé. Ils l'adoraient avant.* » (Agent en formation le 30/3/2023 - OP-FA05).

Concernant l'alternative végétale (4) et les aliments (5), les agents prennent appui sur les discours en santé qui circulent au niveau méso des sémiosphères sensibles. « *J'ai vu dans une émission à la télé sur les glaces. Et ben c'est pas très naturel ce qu'il y a dedans.* » (Agent en formation le 9/12/2022 – OP-FA02). Le soja fait débat à toutes les formations « *Vous donnez des œufs aux végétariens alors pourquoi vous mettez un complément de soja au menu ?* » (Agent en formation le 30/3/2023-OP-FA05). « *Pourquoi on en voit de plus en plus, avant il n'y en avait pas dans les cantines* » (Agent en formation le 20/3/2023 – OP-FA04). Les agents contestent alors les savoirs experts de la responsable Qualité/Diététique « *Je comprends pas pourquoi vous faites des menus soja alors que c'est dangereux pour la santé. À la télé ils ont dit qu'il fallait éviter d'en manger et à la cantine on a des menus soja » (*Agent en formation le 24/11/2022 – OP-FA01*).*

En fonction de la situation, et face aux émotions et sentiments dits et montrés par les agents, les connaissances transmises par la responsable Qualité/Diététique sont expertisées ou vulgarisées (4). Si la situation est conflictuelle et que les agents remettent en question sa compétence, elle expertise son discours, le rendant parfois inaudible : « *Le soja est la seule protéine végétale qui regroupe les acides aminés essentiels que l'on ne trouve que dans les VPO. Le point négatif c'est la présence d'isoflavone qui impose que l'on dose l'apport en soja. »* Elle valorise ainsi sa posture de « sachant » dans les interactions. Si les agents sont dans le questionnement lié à l'incompréhension ou au besoin d'approfondissement, la responsable Qualité/Diététique est investie par les agents d'un rôle d'expert. Dès lors, elle vulgarise son discours pour clarifier les

informations et les rendre audibles des publics. Le sentiment d'influence de la responsable Qualité/Diététique joue un rôle central dans les interactions. Comprenons que l'émotion qu'elle ressent d'être remise en question ou valorisée par les publics, conditionne ses propres acceptabilités. Dès lors, le son de sa voix, le choix des propos, et l'attitude de supériorité ou de bienveillance, participent au processus de médiation et à l'interprétation ou la non-interprétation des publics.

Concernant l'organisation du travail (6), lors des formations, les agents confondent les responsabilités des deux directions qui se partagent l'organisation de la pause méridienne. Nous l'avons indiqué en chapitre 1 (3.8.1), les agents de restauration scolaire sont soumis à des normes et réglementations qui alourdissent les tâches professionnelles quotidiennes. Cette formation est l'occasion pour eux de partager leurs sentiments et d'être solidaires des difficultés quotidiennes. Or la responsable Qualité/Diététique n'étant pas du même service, elle n'a pas la mission de solutionner les conflits organisationnels qui sont évoqués. Parfois désemparée, elle change de sujet ou renvoie les agents à leur direction. La communication est alors rompue.

Pendant l'atelier « 5 sens » (7), les agents sont en situation ludique. À ce moment-là, les interactions changent. L'atelier devient plus léger, les agents sont en situation d'amusement. Ils s'agitent, parlent plus fort, certains ont des fous rires, d'autres témoignent une forme d'angoisse à l'idée de devoir découvrir des aliments les yeux bandés. La relation avec la responsable Qualité/Diététique est également modifiée. Elle est dans une forme de bienveillance. Elle tente de les rassurer, de les mettre au défi de l'activité, elle s'amuse avec eux.

3.10.1.3 La madeleine de Proust pour lier les émotions

Nous avons observé 6 formations d'agents. Le support de formation est un PowerPoint de 220 diapositives qui serait trop lourd à annexé à la thèse. La matinée est consacrée aux besoins nutritionnels de l'enfant. L'après-midi les agents sont sensibilisés aux mécanismes du goût et au fonctionnement de la cuisine centrale dans le cadre de la restauration scolaire. En fin de matinée, la responsable Qualité/Diététique termine son propos avec les diapositives 140 et 141. Il est alors question du repas gastronomique des Français.

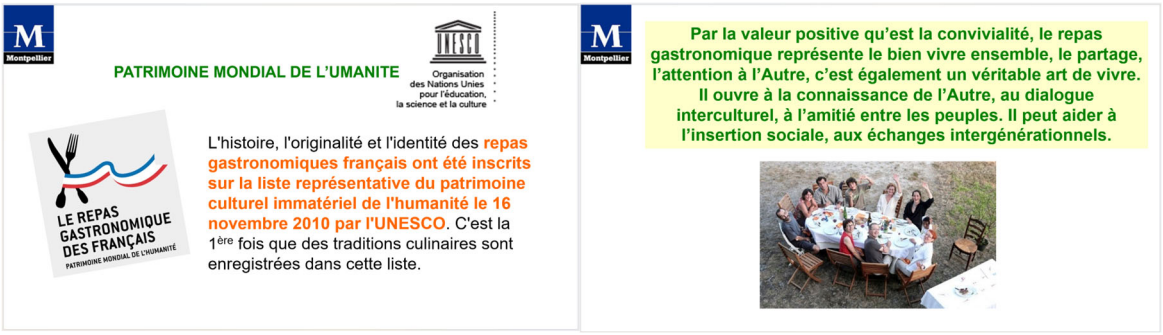


Illustration 43 : Diapositives 141 et 142 de la formation d'agents

Elle lit alors aux agents un extrait de l'ouvrage « Du côté de chez Swann » de Marcel Proust sur la madeleine.

Extrait lu par la RQD aux agents de RS en fin de matinée

« Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. Ce goût c'était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l'heure de la messe), quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. La vue de la petite madeleine ne m'avait rien rappelé avant que je n'y eusse goûté ; peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtissiers, leur image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents ; peut-être parce que de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé; les formes- et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassement sensuel, sous son plissage sévère et dévot- s'étaient abolies, ou, ensommeillées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience. Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles, mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir. »

PROUST Marcel, Du côté de chez Swann, 1913, réédition de 1987, GF Flammarion, Paris, p. 140-141

Illustration 44 : Extrait de l'ouvrage « Du côté de chez Swann », Marcel Proust

Lors de la première formation à laquelle nous avons assisté, le 24 novembre 2022 (OP-FA01), nous avons demandé à la responsable Qualité/Diététique pendant la pause déjeuner, si elle était d'accord pour que nous questionnions les agents sur leurs madeleines de Proust. Elle a

accepté. Nous venions de commencer la phase de terrain et avons posé cette question à tous les acteurs que nous avons rencontrés par la suite.

« Quelle est votre madeleine de Proust ? »

Lors de la formation d'agents, nous avons recueilli de courts récits de vie, et avons observé ce que l'émotion du souvenir engendrait dans les interactions. Par ailleurs, la question étant posée en début d'après-midi à l'ensemble du groupe, chaque agent a pris la parole publiquement pour raconter son souvenir. Après avoir tous répondu, les agents ont systématiquement demandé à la responsable Qualité/Diététique de livrer aussi son souvenir. Nous avons également été questionnée. En faisant le récit de ces souvenirs, certains agents ont pleuré en se remémorant des instants de vie passés, d'autres ont ri de s'imaginer enfants, certains ont partagé des pratiques culturelles similaires. Certains souvenirs venaient de l'école ou de la cantine. Quelques agents n'ont pas voulu se livrer, mais ont écouté. Les relations entre les membres du groupe et entre les agents et la responsable Qualité/Diététique ont alors évolué.

En fin d'atelier (8), les agents exposent leurs points de vue verbalement. Parfois, les agents impliqués dans des situations de conflits communicationnels sont plus enclins à partager des difficultés personnelles qui complexifient leur posture face aux enfants. « *Moi j'aime pas grand chose. Je mange que des pâtes, du riz et des pommes de terre. Ben maintenant je sais que je dois faire l'effort de goûter, même si j'aime pas. Je dois montrer l'exemple* » (Agent en formation du 24/11/2022, OP-FA01). Puis ils remplissent une fiche de satisfaction de l'atelier. La diététicienne est toujours soucieuse de l'avis rendu. Malgré des situations de communication complexes auxquelles nous avons assistées, aucun avis négatif n'a jamais été rendu. L'avis positif engendre alors un sentiment de satisfaction rassurant pour la responsable Qualité/Diététique. Nous proposons en fin de thèse un « Recueil de madeleines ». (Annexe 59)

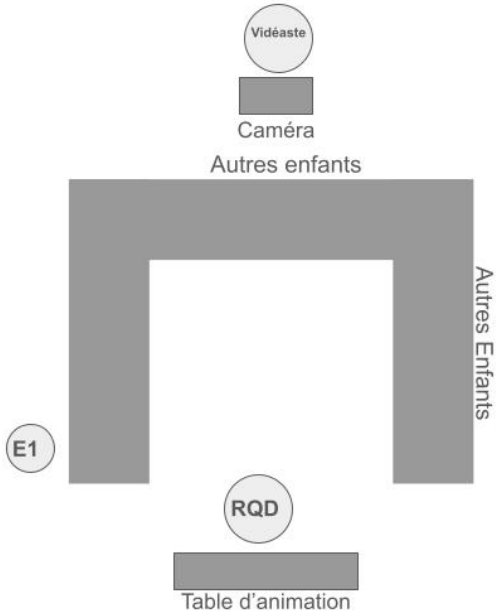
3.10.2. Le (non)consentement des corps affectifs

3.10.2.1 Les animations avec les enfants

Situation 1 : Animation « 5 sens » le 19/10/2022 – OP-5S01

Ce jour-là, l'atelier est filmé en présence de l'adjointe déléguée à la politique alimentaire et à l'agriculture urbaine, et du directeur de la DPA. Il s'agit d'un tournage pour le montage d'un teaser portant sur la restauration scolaire et la politique alimentaire de la ville.

L'atelier prend place dans la bibliothèque de l'école et l'espace n'est pas préparé à notre arrivée. La RQD installe les tables en U avant de déployer son matériel. Je m'installe à l'angle de la salle, face aux enfants. La caméra est face à la diététicienne.



Les enfants sont impressionnés par la caméra puis finissent par l'ignorer.



Table d'animation



La peur de la dégustation

Le temps de découverte les yeux bandés arrive après l'activité « le sens de la vue ». Lors de cette activité, la RQD avait présenté une photo de vers comestibles « *une gourmandise dans d'autres pays du monde* ».

Au moment de découvrir le sens du toucher, de l'odorat et du goût, les yeux bandés, une enfant est prise de panique, se met à trembler et à pleurer. Pour la rassurer, la diététicienne lui prend la main et tente de l'apaiser.

La situation est amplifiée par la présence de la caméra et le nombre d'adultes en observation dans la salle. Il y a beaucoup de bruit et d'agitation.

Tableau 25 : Situation de non-consentement OP-5S01

3.10.2.2 La question du consentement

Cette animation est la première que nous avons observée. La situation exceptionnelle liée au tournage d'un film de présentation a amplifié les émotions de tous les acteurs. La responsable Qualité/Diététique était filmée dans sa pratique professionnelle et sous les yeux de son directeur, les enfants sortaient de classe et n'avaient pas déjeuné. Ils se retrouvaient en situation d'écoute active d'un atelier d'éducation au goût sous l'objectif d'une caméra. Il s'agissait de notre première observation. Nous ne savions pas encore nous positionner.

Durant toutes les animations que nous avons observées par la suite, la séance de découverte les yeux bandés a toujours été source d'agitation. Les enfants sont à la fois excités de participer à un jeu, ils sont aussi anxieux à l'idée de ce qu'ils vont sentir, toucher et goûter. Ils font le rapprochement avec des scènes de dégustations à l'aveugle qu'ils voient à travers des émissions de télé-réalité.

Dans le cadre de la situation que nous présentons ici, l'enfant reçoit un clou de girofle à toucher et sentir. Ce n'est pas encore l'ingrédient à goûter. L'enfant est prise de panique au moment de toucher l'ingrédient à l'aveugle. Elle tremble et pleure, mais n'émet aucun son. Elle ne refuse pas de participer, elle exprime sa peur sans la dire. À ce moment-là, nous mettons fin à notre saisie d'observation. Nous sommes inquiète pour l'enfant et sollicitons le regard de la responsable Qualité/Diététique et du Directeur de la DPA venu pour le tournage. Nous approchons l'enfant puis nous sommes rattrapée par la responsable Qualité/Diététique. Nous reprenons notre place alors qu'elle rassure l'enfant par le toucher et le murmure de mots rassurants. Elle ne met pas fin à l'exercice. L'enfant participe sous le regard des adultes et de la caméra.

Cette situation a questionné toutes nos observations sur le sujet du consentement de l'enfant à participer. Le *Puis-je (me) faire mal* agit comme une contre-interprétation du *Bien faire l'exercice*. *Faire mal* ce que l'adulte a demandé, *Me faire mal* parce que l'enfant ne connaît pas la finalité de l'exercice. La question éthique se pose alors pour tous les acteurs. À plusieurs reprises, nous avons observé des situations similaires. Les enfants traduisent de façon littérale ce que disent ou montrent les adultes, mais répondent à son autorité de *faire* sans que leur consentement ne soit demandé.

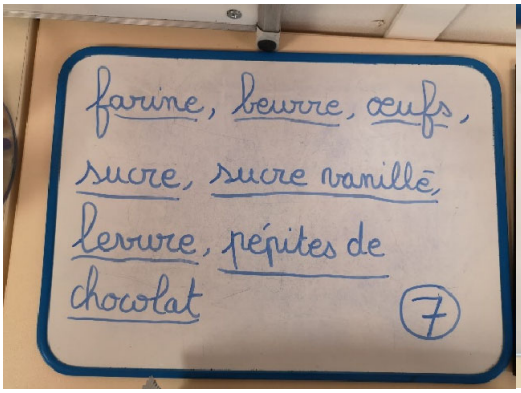
3.10.3. Intentions, interprétations et reformulations

3.10.3.1 Les ateliers en classe

Situation 3 : L'atelier de cuisine et la lecture des étiquettes – OP-ENS1 **Atelier école 1 le 19/12/2023**
L'enseignante organise un atelier de cuisine de cookies avec un double objectif : - Cuisiner avec les enfants des goûters « fait-maison » - Les sensibiliser à l'ultra-transformation de goûters industriels
Les enfants cuisinent les cookies en classe. <u>Dégustation</u> : Ils dégustent, à l'aveugle, un cookie fait maison et un cookie industriel. L'enseignante leur demande lequel est le meilleur. Ils ont les yeux ouverts, mais ne savent pas lequel est industriel.

<table>
<tr><td> 


Gâteau fait maison = FM – Gateau industriel = I</td></tr>
<tr><td>L’enfant 1 préfère le I, mais il pense que c’est le FM : « Hum, super bon »
L’enfant 2 : « J’ai aimé ». Il n’arrive pas à choisir. « Je peux les ramener pour mon frère ? »
L’enfant 3 : « Les deux sont craquants, mais j’aime pas quand les pépites sont trop gros, ça me fait mal à la tête. [le FM] »
L’enfant 4 : « C’est celui-là que j’aime [le FM], je crois qu’il a plus de sucre et de pépites »
L’enfant 5 : Il reconnaît le FM « Hum. J’aime celui de l’école parce que je l’ai fait. Ça croque plus bien. Je veux le fabriquer »
Puis les dégustations se poursuivent en groupe avec les 6 autres enfants.
L’effet de groupe modifie les interprétations. Les enfants s’influencent et se répètent mutuellement.</td></tr>
<tr><td>Ils lisent avec l’enseignante la liste d’ingrédients du fait maison et la liste d’ingrédients de l’industriel. L’ambition de l’enseignante est de sensibiliser les enfants aux ingrédients inconnus des cookies industriels. Elle lit les 7 ingrédients du FM et les 11 ingrédients du I.

Les enfants considèrent alors que s’il y a beaucoup d’ingrédients, c’est meilleur.


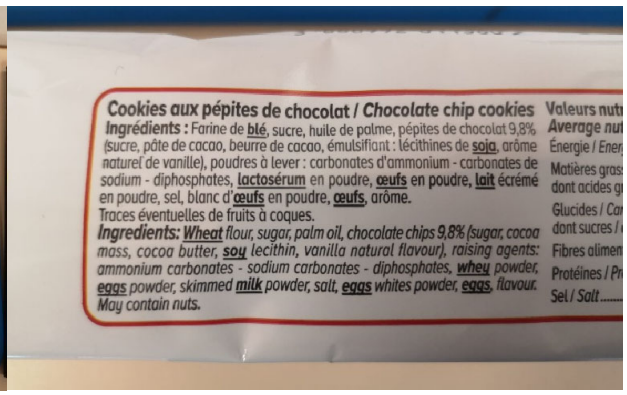

</td></tr>
</table>

Tableau 26 : Atelier de cuisine en classe OP-ENS1-LE 19/12/2024

Nous exposons cette situation afin de montrer plusieurs phénomènes. Lorsque les enfants sont en situation de *faire* les choses, ils mettent leurs sens en éveil. La communication entre les enfants et avec l’enseignante est facilitée par le plaisir de participer, d’exposer son point de vue, d’expérimenter. La scène de vie quotidienne est rassurante et englobante. Elle implique une

série d'affects qui participent à la circulation des savoirs. Ces savoirs circulants sont dès lors imprégnés d'émotions et de sentiments d'aimer ou non et participent à la construction du sens donné à l'atelier : *apprendre à faire* ou *apprendre quelque chose*.

Par une intention affective, l'enseignante veut donner aux enfants des clés de compréhension de lecture des étiquettes. Elle ambitionne d'éclairer les choix de consommation et, dans une plus grande mesure, de limiter leur consommation d'aliments ultra-transformés. Il s'agit d'une démarche pédagogique que nous avons vu dans toutes les écoles et que les enseignants ont témoigné dans leurs entretiens. Cette démarche est intentionnelle et individuelle. Elle est organisée par l'enseignant sans support pédagogique spécifique. Dès lors, ils mobilisent les moyens qu'ils jugent nécessaires à la médiation.

L'enseignante qui cuisine en classe effectue aussi un travail approfondi avec les enfants sur la qualité des goûters.

> *Alors, j'ai des pistes quand même parce que là, cette année, en s'inscrivant pour le goûter partagé zéro déchet, ça peut être une entrée aussi pour travailler. Et on n'a pas besoin de jardin pour ça. Mais voilà, de se dire toutes les semaines, tel jour, on va décider de faire le goûter. Alors ça peut être un goûter à chaque fois un gâteau, mais ça peut être aussi, peu importe, une recette de sucré ou salé, une recette qui fait intervenir un fruit ou un légume du jardin ou qu'importe. Et là, ça peut être une entrée possible aussi en se disant que toutes les semaines, on se force à parler alimentation, à goûter, à échanger, à donner notre avis et à et à apprendre à respecter l'aliment qu'on a. Et à se poser la question d'où il vient ? Est-ce que c'est transformé, comment c'est transformé, etc.*
>
> Extrait d'entretien d'une enseignante (EN12)



Illustration 45 : Panneau affiché dans une classe de grande section de maternelles - OP-ENS1

L'une des enseignantes organise des ateliers de réflexion sur le goûter avec les enfants, mais elle ne cuisine pas en classe. En parallèle, sa démarche est soutenue par l'école qui interdit les goûters industriels dans la cour d'école. L'affect-action est alors facilitée par un engagement à plus grande échelle de l'institution.

> *C'est parti d'une séquence classique sur l'alimentation. C'est parti aussi d'une réflexion un peu partagée dans l'école où on avait un souci avec le goûter des enfants et collations qu'ils amenaient à l'école. Et on était encore en train de réfléchir à : est-ce qu'on interdit, on limite ? Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce que ça relève de l'école ou des parents ? Voilà, on réfléchissait à tout ça et donc moi je me suis dit puisqu'on parle de ça, on va lancer un truc avec ces élèves que je connais bien, avec qui on est bien, on a un bon climat dans la classe. Et donc on a démarré comme ça. C'est vraiment une coïncidence.* (…) *Comme on a été assez restrictif, on a vu la différence très vite en termes de déchets dans la cour par exemple. Et du coup, on continue depuis sous cet angle, ça existe, on continue de faire le lien entre l'alimentation, les déchets et la nature.*
>
> Extrait d'entretien d'une enseignante (EN11)

La directrice d'école explique que ce sont des pratiques pédagogiques qui ont évolué avec l'actualité et la manière dont les enjeux sont médiatisés. Les enfants sont alors ciblés par des actions pédagogiques dans la perspective de voir émerger des « *ambassadeurs* » :

Moi, je travaille avec ma classe sur comment se nourrir, pourquoi l'importance du petit déjeuner. On a d'ailleurs fait avec une collègue à l'époque un travail sur les petits déjeuners au niveau européen avec des mamans qui sont venues nous faire des petits déjeuners à l'école. Sensibiliser les parents, aussi, à l'importance du petit déjeuner. Et puis après on est passé sur le zéro déchet. Mais il y a dix ans, on ne parlait pas de ça. Ça n'avait pas le même impact qu'aujourd'hui. Aujourd'hui, tout le monde en parle, tout le monde veut faire du zéro déchet, mais à l'époque, ça avait moins d'ampleur qu'aujourd'hui. Et donc on l'a mis en place avec ma classe. Et ma classe, mes élèves ont été des ambassadeurs de l'école, ils sont passés dans toutes les classes et c'est comme ça qu'est né mon projet.

Extrait d'entretien d'une directrice de groupe scolaire (EN13)

Or la démarche est affectée par les interprétations et la reformulation des enfants. Dans la situation que nous avons exposée, les enfants considèrent que la quantité d'ingrédients industriels justifie sa meilleure qualité. L'enseignante a profité de cette interprétation des enfants et notamment de leur reformulation pour ensuite lire le nom des ingrédients transformés et notamment les émulsifiants. S'agissant d'ingrédients inconnus, les enfants ont entendu qu'il ne s'agissait pas d'ingrédients naturels. Nous avons observé des situations similaires à plusieurs étapes de notre terrain. Les enfants mettant le médiateur au défi de démontrer les savoirs par une stratégie pédagogique. Si l'ambition pédagogique est mal interprétée par l'enfant, elle peut donner lieu à des situations de communication complexes pour le médiateur et affecter sa démarche pédagogique.

Lors de l'animation « Compose un menu équilibré », la diététicienne procède à l'énoncer de l'activité. « *Vous allez faire un menu qui sera servi dans les cantines de toutes les écoles* ». Les enfants éludent le mot « *équilibré* » et décident systématiquement de proposer un menu « *plaisir* », le plus souvent composé de plats de type fast-food qui intègrent éventuellement une boisson sucrée.

- « *On peut mettre des hamburgers ?* » (Enfant lors de l'animation du 14 octobre 2022- OP-ME1)
- « *L'eau c'est pas une boisson.* » (Enfant lors de l'animation du 14 octobre 2022- OP-ME2)
- « *En accompagnement on peut faire des frites ?* » (Enfant lors de l'animation du 7 décembre 2022- OP-ME3)
- « *Est-ce qu'on peut avoir des frites et du ketchup ?* » (Enfant lors de l'animation du 13 mars 2023 – OP-ME3)

C’est seulement lorsque la diététicienne explique l’enjeu qui repose sur l’équilibre alimentaire et qu’elle donne des explications sur la base de savoirs experts en nutrition, que les enfants entrent dans l’activité et répondent aux consignes. Ils sont parfois contraints au départ de l’exercice. Il existe alors un temps d’interprétation entre l’énoncé et la consigne. Puis ils entrent dans l’activité motivés par sa dimension ludique et la place de *décideurs* qui leur est attribuée.

3.10.3.2 De l’expérience au savoir à l’école, une circulation affective

Nous avons observé que la mise en pratique du savoir alimentaire à l’école, par l’expérience immersive de la cuisine ou du jardinage, facilitait l’interprétation des enfants et la circulation des connaissances vers l’environnement familial. Les enfants ramènent des fruits et légumes cueillis dans les jardins pédagogiques, ou bien des plats cuisinés en classe, ou encore des fiches des recettes que les enseignants photocopient. Puis les familles partagent avec l’enseignant le prolongement de l’expérience de l’enfant dans l’environnement privé. Nous comprenons ainsi que les enfants reformulent ce qu’ils ont appris en classe dans un principe de remédiation destinée à mettre en application, à la maison, les connaissances acquises à l’école.

Lors de nos observations, il est apparu que la relation construite sur l’année scolaire engendrait un sentiment de confiance de l’enfant pour son enseignant. Cette relation affective se prolonge avec la famille lorsque les informations transitent par les cahiers de vie, les environnements numériques de travail, mais aussi les réseaux sociaux de discussions asynchrones de plus en plus mobilisés. Notons que, dans le cas de notre étude, les interactions enseignants-familles se jouent aussi sur WhatsApp ou Messenger (3.8.4.4 - Illustrations 14 et 15). Lors des entretiens avec les enseignants, cette relation à la famille est apparue centrale, notamment.

> *Moi, la différence que je relève, qui est essentielle, c'est la confiance des parents. L'Éducation prioritaire, On est encore investis, si tu veux, d'une certaine réputation. Le professeur, il a une sorte de…C'est lui qui compte le contrat social, là encore, on a encore cette image-là dans les yeux des parents. Et du coup, il y a une grande confiance qui est investie sur nous. Donc on nous confie les enfants en pensant qu'on va réussir quelque chose.*
>
> Extrait de l’entretien avec une enseignante (EN11)

L’enseignante évoque une *confiance essentielle* qui participent à l’investissement de chacun dans un *contrat social*. C’est sur la base de cette relation que reposerait la réussite de l’enfant.

Une autre enseignante nous explique que cette relation triangulaire que nous avons observée dans toutes les classes est à reconstruire chaque année. Et dépend aussi de la famille, de son intérêt pour les sujets abordés en classe.

> *Alors moi avec les familles, j'utilise l'ENT[93] qui est un espace numérique de travail qui est proposé par l'Académie et qui fonctionne comme un blog en fait. Il y a plein de fonctionnalités, mais moi j'utilise la fonction blog surtout et là je mets en ligne toutes les semaines les photos du jardin, l'évolution du jardin, les gamins en train de goûter des choses en train de jardiner … Voilà des photos de choses qui ont qui ont poussé. (…) Et après ça dépend des années. Il y a des années où des familles qui s'en emparent beaucoup sont un petit peu plus sensibles que d'autres années (…) L'année dernière, j'avais vraiment une classe qui était à fond, d'ailleurs c'était trop. Trop biodéchets, trop de commentaires, ils allaient sur le blog tout le temps. J'ai eu des parents qui avaient demandé à visiter le jardin aussi pendant l'année. Donc vraiment ça dépend des familles.*
>
> *On voit que eux aussi [les parents] découvrent comment poussent certaines choses (rires). Parce que ça, c'est pas forcément très au clair sur le sujet. Et ce qu'ils renvoient, c'est que leurs enfants osent goûter ou a osé manger quelque chose que jamais il n'aurait mangé à la maison.*
>
> Extrait de l'entretien avec une enseignante (EN12)

Dans son témoignage l'enseignante partage sa pratique professionnelle et ses moyens de communication avec la famille via l'ENT ou les réseaux sociaux. Elle expose également que d'une année sur l'autre, les relations à la famille peuvent changer, notamment en raison de l'intérêt que celles-ci portent au sujet étudié. S'agissant d'échange asynchrone, la participation des parents peut être envahissante pour l'enseignante. Il n'y a pas de règle de communication, et les réseaux utilisés étant liés au numéro de téléphone personnel de l'enseignante, celle-ci reçoit les communications des parents en dehors de son temps de travail effectif. Les émotions et sentiments partagés par les enseignants lors de nos observations et entretiens démontrent aussi le poids et le sens qu'ils donnent à leurs missions. Certains se sentent investis, d'autres contraints ou obligés.

Par ailleurs, à la lumière de nos analyses, nous avons constaté que les enseignants s'adaptent quotidiennement à la diversité des enfants qu'ils accueillent dans leurs classes, qu'elle soit

[93] ENT = Environnement Numérique de Travail

culturelle, sociale ou économique. Dans un principe d'inclusion, des enfants avec des profils spécifiques sont aussi intégrés aux écoles publiques de Montpellier. Certains d'entre eux sont étrangers et/ou issus de familles de réfugiés, donc allophones. D'autres sont porteurs de troubles autistiques plus ou moins sévères. Nous avons aussi rencontré des enseignants qui accueillent des élèves sourds ou malentendants. La mixité des littératies est aussi l'un des facteurs spécifiques qui participent au processus de médiation des savoirs alimentaires et dont il faut tenir compte pour la conception de programmes inclusifs.

3.10.2.1 De la compréhension de l'enfant à la formulation de besoin

Nous revenons ici sur l'analyse des résultats du focus group du 13 décembre 2023 avec des enseignants en mairie, et au cours duquel deux groupes se sont formés (FG-ENS01). Il s'agit de la dernière étape de notre phase compréhensive qui a permis d'engager la phase participative. Nous voulions confirmer nos analyses pour ancrer l'innovation pédagogique dans la réalité des pratiques professionnelles des enseignants.

À la première question posée « Quels sont les super-pouvoirs des enfants ? », les deux groupes ont mis en évidence les caractéristiques suivantes (dans l'ordre) : la curiosité, le volontariat, la confiance et l'adaptabilité. Selon les enseignantes, l'élève est « *malléable* ». Elles expliquent que ce trait de caractère permet d'initier des apprentissages en mobilisant le « *rapport affectif* » qui s'installe. L'élève est « *le fruit d'une éducation* », le public prioritaire « *arrive avec un bagage culturel commun ++* » et « *le poids des habitudes familiales* ». Au sujet des outils pédagogiques nécessaires pour entreprendre des ateliers d'éducation à l'alimentation, le premier groupe a plébiscité des jardins potagers, et a mis en avant l'intérêt des récoltes dans la découverte des goûts et saveurs. Par ailleurs, la participation des familles a été évoquée, notamment concernant le compostage et la cuisine des produits du jardin. Le second groupe a caractérisé le jardin potager comme un « *fil conducteur* ». Il a aussi proposé le partage de recettes de cuisine avec les familles, via le cahier de vie. Enfin, parmi les leviers, les deux groupes ont sollicité des espaces et du matériel pour jardiner et cuisiner. Ils ont également fait part d'un besoin de formation pour accompagner les enseignants dans cette démarche éducative.

Au sujet des freins, la question de la réglementation s'est posée ainsi : « *Qui est responsable si un défaut se produit lors d'un atelier de cuisine ?* » Il peut s'agir d'un accident ou d'une intoxication. Seulement à cet instant, alors qu'elle n'avait pas participé aux différents groupes de travail, l'inspectrice a répondu « *c'est moi* ». Nous avons alors la confirmation que la responsabilité est hiérarchique, et qu'elle complexifie l'implication des parties prenantes à

différentes étapes des actions menées. Lors de nos observations et entretiens, les enseignantes avaient déjà confié qu'un rapport hiérarchique parfois conflictuel pouvait freiner leur ambition pédagogique. Toujours au sujet des freins, dans les échanges, l'entretien des jardins pédagogiques installés dans les cours des écoles a également posé question. « *Pendant les vacances scolaires, qui arrose et nettoie les potagers dans les écoles ?* » La participation de la collectivité dans l'aménagement des jardins fait aussi débat, car elle dépend d'un autre service de la métropole et ne concerne ni la DPA, ni la DE. Le constat est fait aussi qu'il n'existe pas de support pédagogique spécifiquement adapté à la cuisine à l'école (méthodes, recettes, ustensiles, démarche qualité). La cuisine à l'école semble davantage associée à des temps ludiques qu'à des temps éducatifs. Or le levier d'apprentissage par la cuisine et le lien avec d'autres matières ont été mis en lumière par les enseignants. La Cité de l'alimentation prévoit des sessions de cuisine avec les enseignants, pour lesquelles des supports doivent être élaborés. Le projet du camion-cuisine qui se rendra dans les écoles inclut une séance de cuisine pour un demi-groupe, dirigée par un cuisinier. Parallèlement, l'autre demi-groupe participera à un atelier pédagogique animé par l'enseignant. Il est également nécessaire de créer des supports pour cette activité. Dès lors, nous mesurons l'importance de développer non seulement des supports et programmes pédagogiques, mais aussi de participer à la conception de ces équipements et espaces immersifs.

Synthèse du chapitre 10

Ce chapitre apporte une analyse de situations affectives contribue à construire notre approche critique de la médiation pédagogique en contexte scolaire et périscolaire. En effet, il met en évidence certaines formes de conflits qui freinent les processus de communication. Par exemple, lorsque des agents se montrent agressifs ou vindicatifs sur la base d'expériences professionnelles ou professionnelles, ils placent la responsable Qualité/Diététique dans une posture de défense qui l'amène à expertiser son discours pour le rendre inaudible. Par ailleurs, le consentement des enfants à participer aux activités qui mobilisent le corps ne se pose pas. Pourtant, si les émotions ne sont pas toujours exprimées verbalement par les enfants par crainte de ne pas répondre à la consigne des adultes, elles sont visibles sur des enfants anxieux ou apeurés et méritent d'être prises en considération par les acteurs de l'éducation à l'alimentation. Notre analyse a également permis de cerner les besoins des enseignants et les contraintes qu'ils rencontrent. Ils sont dans une démarche éducative pérenne liée à la durée d'une année scolaire, mais sont obligés, chaque année, de s'adapter à de nouveaux groupes d'élèves et de nouvelles familles.

Conclusion de la partie 3

Pour conclure sur cette partie 3, nous reprenons l'ambition scientifique que nous avions formulée en début de recherche et les axes de réflexion que nous avions définis. Tout d'abord, nous voulions comprendre comment s'organisent les activités d'éducation des enfants à l'alimentation en fonction des écosystèmes dans lesquelles elles se déroulent, et quelles dynamiques d'acteurs participent à la construction et la circulation des savoirs alimentaires au sein des organisations. En réponse, nous comprenons que les actions menées dépendent des leviers et contraintes liés aux écosystèmes dans lesquelles elles se déroulent. Concernant la collectivité territoriale, le contexte socio-organisationnel des actions d'éducation à l'alimentation de la collectivité repose sur une structuration fonctionnelle qui influence le processus de construction et de circulation des savoirs. La politique de communication affective mise en œuvre repose sur le *Bien faire pour* et sous-tend le *Bien faire avec* des moyens humains, techniques et opérationnels. Toutefois, l'impermanence fonctionnelle de l'organisation territoriale, en lien avec la durée d'un mandat municipal, complexifie aussi les interactions et l'implications des différents acteurs dans les actions d'éducation à l'alimentation. Toutefois, la relation installée entre la collectivité et les enseignants des écoles publiques maternelles et élémentaires met en perspective de nouvelles formes de collaborations entre le scolaire et le périscolaire. Il apparaît que la relation triangulaire enseignant-enfant-famille est favorable à la circulation des savoirs d'un écosystème à l'autre. Il ressort cependant un manque de moyens pédagogiques experts adaptés aux enseignants. Conséquemment, les enseignants inscrits dans une démarche d'éducation à l'alimentation mobilisent des outils dont le contenu n'est pas toujours expertisé et dans lesquels certains savoirs sont erronés.

Concernant les formes et modalités éducatives, nous aussi avons mis en lumière la dimension affective de la médiation des savoirs alimentaires. Les intentions affectives des acteurs de l'éducation à l'alimentation configurent les dynamiques complexes d'une démarche éducative et participent à la circulation des savoirs selon les interprétations affectées des enfants. Dès lors, les émotions des différentes parties prenantes, dans leur dimension communicationnelle, sont des objets de médiation au sein du collectif.

Enfin, sur le plan éthique, les situations affectives mettent en lumière le rôle des affects dans la gestion des conflits, la question du consentement des enfants à participer, et l'intérêt des expérimentations pour saisir l'expression des publics.

Quatrième partie - Co-construire une médiation sensible pour accompagner l'action publique d'éducation à l'alimentation

Introduction - Partie 4

En troisième partie, nous avons vu comment les affects, en tant qu'objets communicationnels, participent au processus de médiation des savoirs alimentaires. Nous avons ainsi constaté que les savoirs circulants ne reposent pas toujours sur un socle de connaissances expertes, et que leur circulation est affectée par les émotions et les sentiments des acteurs de l'éducation à l'alimentation. Par ailleurs, l'alimentation est un objet culturel, politique et médiatique. Cela implique une pluralité d'enjeux d'éducation parfois mal délimités. Dès lors, le processus de médiation engendre, pour les publics, des interprétations affectées et nous amène à questionner la dimension éthique de la médiation.

Les enjeux qui pèsent sur les intentions pédagogiques portées par les acteurs de l'éducation à l'alimentation concernent la nutrition, l'environnement, l'inclusion sociale et économique. Il semble que cela justifie l'implication ou la non-participation de certains enseignants à mobiliser le sujet en classe. En effet, les enseignants disposent d'une connaissance experte des matières fondamentales et ont la compétence professionnelle pour expliquer des concepts scolaires à un groupe d'enfants. Ils sont aussi libres de choisir des sujets périphériques aux enseignements fondamentaux. Toutefois, il n'existe pas de support pédagogique spécifique qui repose sur un socle de connaissances expertes et conçu pour éduquer les enfants à l'alimentation à l'école. Par socle de connaissances expertes, nous entendons des savoirs nutritionnels, culinaires, environnementaux et qualité-hygiène (cuisiner en classe) issus d'une démarche scientifique. Nous avons aussi constaté que la relation qui lie l'enfant à son enseignant était favorable à la construction des savoirs alimentaires et propice à leur circulation vers l'espace privé.

Afin d'accompagner la ville de Montpellier dans la mise en place d'espaces et d'actions éducatives, nous avons consacré la seconde phase de notre travail à la co-construction d'une médiation sensible qui vise à favoriser la circulation des savoirs, tant pour les acteurs de l'éducation à l'alimentation, que pour les enfants. Pour conduire le travail d'innovation relevant de la collaboration Cifre, nous avons mis en œuvre des méthodes de co-design, prenant alors appui sur l'expérience des utilisateurs pour construire avec et pour eux les nouvelles approches pédagogiques d'éducation des enfants à l'alimentation. Ainsi, la visée du co-design a consisté à ouvrir un espace de création de dispositifs pédagogiques centrés sur les utilisateurs, en parallèle d'une capsule de réflexion scientifique relative à la sémiotique des émotions dans les pratiques participatives. Cette partie est organisée en trois chapitres.

Le chapitre 11 expose notre analyse des fondements épistémologiques de la médiation des savoirs alimentaires, en mettant l'accent sur la dimension sensible et introduit les enjeux pédagogiques liés à la cité de l'alimentation.

Le chapitre 12 propose un état théorique de la méthodologie employée. Il revient sur les origines du co-design, expose des retours d'expériences scientifiques antérieures, et présente la méthodologie mise en œuvre par l'hybridation d'un laboratoire vivant.

Le chapitre 13 détaille les phases d'idéation et de prototypage de trois kits pédagogiques centrés sur la cuisine à l'école. Il décrit la manière dont le co-design a été conduit, en illustrant des situations ayant nourri notre réflexion sur les formes de communication qui ont pu freiner ou ralentir le processus de conception.

Le chapitre 14 met en perspective le processus itératif ayant mené à la construction de notre posture de chercheuse et propose une nouvelle modélisation d'un laboratoire vivant hybride. Il expose également la continuité post-doctorale de la recherche Cifre, consacrée à l'aménagement pédagogique de la Cité de l'alimentation, du camion-cuisine et des espaces numériques.

Chapitre 11 : Épistémologie de la médiation des savoirs alimentaires au prisme du sensible

La première phase a mis en évidence plusieurs facteurs favorables ou défavorables au processus de médiation des savoirs alimentaires sur lesquels nous avons pris appui au démarrage de la phase participative de notre travail doctoral.

4.11.1. La typologie des savoirs à l'échelle des médiations

Notre analyse nous permet ici de clarifier la notion de « savoir » alimentaire, dans sa construction et sa circulation. Nous avons transposé, au domaine l'alimentation, la typologie des savoirs de Lebrun[94], professeur en technologie de l'éducation (Lebrun, 2007 ; Lebrun *et al.*, 2023).

4.11.1.1 Le *savoir* et le *savoir-faire*, une médiation cognitive expérientielle

Dans le cadre de notre recherche sur l'éducation des enfants à l'alimentation, la médiation cognitive expérientielle relève de l'apport de connaissances, soit l'addition de savoirs et d'expériences. La construction et la circulation de savoirs et savoir-faire ont pour objectif d'agir en prévention des consommations actuelles et futures des enfants, afin de limiter les conséquences négatives de leurs consommations sur leur santé et celle de l'environnement. Dans cette démarche engagée par la politique alimentaire de la ville de Montpellier, et les enseignants des écoles publiques maternelles et élémentaires, l'enfant est aussi considéré comme un ambassadeur, voire un médiateur de cette connaissance dans sa famille.

Le savoir que nous avons saisi relève de la connaissance alimentaire acquise dans sa globalité. Connaître les aliments, leurs différentes provenances, leurs saisonnalités, leurs qualités gustatives, nutritionnelles et fonctionnelles. Il s'agit aussi de la culture alimentaire plus largement. Les acteurs de l'éducation à l'alimentation proposent généralement des activités sensorielles qui se terminent par un apport de connaissances. Ces connaissances sont parfois expertes, lorsqu'elles sont transmises dans l'exercice d'une fonction professionnelle (les diététiciennes). Il est parfois plus complexe d'évaluer l'expertise de la connaissance transmise lorsqu'elle émerge d'une démarche individuelle guidée par une intention pédagogique autant qu'affective (les enseignantes).

[94] Marcel Lebrun a notamment accompagné les enseignants dans le développement de dispositifs technopédagogiques visant à améliorer l'apprentissage des élèves et a contribué à l'hybridation des dispositifs de formation, en explorant des approches telles que les classes inversées. Par ailleurs, ses recherches portent également sur les effets des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement et la formation.

Nous avons vu à plusieurs reprises qu'une activité de découverte des sens et saveurs était mise en œuvre, en animation à la cantine, en formation pour adultes, ou en classe. Cette activité permet aux publics (adultes et enfants) d'identifier et de qualifier un ingrédient, qu'ils connaissaient ou non à l'entrée de l'atelier. Lorsque cette activité se déroule les yeux ouverts, les publics sont dans une situation plus confortable. Le choix de toucher et de sentir leur revient sur la base de ce qu'ils voient. Lorsque l'activité se déroule les yeux bandés, le choix repose sur la confiance accordée aux acteurs de l'éducation à l'alimentation. Dès lors, la question du consentement se pose, notamment si les publics sont en situation de vulnérabilité et témoignent une forme de réticence ou d'angoisse à participer à l'activité.

Nous avons aussi constaté que le *savoir* alimentaire construit à l'école et à la cantine repose sur une histoire, une recette ou un patrimoine qui se transmet. Or, ce sont des éléments culturellement, voire cultuellement différents selon les publics. Chacun dispose d'un socle de connaissances issu, au niveau micro, de moments de consommation familiaux, amicaux ou individuels. Ce socle est aussi bâti sur des croyances qui circulent au niveau méta (croyance), macro (valeur sociale, anthropologique, historique) et méso (médiatique) des sémiosphères sensibles. Le *savoir* circule alors d'un espace à un autre (public, privé, intime, médiatique). Dans sa circulation, il subit des modifications liées aux émotions et sentiments qui se jouent au niveau des sensations (esthésique), des figurations (esthétiques) et des acceptabilités (éthiques). Dès lors, les affects, en tant qu'objets de médiation, participent à chaque étape de son processus, à la construction, à la circulation et à l'interprétation des savoirs alimentaires.

Le savoir-faire consiste, quant à lui, à exercer les connaissances acquises. Il s'effectue dans l'acte qui projette l'expérience, l'oriente et l'inscrit dans un cadre restituable. Il s'agit par exemple du savoir-jardiner, savoir-cuisiner, savoir-trier. La construction et la circulation du *savoir-faire* auprès des enfants sont ludiques. Ils sont dans l'expérimentation du jardinage, de la cuisine, du compostage. Chaque atelier donne lieu à une récompense : un gâteau à partager et ramener chez soi, des légumes qui poussent, des déchets qui se transforment en humus. Des objets pédagogiques qui symbolisent la compétence acquise renforcent les représentations des enfants. C'est le cas de la toque du goûteur ou des diplômes remis à la fin des ateliers. Les enfants sont alors investis d'une fonction en apprentissage « Diplôme d'apprenti(e) diététicien(ne) », « Diplôme d'apprenti(e) gouteur(euse) », ou d'une fonction d'ambassadeur « Diplôme d'eco-écolier ». C'est un objet qui circule du domaine éducatif au domaine privé.

À l'inverse des animations et ateliers pour enfants, il n'y a pas de restitution ni de qualification à l'issue de la formation d'agents. C'est un *savoir-faire* didactique qui vise à permettre aux agents de restauration scolaire d'éduquer les enfants à l'alimentation. La circulation de ce savoir-faire est fragilisée par la non-qualification officielle de la fonction dans les fiches de poste. Cela engendre souvent des contestations d'agents qui ne souhaitent pas investir la mission de médiation.

4.11.1.2 Le *savoir-être*, une médiation posturale éthiquement contestable

Nous avons constaté que l'éducation à l'alimentation consistait aussi à modifier le point de vue des enfants sur le sujet alimentaire (végétalisation des assiettes, saisonnalité, produits bruts ou transformés…). En ce sens, c'est une médiation posturale qui a pour ambition d'agir sur leur savoir-être. *Le savoir-être* correspond à la manière qui situe l'enfant en tant qu'individu à part entière dans l'acte alimentaire. Il relève de valeurs, d'usages et de pratiques orientées par des variables affectives, socio-économiques, culturelles, familiales ou religieuses. Cela traduit aussi le rapport que l'enfant entretient avec le marketing alimentaire. Il s'agit notamment de son interprétation de la publicité et des scènes alimentaires diffusées à la télévision, des représentations de l'alimentation sur les réseaux sociaux lorsqu'ils y ont accès, de la place des marques dans les environnements dans lesquels ils évoluent et qui influencent leurs consommations.

La construction et la circulation du savoir-être sont ambiguës, car elles reposent sur une intention pédagogique parfois affective et qui engendre une interprétation affectée relevant aussi d'une acceptation éthique. Il s'agit de construire un *soi* dans le collectif, en répondant à des enjeux situés au niveau macro des sémiosphères sensibles, donc associé à des valeurs sociales ou ethniques. Parfois imperceptible ou inaudible des enfants, ce savoir-être nous a semblé le plus difficile à interpréter. Lorsque l'enfant est en situation d'apprentissage à l'école et à la cantine, il est dans une posture d'apprenant face aux adultes, les sachants. Dans l'environnement familial, il est confronté à l'autorité parentale et répond aux règles qui relèvent de sa vie privée. Dès lors, pour l'enfant, la médiation d'un savoir-être, qui vise à modifier sa posture et son point de vue de l'alimentation, repose parfois sur une confrontation des représentations entre l'école et sa famille. Cela entraîne une sorte d'asphyxie des savoir-être, jugés incompatibles d'un espace à l'autre.

C'est notamment ce que nous avons observé lors du focus group sur le repas végétarien servi à la cantine (3.9.3). Les enfants du groupe 4 qui ne souhaitaient pas participer à la création de

l'affiche, car ils ne partageaient pas le point de vue des adultes, ont finalement répondu à l'exercice en choisissant le slogan « *Parfois Manger végétarien, ça fait du bien* ». La démarche éducative visait une plus grande considération des bénéfices d'une alimentation végétale en restauration scolaire. Or, dans la culture des enfants observés, la place de la viande contribue à l'équilibre de leur alimentation et à la réalisation du *soi* aux niveaux micro (situations de consommation, interactions), auto (plaisir, préférences alimentaires, sensations) et bio (sécurité, santé, bien-être) des sémiosphères sensibles. Cela signifie que la médiation posturale, qui consiste à agir sur l'opinion des enfants et leur perception des consommations alimentaires, peut engendrer des conflits qu'ils ne parviennent pas à résoudre. Les enfants sont partagés entre deux formes d'autorité qui, dans ce contexte, peuvent s'affronter : l'école et sa famille. Ici, la démarche de prévention des enfants est contrainte par un manque de considération éthique de leurs propres pratiques dans leur contexte familial. C'est souvent involontaire de la part des acteurs de l'éducation à l'alimentation, puisque l'intention pédagogique émane d'une démarche affective de *Bien faire pour*, mais qui n'est pas toujours préparée ni adaptée sur le plan éthique.

4.11.1.3 Le *savoir-devenir*, une médiation praxéologique invérifiable ?

L'éducation des enfants à l'alimentation vise une modification de leurs pratiques par le développement de goûts, de perceptions, et d'intentions de consommation. Il s'agit d'une médiation praxéologique qui vise le *savoir-devenir* des enfants. *Le savoir-devenir* agit comme la perspective d'évolution de l'enfant dans cette dynamique d'apprentissage en groupe. Il cible l'émergence de comportements alimentaires qui seraient favorables à sa santé, dans un environnement préservé. C'est finalement l'objectif principal de l'ensemble des actions menées à la cantine et à l'école que nous avons observé. Les intentions pédagogiques affectives des acteurs de l'éducation à l'alimentation reposent sur une *Pierre à l'édifice* ou sur une *Graine semée* pour accompagner l'enfant vers des pratiques vertueuses.

Il existe ici aussi une confusion qui contribue aux interprétations affectées des enfants. À plusieurs reprises lors de nos observations, adultes et enfants ont récité les slogans « Manger-Bouger », « Manger 5 fruits et légumes » en confiant être informés, mais ne pas l'appliquer systématiquement. Comprenons que savoir ne veut pas dire faire et vouloir n'implique pas devenir. Des études sont menées en France, mais il semble encore difficile d'évaluer avec précision les conséquences des campagnes d'informations et des actions d'éducation à l'alimentation sur le comportement des enfants. Concernant les comportements alimentaires, la plus connue reste l'étude nationale individuelle des consommations alimentaires (INCA) supervisée par les ministères de la Santé et de l'Agriculture, réalisée tous les 7 ans, la troisième

a été publiée en 2017. Toutefois, une nouvelle enquête nationale baptisée « Albane »[95] (Alimentation, biosurveillance, santé, nutrition et environnement) doit démarrer en mai 2025. Elle est coordonnée par l'Anses[96] et prend ma suite des études : INCA de l'Anses, ENNS[97] (Étude nationale nutrition santé) et ESTEBAN[98] (Étude sur l'environnement, la biosurveillance, l'activité physique et la nutrition) de Santé publique France. L'enquête Albane vise à étudier l'état de santé de la population, son exposition aux substances chimiques, son alimentation et son activité physique. Menée conjointement par l'Anses et Santé publique France, elle est cofinancée par les ministères en charge de la santé, de l'agriculture, de l'environnement et du travail. Voici le protocole de l'enquête Albane :

> « En pratique, à partir du 16 septembre 2024 et pendant 3 mois, 200 adultes âgés de 18 à 79 ans et 200 enfants de plus de 2 ans répartis dans les deux régions pilotes seront inclus dans l'enquête. Les participants seront tirés au sort à partir d'une base de données de l'Insee. Les enfants de moins de 2 ans vivant avec les adultes participants pourront aussi être inclus dans l'enquête. Au cours de l'enquête, les participants seront invités à répondre à des questionnaires, réaliser un examen de santé et des prélèvements biologiques. Les résultats de la première phase serviront à tester en conditions réelles le protocole de l'enquête et l'ajuster si besoin en vue du lancement de l'enquête au niveau national au printemps 2025. » (Source : Anses, étude Albane)

Concernant l'évaluation des recommandations publicisées, des études quantitatives, coordonnées par Santé publique France et le Centre des sciences du goût et de l'alimentation[99] (CSGA, INRAE) s'inscrivent dans une démarche scientifique participative. Elles visent à évaluer la compréhension et l'appropriation des messages de prévention par les familles, y compris dans les milieux modestes, ceci afin de participer à l'ajustement des supports de

[95] L'enquête Albane (Alimentation, biosurveillance, santé, nutrition et environnement) est une grande enquête nationale lancée en 2024, menée conjointement par Santé publique France et l'Anses. Son objectif est d'évaluer l'état de santé de la population vivant en France, ses habitudes alimentaires, son activité physique, ainsi que son exposition aux substances chimiques présentes dans l'environnement.

[96] ANSES : Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail (voir définition en annexe 2- table des acronymes)

[97] L'ENNS (Étude nationale nutrition santé) est une grande enquête épidémiologique menée en France métropolitaine en 2006-2007, dont l'objectif principal était de dresser un état des lieux des consommations alimentaires, de l'activité physique, de la sédentarité et de l'état nutritionnel des enfants (3-17 ans) et des adultes (18-74 ans)

[98] Enquête nationale menée en France métropolitaine entre 2014 et 2016. Elle a été conçue pour répondre à plusieurs objectifs de santé publique, en particulier la surveillance de l'exposition de la population à des substances de l'environnement (biosurveillance), la surveillance nutritionnelle, la surveillance des maladies chroniques et des facteurs de risque associés.

[99] Le CSGA est une unité mixte de recherche localisée à Dijon. Il dépend de deux organismes nationaux de recherche publics, le CNRS et INRAE, ainsi que deux établissements d'enseignement supérieur publics, l'Université de Bourgogne et l'école d'ingénieurs Institut Agro. Plus d'information : https://csga.fr/

communication. C'est notamment l'un des objectifs de l'équipe de recherche MIAM[100] qui s'intéresse aux comportements alimentaires et dont nous avons cité l'une des études dans notre cadre théorique. Elle concernait les représentations des familles au regard des menus végétariens servis à la cantine (Dahmani *et al.* 2023).

Les actions d'éducation et de prévention auprès des enfants de 3 à 11 sont encore peu évaluées, mais nous savons, par les échanges que nous avons avec les chercheurs du réseau RESCO, que des projets de recherche sont en cours ou envisagés. Nous pensons cependant que, de la même manière que pour le tabac, il faudra sans doute une ou deux décennies pour vérifier si les conduites alimentaires ont changé, au regard des actions de communication préventives menées à différentes échelles. Il nous semble alors pertinent de poursuivre ces investigations en SIC sur un temps plus long, et en mobilisant une équipe de chercheurs ainsi que des méthodes de recueil spécifiques et adaptées aux enfants. Nous pensons notamment aux jeux, journaux de bord, focus groups créatifs. Notre ambition consiste à saisir la manière dont les savoirs circulent à plusieurs étapes de la vie des individus, de la maternelle à l'entrée en études supérieures. Dans le cas des enfants que nous avons observés en maternelle, l'étude serait conduite sur une quinzaine d'années.

4.11.2. Médiation par l'expérience sensible

Les résultats de la phase compréhensive de notre recherche ont montré l'importance de l'expérience sensible en trois dimensions dans la construction du sens alimentaire des enfants, qui implique la diversité des goûts, des représentations collectives ou individuelles, et des acceptabilités sociales.

4.11.2.1 Médiation esthésique

L'expérience esthésique est sensorielle. Elle participe à la découverte des sens, notamment lorsque les enfants touchent, sentent et gouttent des ingrédients. Ils ne connaissent pas certains fruits et légumes, ou bien sous d'autres formes. À plusieurs reprises, la mobilisation des sens dans la construction de la connaissance est apparue pertinente. Nous avons constaté que la dimension sensorielle facilitait la relation de l'enfant au sujet alimentaire et engendrait des interactions enfant-enfant ou enseignant-enfant à travers un partage d'expériences affectives.

[100] MIAM est une équipe de recherche du CSGA qui s'intéresse aux déterminants du comportement alimentaire liés aux aliments (propriétés sensorielles, nutritionnelles, informations…), aux mangeurs (statut pondéral, motivations…) et au contexte physique et social de la prise alimentaire.

L'expérience sensorielle dans l'éducation des enfants à l'alimentation joue un rôle essentiel dans leur apprentissage des goûts, des textures, des odeurs et des couleurs des aliments. Les acteurs de l'éducation à l'alimentation se questionnent souvent sur la mobilisation des sens dans la formation de leurs habitudes alimentaires. Nous avons aussi compris que la stimulation des sens facilitait la compréhension globale des aliments et pouvait renforcer le plaisir et l'envie de manger. L'expérimentation sensorielle encourage la curiosité des enfants, mais facilite aussi le partage d'expériences individuelles en collectivité.

Enfin, nous avons aussi constaté que la mobilisation des 5 sens pouvait engendrer des discussions sur l'origine des aliments. Il est arrivé que les enfants ramènent un aliment à son mode de consommation. Pour exemple la carotte (OP-ENS1 Atelier du 22/09/23). À l'issue d'un atelier de jardinage, les enfants ont cueilli et goûté une carotte. Pour eux, le visuel représentait bien une carotte, mais pas son goût, ni sa texture. Ils sont habitués à manger des légumes cuits, la crudité est donc ramenée à la forme brute de l'aliment et à sa source. Ces expériences esthésique engendrent des discussions avec l'enseignant. Cette immersion dans la structure sensorielle des aliments donne lieu à des interactions qui laissent une trace dans l'expérience alimentaire de l'enfant. Par trace, nous entendons ici le concept développé par Galinon-Mélénec (2015). La trace revisite le rôle de l'interprétation, entre le visible et l'invisible, le vu et le ressenti, la raison et l'émotion. Tout au long de notre étude, nous avons relevé des traces de la vie alimentaire de tous les acteurs que nous avons rencontrés. Il s'agit de traces mémorielles (souvenirs alimentaires), de traces culturelles (façon de manger, valeurs, traditions), de traces cultuelles (pratiques religieuses), ou bien de traces d'influence (médias, marketing alimentaire, place des marques). Nous imaginons alors que les actions éducatives laissent cette trace qui traverse les espaces dans lequel l'enfant évolue. Il serait alors intéressant de recueillir ces traces par un prolongement d'étude dans les environnements privé de l'enfant.

4.11.2.2 Médiation esthétique

Sur le plan esthétique et figuratif, les enfants disposent d'un cadre de références issu de la famille, mais aussi, et de plus en plus, provenant des médias tels que la télévision et les réseaux sociaux numériques. L'abondance de l'offre alimentaire industrielle est soutenue par un marketing de masse, en confrontation permanente avec les messages préventifs du PNNS4. Ce phénomène est apparu particulièrement prégnant lors des focus groups que nous avons conduits avec le conseil municipal des enfants. Les enfants citent des noms de marques et ramènent souvent les recettes à des plats servis dans la restauration. Lors de l'animation « Compose un menu équilibré », les enfants demandent souvent la boisson qui complète le menu, de la même

manière qu'ils font le choix d'un soda ou d'un jus dans la restauration classique. Par ailleurs, pour des raisons socio-économiques et géographiques, les enfants n'ont pas un accès équitable aux aliments et n'ont pas les mêmes consommations. Ce sont souvent les représentations qu'ils ont de l'alimentation qui guident leurs choix et caractérisent l'image qu'ils en ont.

Nous avons également remarqué que l'approche ludo-pédagogique, qui fait usage d'outils pratiques (pyramide, jeux, chansons, spectacles…), et mobilise des espaces expérientiels (jardin, cuisine), facilite l'implication des enfants, quels que soient ces paramètres. Apprendre par le jeu favorise la participation et l'ancrage de l'expérience pédagogique de l'enfant. Cela stimule les interactions entre l'enseignant, l'enfant et la famille. Contrairement aux approches didactiques, la démarche ludique simplifie l'accès à la connaissance et engendre la construction d'une relation entre l'enfant et les savoirs (Bonvin et Sanchez, 2022). Une étude parallèle menée par des chercheurs en sciences de l'éducation a montré l'intérêt du jeu pour la gestion de classe par l'enseignant (*Ibid.*). Elle montre que le comportement de l'enfant évolue en fonction de la connaissance acquise par le jeu, mais questionne aussi la démarche de ludification. Dans le contexte étudié, les enfants sont dans une dynamique d'apprentissage qui consiste à gagner des points par la réussite d'activités ludo-éducatives. Or, les enfants qui ne parviennent pas à accumuler des points se trouvent en situation d'échec et certains d'entre eux deviennent perturbateurs dans le groupe de classe. La recherche que nous menons vise davantage l'inclusion et la coordination des enfants que la classification par niveau de connaissance. Il convient alors de tenir compte de ces facteurs propres à la ludification qui viendraient freiner la mise en œuvre de ces objectifs.

4.11.2.3 Médiation éthique

Enfin sur le plan éthique, les enfants, comme les acteurs de l'éducation à l'alimentation, ont des pratiques culturelles et cultuelles différentes. Ce facteur peut engendrer des interactions conflictuelles entre les enfants et les adultes lors d'ateliers ou d'animations. La consommation de viande est représentative de ce phénomène. Certains enfants consomment de la viande quotidiennement. Elle fait partie de l'équilibre alimentaire, tel qu'il est perçu par la famille. D'autres enfants ont une consommation sélective de la viande, selon des pratiques cultuelles (sans porc ou halal). Enfin, nous avons croisé des enfants qui avaient une consommation limitée de viande en raison de choix éthiques faits par la famille (santé, bien-être animal, préservation de l'environnement). Nous avons observé que certains discours sur la responsabilisation des enfants concernant leur consommation de viande pouvaient induire un sentiment de culpabilité difficile à apaiser par la suite.

Nous avons également identifié la manière dont les savoirs étaient construits et mis en circulation à l'école et à la cantine. Les émotions des acteurs de l'éducation à l'alimentation peuvent influencer les processus de médiation, en particulier lorsque les objectifs sont motivés par des intentions affectives. À l'école, les enseignants sont experts en pratiques pédagogiques. Ils n'ont pas de compétences spécifiques en alimentation. Certains suivent des formations qualifiantes pour répondre à des objectifs qu'ils se fixent, ou en fonction de leurs engagements pour des sujets de société. Ils se saisissent aussi d'outils, experts ou profanes, disponibles dans les bases de données de l'Éducation nationale ou sur internet. À la cantine, une partie des acteurs de l'éducation à l'alimentation sont experts du sujet (diététiciennes, cuisiniers, chargés de projets). Une autre partie n'a aucune expertise (les agents de restauration scolaire).

4.11.3. Perspective pédagogique de la Cité de l'alimentation

Nous décrivons maintenant les enjeux d'innovation qui précèdent et engendrent la phase participative de la recherche. Fin 2027, La Cité de l'alimentation doit accueillir la nouvelle cuisine centrale pour produire près de 20.000 repas servis dans les restaurants scolaires de la ville. Elle est aussi imaginée comme un espace pédagogique destiné aux enfants des écoles maternelles et élémentaires de la ville. Des espaces ont été délimités pour accueillir les classes des écoles. Le projet de construction a été rédigé avant notre recrutement et le contenu pédagogique n'a pas été pensé. Pour la ville de Montpellier, l'éducation des enfants à l'alimentation doit agir en prévention des risques liés aux consommations alimentaires sur la santé des enfants et la préservation de l'environnement.

À la lumière des éléments apportés par nos analyses, nous avons fait le constat suivant. Pour la direction de la politique alimentaire de la ville de Montpellier, l'éducation des enfants à l'alimentation a pour objectif d'agir en prévention des risques nutritionnels et environnementaux liés aux pratiques alimentaires contemporaines. C'est au départ une volonté politique portée par les élus, puis mise en œuvre par les cadres et agents territoriaux. Il s'agit alors, pour la ville, de faire la promotion d'actions favorables aux enjeux de santé globale et de développement durable auprès des enfants, à l'école et à la cantine. Il y a là aussi un objectif de communication politique visant à faire savoir aux citoyens de Montpellier les actions engagées pour que les enfants aient une alimentation saine, bio, et majoritairement de proximité (Bardou-Boisnier, 2021)



Illustration 46 : Images d'illustration de la Cité de l'alimentation présentées en conférence de presse – Janvier 2025

4.11.3.1. Les facteurs de santé globale

Lors de la phase compréhensive, nous avons identifié certains facteurs de santé globale qui sont privilégiés par la ville de Montpellier pour conduire des actions éducatives de prévention et mises en avant par une politique de communication affective de *Bien faire pour* les enfants et *Bien faire avec* une diversité de moyens (humains, techniques, technologiques, pédagogiques, spatio-temporels, etc.). D'abord la qualité et l'équilibre nutritionnel de l'alimentation. Le programme MCA comprend des ateliers animés par des diététiciennes qui cherchent à valoriser l'équilibre alimentaire et le choix d'aliments non transformés. Puis la volonté politique de favoriser l'accès à une alimentation saine et de proximité a conduit à la création de maisons d'alimentation solidaire dans les quartiers prioritaires de la ville. Par ailleurs, les écoles situées dans ces quartiers font l'objet d'actions pédagogiques ciblées, accompagnées de l'installation de jardins potagers. L'objectif consiste à agir sur les habitudes alimentaires, afin de limiter l'émergence de maladies chroniques (diabète, obésité, hypertension artérielle, maladie cardiovasculaire, carences, etc.). Puis, une tarification sociale solidaire de la restauration scolaire est appliquée afin de faciliter l'accès à la cantine pour les enfants en situation de vulnérabilité. Toutefois, cette tarification ne démontre pas une augmentation significative des inscriptions à la cantine dans les quartiers prioritaires. Enfin, au sujet de la sécurité alimentaire, la DPA est soumise à des normes d'hygiène strictes de la restauration scolaire pour éviter des risques de contamination des aliments par des bactéries, virus ou autres agents pathogènes,

pouvant entraîner des toxi-infections alimentaires collectives. Les enfants sont sensibilisés à l'hygiène en apprenant à la cantine l'importance du lavage des mains. Nous avons aussi constaté que les enseignants qui cuisinent en classe devaient être sensibilisés à l'hygiène, au respect des dates de péremption ou encore de la bonne conservation des aliments.

4.11.3.2. Les facteurs de développement durable

Nous avons opéré la même classification des facteurs de développement durable impliqués dans les approches pédagogiques mise en œuvre par la DPA de Montpellier. Le programme MCA soutient une production locale et durable. Sur le plan de la communication, l'affichage des menus valorise par des iconographies les labels, la provenance ou les modes de production (fait maison). Le tri des déchets et la mise en portions de certains aliments (le pain) visent à réduire le gaspillage alimentaire. Dans les réfectoires, les enfants sont sensibilisés à la gestion des déchets à l'aide d'une table de tri. Enfin, les ateliers pédagogiques font la promotion d'une alimentation saine et qui respecte les limites écologiques en Occitanie, notamment avec une carte de proximité des aliments produits sur le territoire. Les comportements alimentaires dits « responsables » sont encouragés par le service d'aliments de saison et la réduction de la consommation de viande.

Soulignons enfin que les services de la ville et de la métropole sont mutualisés depuis janvier 2023 dans la perspective d'adapter l'administration publique aux nouveaux enjeux de territoire, et en s'appuyant sur des politiques transversales. Nous sommes rattachée *au Pôle Biodiversité, Paysage, Agroécologie et Alimentation*, dirigé par notre encadrant de thèse. Ce pôle s'articule autour de trois directions : la *Direction nature agro-écologie et paysages* (DENAP), la *Direction déléguée à la médiation écologique* (DDME), et la *Direction de la politique alimentaire* (DPA). Aussi, il est attendu de notre participation aux innovations pédagogiques de la collectivité territoriale qu'elle contribue aux enjeux que nous venons de détailler et s'imbrique dans cette démarche globale.

Chapitre 12 : Au départ du co-design

Dans la perspective de la Cité de l'alimentation livrée fin 2027, la seconde visée de notre recherche partenariale doit répondre aux ambitions d'innovation pédagogique de la ville de Montpellier, selon des enjeux fixés par une politique publique de santé globale et de développement durable. Il nous est demandé par la DPA de la ville de Montpellier de piloter le projet de conception de nouveaux dispositifs pédagogiques adaptés aux enseignants et élèves de 3 ans à 11 ans. Ces dispositifs impliquent un agencement spatio-temporel, un narratif pédagogique, des formes, objets et méthodes d'apprentissage. Afin de répondre à ce besoin, nous avons conduit ce travail en mobilisant des méthodes de co-design. Notre ambition était double. Il s'agissait d'abord de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour conduire et coordonner ce projet de conception pédagogique avec, par et pour les acteurs de l'éducation à l'alimentation que nous avions déjà rencontrés. Puis nous avons cherché à mobiliser les résultats de la phase compréhensive de notre recherche pour mettre en œuvre une médiation sensible qui facilite la construction et la circulation des savoirs en prenant en considération la dimension affective de la pédagogie alimentaire.

4.12.1. Design de projet en SIC

4.12.1.1. Les fondements du co-design

Historiquement, les racines du co-design remontent aux mouvements du design participatif apparus en Scandinavie dans les années 1970, où des ouvriers ont commencé à être impliqués activement dans les processus de conception de leurs propres outils. Retracées par Kuhn et Muller (1993), les méthodes participatives visent à donner plus de pouvoir aux travailleurs dans l'objectif d'améliorer leurs conditions de travail. Les auteurs soulignent alors les bénéfices de la conception participative qu'ils estiment en adéquation avec les besoins des utilisateurs et enrichissante sur le plan des processus de conception (Kuhn et Muller, 1993).

Les SHS n'ont proposé que tardivement des méthodologies et des outils permettant aux designers d'accéder à l'expérience émotionnelle des utilisateurs d'une manière qui soutient leur processus d'idéation (Dandavate, Sanders et Stuart, 1996). Le concept de co-design en sciences humaines et sociales s'est développé progressivement à l'intersection du design participatif, de la sociologie, de l'innovation, et des approches collaboratives (Sanders et Dandavate, 1999). L'émergence du design participatif est liée en partie à la reconnaissance qu'il n'est possible

d'accéder au monde de l'expérimentateur que par sa participation à l'expression de cette expérience (*Ibid.*). Le design centré sur l'expérience vécue par les utilisateurs engage les designers à s'inspirer de l'empathie envers les expériences émotionnelles des personnes qui vivront avec ce qu'ils auront contribué à créer (Sanders et Dandavate, 1999). Les utilisateurs finaux, considérés comme des acteurs centraux du processus de conception, sont alors capables d'apporter une expertise issue de leur vécu (*Ibid*.).

Passer d'une approche centrée sur l'observation de l'utilisateur en action, à une dynamique de co-design où les utilisateurs deviennent des co-créateurs des solutions, objets, innovations, redéfinit les rôles traditionnels dans le processus de conception (Sanders et Stappers, 2008). Le designer, le chercheur et l'utilisateur voient leurs fonctions évoluer vers une collaboration plus étroite et créative. Le co-design sous-entend une « créativité collective » qui intervient tout au long du processus de conception en réponse aux objectifs fixés en amont du projet d'innovation. Selon Sanders et Stappers (2008), la phase qui précède le processus de conception s'amplifie lorsque les designers se rapprochent des utilisateurs.

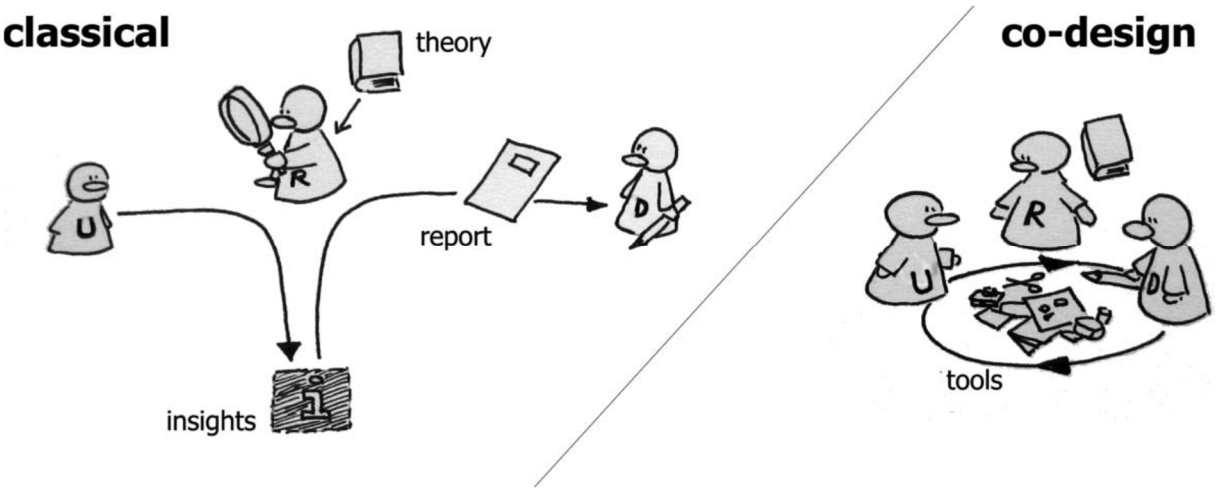


Figure 8 : Redéfinition des rôles entre les utilisateurs, les chercheurs et les designers (Sanders et Stappers, 2008)

Sanders et Stappers (2008) exposent alors que dans cette redéfinition des rôles de chacun, celui du designer consiste à faciliter l'expression créative des non-designers. Dès lors, de nouvelles pratiques collectives émergent nécessitant le développement d'outils, de méthodes, et un langage commun pour faciliter la recherche et la conception (*Ibid.*).

4.12.1.2. Du projet à l'action

Afin de conduire le projet relatif à la recherche partenariale, nous avons mobilisé des moyens collaboratifs pour coordonner la conception d'un dispositif pédagogique avec, par et pour les acteurs de l'éducation à l'alimentation. Dans sa thèse en doctorat, Peneau (2023, p.50-51) reprend les approches de Noronha (2018), Schuler et Namioka (1993), puis Ho et Lee (2012) pour faire une synthèse de « ce que participation veut dire ». *Concevoir pour* des sujets passifs, *concevoir avec* des sujets actifs dans la conception, *concevoir par* des sujets collaborateurs (Peneau 2023 ; Noronha 2018 ; Ho et Lee 2012 Schuler et Namioka, 1993). Cette réflexion appliquée au travail de recherche participative que nous conduisons revient à concevoir la pédagogie pour des acteurs de l'éducation à l'alimentation, actifs dans la conception, et collaborateurs du projet. Le design doit nous permettre d'appréhender les nouvelles formes de médiation des savoirs alimentaires sous un angle expérimental en impliquant les acteurs de l'éducation à l'alimentation dans la conception de l'expérience.

> « Une appréhension par les sic de toutes ces formes traditionnellement référencées du design conduit déjà à centrer le regard non plus sur la valeur esthétique intrinsèque ou sur les performances techniques, mais sur l'usager et sa manière de s'approprier – ou pas – les nouvelles formes proposées par les *designers*. » (CPDirSic, 2023)

Designer est un acte de communication, de médiation, qui nous implique en tant que chercheuse, avec les utilisateurs et leurs besoins. Le design est aussi défini comme « une science du projet » (CPDirSic, 2023, p .145 ; Findelli, 2005), étant entendu que si le projet vise à anticiper l'avenir, il ne peut faire abstraction de ce qui le précède. La phase antérieure au projet se manifeste dès la conceptualisation, en amont de la conception et de la réalisation. Cette phase préparatoire peut alors être qualifiée de *métaprojet* (CPDirSic, 2023). Les enjeux des recherches en design relèvent souvent du numérique qui incarne un tournant paradigmatique dans la lecture des changements sociotechniques. Les recherches en design impliquent une organisation spécifique du collectif facilitant l'accompagnement de l'innovation sociale. Le *designer*, expert des usages, mobilise son savoir de l'action pour concevoir et piloter des projets (*Ibid.*). Enfin, selon les fondements théoriques des SIC, la sémiotique joue un rôle fondamental dans les projets de design, notamment par la gestion des valeurs, la caractérisation des interactions et des dynamiques d'action. La sémiotique veille à la cohérence structurelle de l'objet en cours de conception et à la construction de son sens (CPDirSic, 2023).

4.12.1.3. Les expériences antérieures

Afin de définir de façon collective les livrables, la matérialité, les objectifs et les finalités des projets ou des actions menées, le design semble favoriser la concertation et fédérer les parties prenantes autour d'un objectif commun (Martin-Juchat et Bonnet, 2023). Un numéro spécial de la revue ATIC, rassemble des contributions scientifiques sur l'intégration des pratiques de design dans les démarches de communication afin de comprendre si elle relève d'une simple instrumentalisation ou si elle constitue un véritable renouvellement des pratiques dans un processus d'innovation. La contribution de Zacklad *et al.* (2023), fait écho à notre propre recherche puisque les auteurs présentent une démarche de co-design visant à concevoir un dispositif de prévention des « rixes » (ou bagarres de groupe) impliquant différents acteurs concernés parmi lesquels les forces de l'ordre, les institutions, les professionnels de terrain, les jeunes concernés et les designers. Il s'agit d'un projet territorial coordonné avec par et pour des acteurs locaux dans une démarche préventive. Les auteurs mettent en lumière l'importance des dispositifs de communication, de la coopération interprofessionnelle et de l'intégration des usagers finaux dans la conception des dispositifs. Ils présentent les dispositifs de communication collaborative déployés auprès du service jeunesse puis proposent plusieurs modèles de conception participative pour exploiter les données recueillies. Ils soulignent que le co-design permet non seulement d'améliorer la pertinence des solutions, mais aussi de renforcer la confiance et la compréhension mutuelle entre les acteurs impliqués dans la prévention des violences de groupe et la sécurité publique (*Ibid.*).

Dans le même numéro, Parrini-Alemanno et Delille (2023) explorent comment le design participatif peut renforcer la littératie en santé environnementale, c'est-à-dire la capacité des individus à comprendre, utiliser et agir sur des informations relatives à la santé et à l'environnement. Les auteures posent l'hypothèse que l'information et la communication, lorsqu'elles sont conçues dans une logique participative et collaborative avec les soignants et les patients, deviennent plus efficaces. Elles témoignent aussi que les méthodologies de co-design ont facilité le niveau de littératie dans l'établissement partenaire. Le design d'un dispositif de prévention en santé environnementale permet de co-construire l'information préventive entre chercheurs et professionnels de santé pour la rendre accessible aux patients (*Ibid.*).

Parmi les projets de co-design qui font écho à notre démarche, prenons maintenant l'exemple de Provencher *et al.* (2022) qui ont établi un protocole de développement de la plateforme numérique de planification des déplacements « Mobilainés », conçue par et pour les personnes

âgées de Sherbrooke au Canada, afin de faciliter leur mobilité, selon leurs préférences de lieu, de moment et de mode de transport. Ce travail fait suite à une étude menée par le Laboratoire d'innovations par et pour les aînés (LIPPA) dont émergent deux perspectives : promouvoir l'intergénération des activités, et faciliter pour cela la mobilité des personnes âgées. La visée consistait alors à rassurer et décloisonner les personnes âgées en facilitant leurs déplacements vers des activités extérieures. Les chercheurs ont mis en place un *living lab* afin de favoriser le processus de cocréation, mobiliser la collaboration intersectorielle, engager des citoyens-utilisateurs tout au long du processus, et développer des innovations en contexte réel. Le travail s'est déroulé en trois phases : exploration, expérimentation et évaluation. Les auteurs mettent en lumière plusieurs défis à l'usage du co-design. D'une part la participation des parties prenantes relève à la fois de la disponibilité et de l'intérêt qu'ils portent au sujet. Puis la gestion des attentes et besoins des personnes âgées qui se sont avérés variés et hétérogènes, compliquant ainsi le processus de co-création. Par ailleurs, il est apparu que le temps consacré au co-design pouvait constituer un frein à la démarche. Enfin, les auteurs reconnaissent qu'il est parfois complexe de traduire les idées par des solutions concrètes et soulignent alors l'importance de la médiation pour passer de la co-création à l'implémentation.

Enfin, concernant les enjeux info-communicationnels du co-design des technologies de santé, Davat et Martin-Juchat (2023) explorent les enjeux du co-design en santé, en s'appuyant sur une étude portant sur la télésurveillance médicale via des implants connectés. Elles y questionnent la place du chercheur SIC dans ces formes de projets. Dans leur analyse, elles mobilisent les récits d'affects pour mettre en évidence les enjeux d'un dispositif co-conçu. Elles soulignent alors « l'importance de la relation de confiance » qui s'est installée entre les professionnels soignants. Par ailleurs, les méthodologies mises en œuvre par le co-design ont permis d'opérer une reformulation du vocabulaire sur lequel reposent les informations en santé. Parmi les limites du co-design, elles reconnaissent la difficulté de recrutement des professionnels de santé, et le manque de diversité des profils de patients. Elles soulignent enfin la difficulté de prendre en considération toutes les propositions des participants en raison de contraintes techniques, économiques et organisationnelles. Dès lors, certaines demandes ou attentes ne sont jamais satisfaites et restent sans réponse de l'organisation commanditaire du dispositif.

Ces recherches apportent un premier éclairage aux freins et leviers du co-design que nous prenons en considération pour conduire notre propre démarche.

4.12.2. Perspectives méthodologiques

4.12.2.1. Les étapes du processus de design thinking

L'organisation du processus de *design thinking*, organisé en 5 phases (empathie, définition, idéation, prototypage, test) est apparu pertinente pour conduire notre projet. Il ne s'agit pas de mobiliser « la variante contestée » du design (Bonnet, 2019, p. 194), mais plutôt de manière très pragmatique d'utiliser les étapes pour structurer notre propre organisation avec les participants. Bonnet (2021), rappelle l'émergence du *design thinking* qu'il présente comme une méthode incontournable pour innover, et au départ utilisé dans les discours managériaux. Il décrit la manière dont son processus s'est institutionnalisé pour devenir une compétence qui prend place dans de nombreux programmes de conceptions. Il montre ainsi que l'usage grandissant du *design thinking* repose aussi sur un imaginaire par ses promesses d'organisation et de maîtrise de la créativité qui en font « un outil de rationalisation de l'émergence » (Bonnet, 2021, p. 29-32). Outre l'aspect méthodique du *design thinking*, l'auteur expose qu'il s'agit aussi d'un outil discursif de légitimation pour les managers de projets. Il expose alors que le *design thinking* est ambivalent. Il porte à la fois l'imaginaire d'innovation et parallèlement une volonté de rationaliser, organiser, structurer et maîtriser la créativité. Il ne s'agit pas pour nous de rationaliser, mais plutôt d'ordonner des étapes pour faciliter l'organisation des échanges avec des participants issus de deux structures différentes (la DPA et l'Éducation nationale). Les étapes « empathie » et « définition » relèvent de la phase compréhensive de notre recherche et des analyses qui en découlent. Nous avons adapté ces méthodes pour conduire notre propre démarche de conception en co-design en nous concentrons sur la compréhension (par le recueil de données en contexte et le partage des analyses), sur l'idéation (les idées que les participants vont apporter au projet d'innovation pédagogique), le prototypage (de programmes, objets, outils pédagogiques, méthodes), et l'expérimentation (en situation réelle dans des écoles-tests).

4.12.2.2. Open labs et Living Labs

Au départ de l'appareillage méthodologique, nous avons aussi questionné la possibilité de mettre en œuvre un laboratoire vivant. La mise en place d'*open labs* ou de *Living Labs*, vise à faciliter la construction d'un espace stratégique qui rassemble les acteurs du co-design à chaque étape du process, pour valider ou invalider les innovations co-construites. Un *Open Lab* est « un lieu et une démarche portés par des acteurs divers, en vue de renouveler les modalités d'innovation et de création par la mise en œuvre de processus collaboratifs et itératifs, ouverts et donnant lieu à une matérialisation physique ou virtuelle. » (Mérindol et al., 2016). Un *Living Lab* a vocation à créer l'innovation (Zacklad *et al.*, 2021). C'est un environnement réel où des

utilisateurs, chercheurs, entreprises et collectivités travaillent ensemble pour co-créer, tester et évaluer des produits, services ou solutions. Dans cette démarche, *Le livre blanc des Living Labs* (Dubé *et al.*, 2014) apporte une contribution importante à la compréhension de cette méthode notamment dans le domaine de la santé.

> « Un *Living Lab* est une méthode de recherche en innovation ouverte qui vise le développement de nouveaux produits et services. L'approche promeut un processus de cocréation avec les usagers finaux dans des conditions réelles et s'appuie sur un écosystème de partenariats public-privé-citoyen. » (Dubé *et al.*, 2014)

Les auteurs exposent que la valeur des *Living Labs* repose sur l'équilibre entre le savoir généré par l'expérimentation, sa conséquence économique et ses retombées sociales (Dubé *et al*., 2014). Ils précisent aussi qu'un *Living Lab* est géré par une équipe permanente. Concernant le recrutement des participants, nous utilisons des canaux directs à savoir la mobilisation des acteurs que nous avons rencontrés lors de la première phase de notre recherche, et indirects par la sollicitation d'écoles-tests identifiées comme étant intéressées par l'apport de nouveaux outils pédagogique d'éducation à l'alimentation.

Nous prenons ici appui ici sur le travail de Lépine et Martin-Juchat (2020) lorsqu'elles explorent les défis communicationnels liés à la recherche partenariale dans les environnements innovants, les *Open Labs*. Elles rappellent que, depuis les années 1980, ces espaces visent à favoriser la créativité collective et la coproduction de savoirs. Elles analysent, à travers leurs expériences de recherches collaboratives, comment ces initiatives influencent la manière dont les connaissances sont produites, validées et partagées. Elles proposent alors un modèle basé sur plusieurs conditions essentielles à la réussite de ces coopérations, et qui repose sur :

- Une compréhension approfondie des contraintes des acteurs sur le terrain, évitant une posture autoritaire du chercheur ;
- La proposition de méthodes participatives qui facilitent la création d'un langage commun et partagé entre chercheurs et praticiens ;
- La mise en œuvre d'approches qui encouragent une réflexivité constante sur les pratiques, notamment à travers une démarche maïeutique (méthode qui favorise la réflexion approfondie) ;
- La reconnaissance de l'importance du travail émotionnel, souvent invisible, dans la réussite des projets collaboratifs ;

- La mise en place de réseaux et communautés d'échange, essentiels pour structurer et pérenniser ces coopérations ;
- Une remise en question constante de la posture pédagogique et du rôle de l'enseignant-chercheur, qui doit adapter sa pratique aux contextes et aux attentes des acteurs impliqués.

Lépine et Martin Juchat (2020) synthétisent ainsi les enjeux de la recherche partenariale en Open Labs :

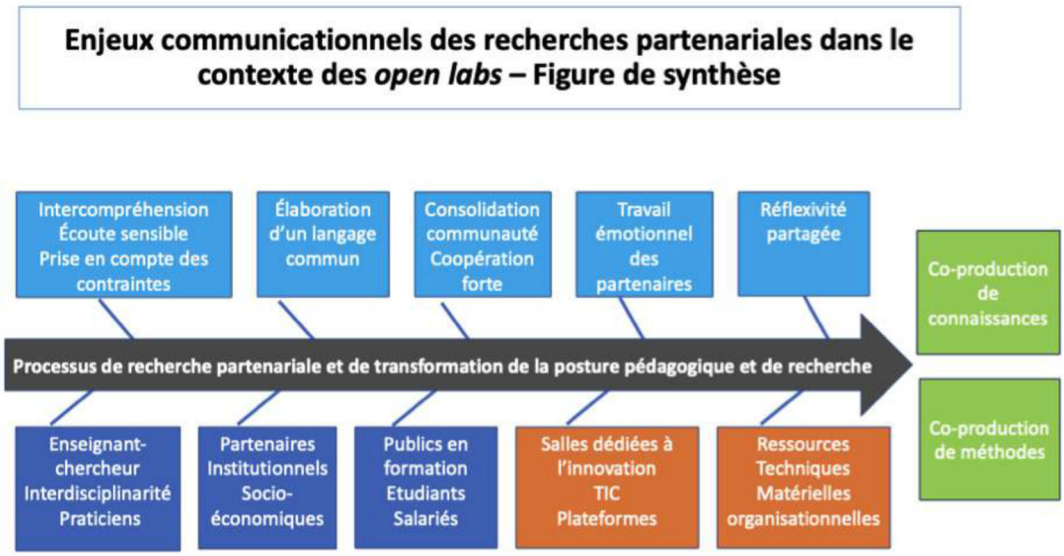


Figure 9 : La recherche partenariale : un processus itératif de transformation de la posture de l'enseignant-chercheur (Lépine et Martin-Juchat, 2020, p. 84)

Nous retenons ces conditions pour structurer notre propre démarche à toutes les étapes de la conception des innovations pédagogiques attendues par la ville de Montpellier.

4.12.3. Hybridation d'un laboratoire vivant

Nous avons adapté notre appareillage méthodologique aux contextes que nous avons explorés : l'école et la direction de la politique alimentaire de la ville de Montpellier. Nous avons cherché une façon de mettre en œuvre un laboratoire vivant dont nous pouvions organiser et faciliter le pilotage. Ce laboratoire vivant est hybride, car il est ancré dans des situations réelles, et combine des environnements physiques et numériques, des acteurs hétérogènes, et croise plusieurs formes de savoirs et de pratiques partagés. Il permet de générer des idées, de co-concevoir et prototyper puis d'expérimenter les dispositifs pédagogiques co-conçus en situation réelle.

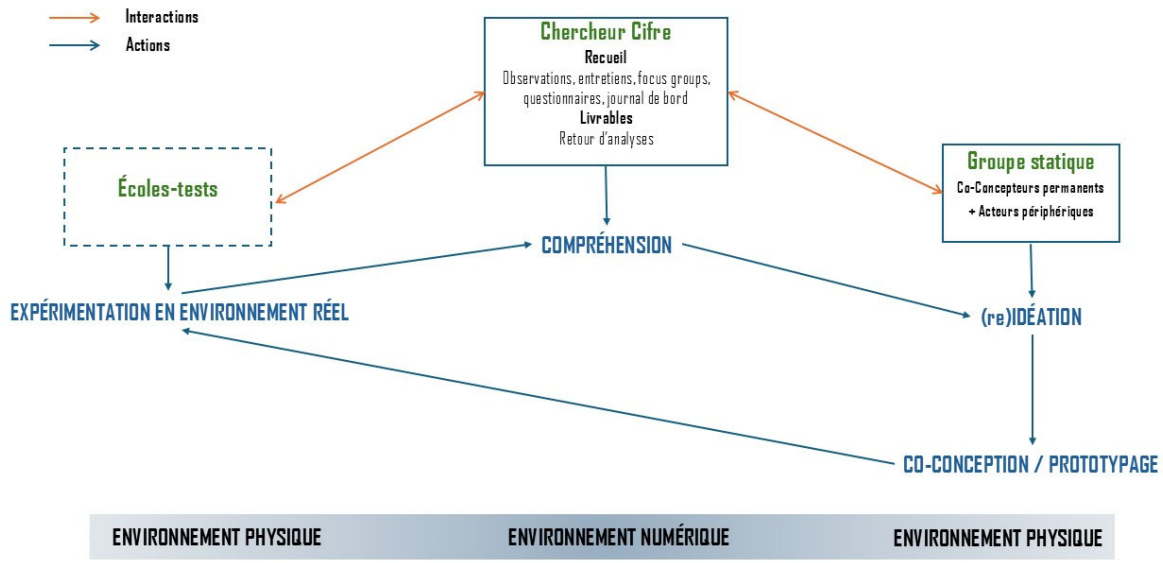


Figure 10 : Modélisation du laboratoire vivant hybride

4.12.3.1. Groupe statique

Le groupe statique est composé de co-concepteurs permanents et d'acteurs périphériques. Les co-concepteurs sont des experts ou des usagers, dans notre cas, il s'agit des agents de la DPA experts en cuisine, diététique, qualité hygiène, et des enseignants. Les acteurs périphériques interviennent à d'autres échelles de la co-conception et sont souvent en relation avec les prestataires extérieurs.

4.12.3.1.1. Les co-concepteurs

Les co-concepteurs ont participé aux phases d'idéation et de prototypage de dispositifs pédagogiques. Nous présentons ci-dessous les profils.

Participant 1, enseignante (P001)

Elle fait partie des enseignantes observées et interrogées sur le terrain N°2 des écoles, et a participé au focus group du 13 décembre 2023. Elle est enseignante depuis 10 ans. D'abord titulaire d'un doctorat en géologie, elle a participé au concours national pour devenir enseignante. Elle enseigne en classe de maternelle en réseau d'éducation prioritaire (effectif réduit). Au moment de nos observations, elle accueillait dans sa classe un élève avec des troubles autistiques sévères. Elle est aussi formatrice et conseillère pédagogique auprès des enseignants pour l'Éducation nationale. Concernant la pédagogie alimentaire, elle a suivi une formation spécifique à l'utilisation et à l'entretien de jardins potagers. Depuis, elle a conçu ses

propres outils pédagogiques pour enseigner l'alimentation en lien avec le jardinage. Ses outils n'étaient pas partagés avec d'autres enseignants au départ de la phase de conception.

Participant 2, enseignante et directrice de groupe scolaire (P002)

Elle fait également partie des enseignantes observées et interrogées sur le terrain N°2 des écoles, et a pris part au focus group du 13 décembre 2023. Depuis la rentrée 2023, elle occupe le poste de directrice, à temps plein, d'un groupe scolaire comprenant l'élémentaire et la maternelle, avec un total de 15 classes. Avant cela, elle était directrice d'une école maternelle et enseignante dans le même niveau. Avec 15 ans d'expérience, dont 10 années passées avec des élèves de CM1/CM2, elle a également créé un outil pédagogique destiné à limiter les émotions que les enfants témoignent lors du départ à la cantine. Il s'agit d'un atelier autour du menu du jour à placer sur une pyramide alimentaire et d'une chanson de Pierre Soulié « Midi c'est l'heure de la cantine ». Cet atelier se déroule juste avant la pause méridienne. C'est aussi un temps d'échange entre l'enseignante et les enfants sur leurs propres expériences de l'alimentation à la maison.

Participant 3, cuisinier, responsable production de la cuisine centrale (P003)

Il est titulaire d'un BTS cuisine et a passé une grande partie de sa carrière dans la restauration collective. Il est agent de la DPA depuis 2019 et son poste se répartit entre la gestion de la production et le management des équipes. En parallèle, et sur son temps personnel, il anime des ateliers culinaires destinés à des adolescents pour la Tablée des chefs de la fondation Paul Bocuse.

Participant 4, responsable du service Qualité/Diététique (P004)

Agent à la DPA depuis 2008, elle est responsable d'une équipe de 2 diététiciennes et d'une qualiticienne. Elle est titulaire d'un DUT diététique en génie biologique et d'un DESS en management de restauration collective et sociale. Elle a conçu et anime l'activité « Découverte des 5 sens » ainsi que la formation professionnelle des agents de RS, toutes deux issues du programme MCA. De façon générale, elle pilote le déploiement des actions pédagogiques dans les écoles et les cantines pour la DPA.

Participant 5, diététicienne (P005)

Elle travaille à la DPA depuis 2020. Diplômée d'un BTS en diététique, elle exerce en tant que diététicienne depuis plus de 15 ans. Elle est responsable de la création des menus pour la cuisine

centrale. Par ailleurs, elle a conçu et anime l'activité « Compose un menu équilibré » dans le cadre du programme MCA.

Participant 6, qualiticienne (P006)

Depuis 2009, elle travaille comme agent à la DPA. Elle possède un DUT en industrie agroalimentaire ainsi qu'un Master 2 en biologie santé avec une spécialisation en sécurité sanitaire des aliments. Elle assure le respect des exigences réglementaires dans la restauration collective et contribue à leur mise en œuvre.

4.12.3.1.2. Les acteurs périphériques

En périphérie de la conception rayonne une pluralité d'acteurs. Ce sont des porteurs de projets, des communicants, des financeurs, et des évaluateurs. Ils sont intervenus à différentes étapes du processus. Il était attendu que tous les participants partagent leurs expertises respectives.

Participant 7, adjointe au maire (P007)

Sa délégation porte sur la politique alimentaire et l'agriculture urbaine. Elle a assuré une fonction de communication politique et un levier de financement des actions menées. Elle a initié la réflexion sur le soutien pédagogique aux enseignants à travers son projet de mandat. C'est un pivot d'interactions avec les acteurs politiques et les citoyens.

Participants 8 et 9, directeur et directeur adjoint (P008 ; P009)

Respectivement directeur du pôle biodiversité, paysage, agroécologie et alimentation (notre deuxième encadrant de thèse), et directeur adjoint, délégué au développement du système alimentaire territorial, de la métropole. Ils ont assuré l'encadrement, l'opérationnalisation et le financement des initiatives.

Participant 10, chargée de projet innovation alimentaire (P010)

Elle conduit le projet du camion-cuisine pédagogique. Elle a par ailleurs une mission de consultation sur les aspects pédagogiques du projet.

Participant 11, chargé de mission technique et opérationnelle (P011)

Il est chargé de mission pour la Cité de l'alimentation et chef du service technique. Il a participé à la recherche de financement, en concertation avec d'autres services de la métropole.

Participant 12, chargée de mission communication (P012)

Elle est le relais avec les graphistes de la ville et les agences de communication partenaires. Elle coordonne la stratégie de communication pour les divers projets de la ville de Montpellier.

4.12.3.2. Les écoles-tests

L'évaluation en environnement réel doit faciliter les expérimentations et nous permettre d'avoir une vision plus réaliste des comportements des enseignants, des enfants, et d'identifier les freins et leviers à l'utilisation des outils et programmes con-conçus. Les écoles-tests sont situées sur deux secteurs stratégiquement sélectionnées pour opérer une comparaison entre les pratiques éducatives en réseau d'éducation prioritaire (REP) et hors REP.

Secteur REP 1	École A : 2 enseignants en élémentaire École B : 2 enseignantes en élémentaire École C : 1 enseignant élémentaire + 1 responsable éducatif en périscolaire
Secteur REP 2	École D : 1 enseignant élémentaire + 1 responsable éducatif en périscolaire École E : Toutes les classes de l'école École F : 2 classes en maternelle
Secteur hors REP 1	École G : 1 enseignant en maternelle
Secteur hors REP 2	École H : 1 enseignant CP + 1 responsable éducatif en périscolaire

Tableau 27 : Répartition des écoles intégrées au laboratoire vivant

Certaines classes ont des profils d'élèves spécifiques (allophones, troubles autistiques, sourds et malentendants). L'inclusivité du dispositif doit aussi être évaluée. Les premiers retours des expérimentations sont disponibles en annexe 65.

4.12.3.3. Les environnements physiques et numériques

Ces environnements renvoient aux structures organisationnelles impliquées dans le projet. D'une part, la collectivité territoriale, à laquelle sont rattachés certains co-concepteurs experts, dont les bureaux sont situés au sein de la cuisine centrale. D'autre part, les enseignants, placés sous l'autorité hiérarchique du ministère de l'Éducation nationale, exercent leur activité au sein des établissements scolaires. Dans ce contexte, les étapes de co-design impliquent nécessairement l'aménagement d'espaces accessibles aux co-concepteurs issus de ces deux organisations. Cette situation impose donc une organisation spatio-temporelle spécifique. Pour

répondre à cette contrainte, nous avons mis en place un espace de partage de documents dématérialisé, et organisé certaines réunions et échanges à distance à l'aide de l'application de communication utilisée par la mairie.

Synthèse du chapitre 12 :

Ce chapitre permet de caractériser notre démarche scientifique par la mise en œuvre de méthodologies de co-design. Il retrace l'origine de cette approche et apporte des informations sur sa mise en œuvre en contexte de recherche. Il présente également des études en résonance avec notre propre démarche, afin de nous inscrire dans une continuité critique et de poursuivre une interprétation approfondie des pratiques et cadres théoriques mobilisés. Puis, s'agissant d'une démarche consacrée à la mise en œuvre d'une médiation sensible dans un contexte éducatif, il propose une traduction de la connaissance alimentaire visée par l'enjeu d'innovation pédagogique de notre travail doctoral. Cette connaissance repose sur l'addition de savoirs que nous avons définis, et d'expériences que nous avons situées dans une démarche sensible. Nous avons ancré l'ambition d'innovation de notre recherche dans la construction d'une médiation sensible qui facilite la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique dans la perspective de la Cité de l'alimentation.

Chapitre 13 : Co-construction d'une médiation sensible

Nous allons désormais présenter une partie des dispositifs issus du co-design. La phase d'expérimentation en cours au moment où nous rédigeons ce manuscrit. Elle a déjà engendré une nouvelle phase d'idéation. Il s'agit ici de présenter les innovations issues de notre recherche partenariale et d'exposer les contraintes que nous avons rencontrées.

Nous l'avons vu (3.8.4), l'expérience sensible et immersive des élèves en situation d'apprentissage à l'école facilite la circulation vers la sphère familiale. Nous avons également compris que les ateliers conduits à l'école émanent de la volonté de l'enseignant et nécessitent des outils spécifiques, cadrés, et normés. Dans ce sens, les équipements pédagogiques, lorsqu'ils sortent du cadre des matières fondamentales, ne sont pas toujours adaptés aux pratiques professionnelles des enseignants et ne livrent pas toujours des savoirs experts. Par ailleurs, la relation affective qui s'installe entre l'enseignant et l'enfant est favorable à la circulation des savoirs d'un écosystème à l'autre (3.8.4). Les enseignants sont alors des médiateurs privilégiés pour faire circuler des messages de prévention auprès des enfants, et conséquemment auprès des familles. Toutefois, les enseignants inscrits dans une démarche d'éducation à l'alimentation témoignent d'un manque de ressources pédagogiques expertes et adaptées aux apprentissages scolaires.

Nous avons rencontré Éric Sanchez[101] le 25 juin 2024 lors d'une journée scientifique au siège de l'ANRT. Il présentait notamment la manière dont il mobilise des équipes de recherche pour co-construire une pédagogie innovante et ludique. Ce sont des concepts que nous retrouvons dans l'ouvrage « Enseigner et former avec le jeu » (Sanchez, 2023). Il apporte la définition au concept de *scénario pédagogique* suivante :

> « La phase de développement ne se limite pas à la réalisation du jeu. C'est l'ensemble du scénario pédagogique au sein duquel le jeu sera intégré qui doit être formalisé. Ce scénario comprend une introduction, les modalités d'orchestration du jeu et de la conduite du débriefing » (Sanchez, 2023, p.12-13).

Nous avons aussi constaté, lors de la phase compréhensive de notre recherche, que l'expérience esthétique et figurative de l'enfant en situation d'apprentissage des savoirs alimentaires repose

[101] Éric Sanchez est un professeur reconnu en technologies éducatives, actuellement à l'Université de Genève (TECFA), où il dirige le Master of Science in Learning and Teaching Technologies et le Laboratoire d'innovation pédagogique.

sur la construction de ces scénarios pédagogiques dont la dimension ludique favorise le processus de réception. Pour que l'enfant vive la séance d'apprentissage comme un jeu, le dispositif doit « insister sur le défi, raconter une histoire, formaliser des règles et dédramatiser les erreurs » (Sanchez, 2023, p.12-13).

Le projet d'éducation des enfants à l'alimentation se situe à l'intersection de deux enjeux visés par la politique alimentaire et agroécologique de Montpellier : la santé et l'environnement. Nous avons conduit une réflexion collaborative visant à co-construire un dispositif ludo-pédagogique adapté aux enfants et enseignants des écoles maternelles et élémentaires. Notre première mission a consisté à mettre en œuvre un cadre structuré et stratégique pour organiser un groupe de travail en mobilisant des acteurs de l'éducation à l'alimentation. Nous avons rassemblé des agents de la DPA pour leurs connaissances utiles à la création de contenus pédagogiques experts (cuisine, diététique, qualité/hygiène). Puis nous avons associé des enseignants afin de prendre appui sur leurs compétences pédagogiques en contexte scolaire. Nous avons cherché à favoriser les interactions entre ces différents acteurs, afin de renforcer la cohésion et la collaboration autour de ce projet.

La première réunion s'est déroulée le lundi 26 février 2024 à la cuisine centrale. Après avoir présenté les résultats de la phase compréhensive de notre recherche, nous avons exposé les actions déjà menées à l'école et à la cantine puis le groupe statique a travaillé à la première phase d'idéation. Nous avons alors mis en relation les propositions convergentes des participants : la cuisine, l'équilibre alimentaire, et le lien avec le jardin potager, soit une démarche pédagogique *du jardin à l'assiette*. Durant la phase de prototypage, 40 réunions ont ensuite été nécessaires avant de parvenir à l'étape d'expérimentation (Annexe 60).

4.13.1. La cuisine à l'école

À l'issue de la phase d'idéation, le premier scénario s'est orienté spontanément à destination des écoles. La problématique soulevée par les participants du co-design portait sur la création d'un dispositif qui soit utilisable par des enseignants dès la maternelle et devait prendre en considération le caractère sensible de l'alimentation, dans ses dimensions esthésique (mobilisation des sens), esthétique (figuration de l'alimentation et de l'environnement), et éthique (prise en compte des différences sociales, culturelles, ethniques et géographiques). Lors de nos observations, nous avons identifié des animations similaires menées sur les temps scolaires et périscolaires. Les ateliers portent sur l'équilibre alimentaire (avec l'usage d'une pyramide), et sur la découverte des sens et saveurs (avec des dégustations). Il existe cependant

des points de divergences dans les approches pédagogiques liées aux pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation à l'alimentation. Il s'agit par exemple d'un vocabulaire expertisé et parfois inaudible pour les enfants lorsque ce sont des diététiciennes qui animent les activités, ou bien d'informations provenant d'internet et parfois erronées quand ce sont des animations d'enseignants. Ce sont ces points qui ont été mis en débat lors de la phase d'idéation du co-design, pour trouver le juste équilibre d'une méthode adaptée à l'enfant.

Spontanément, le groupe a déployé un langage commun, propre à leur démarche de conception, et la notion de *kit* s'est révélée représentative pour les participants. Le *kit* implique plusieurs éléments indissociables qui composent un ensemble pédagogique. Le premier *kit* doit permettre aux enseignants de cuisiner à l'école. Le second *kit* vise la découverte des sens et saveurs mobilisés par l'alimentation. Le troisième *kit* fait le lien avec la cantine et implique l'aspect nutritionnel de l'alimentation. Trois groupes se sont formés autour de ces projets dont nous détaillons dans un premier temps le prototypage des contenus.

4.13.1.1 Le *kit 1 : «* Guide de cuisine à l'école »

Les concepteurs qui ont travaillé sur ce kit sont : P001, enseignante, P002, enseignante et directrice d'école, P003, responsable production de la cuisine centrale, P006, qualiticienne. Dans la phase d'idéation, instaurer de séances de cuisine au sein des écoles a constitué le principal sujet de discussion. La question matérielle s'est alors posée puisque les établissements scolaires ne sont pas équipés pour accueillir des ateliers culinaires. D'ailleurs, lorsque nous avons interrogé les écoles-tests, la question s'est souvent posée : « ce n'est pas réalisable de cuisiner en classe sans avoir de matériel. On n'a pas de cuisine » (École D, entretien du 25 février 2025).

Le premier prototype pédagogique qui a émergé du travail en co-design est un *kit* de cuisine à l'école qui est composé de deux modules. Le premier module est un ensemble matériel permettant aux enseignants de cuisiner dans les classes. Cette cuisine est mobile parce qu'elle fonctionne sur roulette pour se déplacer d'une classe à l'autre. Elle contient le matériel identifié par les co-concepteurs : mini four, robots, plats, saladiers, couteaux adaptés aux enfants, etc. Nous apportons la liste complète de ce matériel en annexe (annexe 61). La question du renouvellement se pose pour les écoles-tests qui trouvent l'idée pertinente et en réponse aux problématiques d'équipement pour cuisiner en classe. « *Ce serait super !* » (École A, rencontre du 11 mars 2024). Si la *cuisine-mobile* les intéresse, les enseignants nous alertent toutefois sur

le renouvellement régulier du matériel, notamment s'il s'agit de la faire circuler d'une classe à l'autre.

Ce matériel est complété par un deuxième module pédagogique : un « Guide de cuisine à l'école ». C'est un recueil de 56 pages rédigé par les co-concepteurs. Il contient des séquences pédagogiques qui font le lien entre l'alimentation et les enseignements fondamentaux (lecture, mathématiques). Ce sont P001 et P002 (enseignantes) qui ont rédigé les contenus. Il délivre des conseils pratiques pour entretenir un jardin potager au fil des saisons, 16 recettes à réaliser en classe qui sont co-rédigées avec P003 cuisinier, et des conseils d'hygiène adaptés à la cuisine à l'école sont rédigés par P005, qualiticienne. Nous avons annexé la couverture, l'édito et le sommaire (Annexe 62). Le rapport entre l'alimentation, l'agriculture et les saisons est mis en lumière, avec la volonté du groupe de travail de construire un axe pédagogique *du jardin à l'assiette*. Toutes les séquences pédagogiques relatives au jardin sont organisées selon les cinq périodes[102] qui structurent l'année scolaire.



Illustration 47 : « Guide de Cuisine à l'école »

[102] Période 1 : De la rentrée scolaire à la Toussaint (environ 6 à 7 semaines)., Période 2 : De la Toussaint aux vacances de Noël (6 à 7 semaines). Période 3 : De la rentrée de janvier aux vacances d'hiver (6 à 7 semaines). Période 4 : De la rentrée des vacances d'hiver aux vacances de printemps (6 à 7 semaines). Période 5 : Du retour des vacances de printemps jusqu'à la fin de l'année scolaire (6 à 7 semaines).

4.13.1.2 Le *kit 2 :* « Découverte des sens et saveurs »

Les conceptrices qui ont travaillé sur ce second *kit* sont : P001, enseignante, P004, responsable du service Qualité/Diététique. Il s'agit d'une mallette pédagogique de « Découverte des sens et saveurs » qui contient plusieurs éléments. Il est composé d'un support descriptif destiné à l'enseignant qui donne des explications sur l'intérêt des apprentissages proposés. Trois fiches pédagogiques sont annexées à ce document et déroulent l'organisation des séances. La première concerne la découverte des 5 sens de la dégustation, la seconde explore les saveurs, la troisième est un jeu qui mobilise la mémoire et le langage.



Illustration 48 : « À la découverte des sens et saveurs de la dégustation »

Puis un ensemble matériel vient compléter ce *kit*, tel que des verres, des cuillères, des bols de dégustation, des affichettes, des étiquettes à coller, le patron d'une toque de goûteur(euse) à fabriquer en classe et un diplôme d'apprenti(e) goûteur(euse). Le prototype de ce kit est annexé à la thèse (Annexe 62).

4.13.1.3. Le *kit* 3 : « Départ à la cantine »

Les conceptrices qui ont travaillé sur ce second *kit* sont : P002, directrice d'école, P005, diététicienne qui édite les menus pour les cantines de Montpellier et anime l'atelier périscolaire « Compose un menu équilibré ». Ce troisième kit concerne l'accompagnement de l'élève de

maternelle vers la pause méridienne et le déjeuner au restaurant scolaire. Il doit faciliter la rupture avec l'enseignant au moment du départ à la cantine. Il inclut une séquence informative pour l'enseignant afin de le guider dans le déroulement des séances. Il contient aussi une pyramide alimentaire qui doit permettre à l'enfant de placer les plats qui sont au menu de la cantine et de visualiser, de façon ludique, son équilibre alimentaire. Pour cela, 35 étiquettes magnétiques de plats de cantine ont été créées. Elles sont à placer sur la pyramide alimentaire à la lecture quotidienne du menu.



Illustration 49 : « En route vers la Cantine »

Ce *kit* contient aussi des étiquettes représentatives des principaux macronutriments dont le corps a besoin pour fonctionner correctement. L'idée étant de monter aux enfants comment chacun de ces nutriments joue un rôle essentiel pour la santé et l'énergie de l'organisme.

4.13.2. Guidance du co-design

Jusqu'à la fin de la phase de conception, nous avons organisé et conduit 40 réunions de travail (Annexe 60). Elles se sont déroulées par groupe et majoritairement en visio. Elles se poursuivent encore aujourd'hui, dans la phase de test et par anticipation d'une prochaine étape d'idéation.

4.13.2.1. Création d'une organisation spatio-temporelle numérique

Au départ de la mise en œuvre du co-design, nous avions une première contrainte liée au fait que les participants sont issus de deux organisations différentes : la collectivité territoriale et l'Éducation nationale. Dès lors, ils n'avaient pas les mêmes horaires de travail ni les mêmes disponibilités pour que nous organisions des séances de travail synchrones. Les enseignants sont en classe avec les élèves de 8h à 12h et de 14h à 17h. Ils arrivent avant pour préparer les classes et repartent après avoir les avoir rangées. Ces mêmes horaires correspondent au temps de présence des agents de la collectivité territoriale à leurs postes de travail. Même si les horaires de travail sont les mêmes, les enseignants ne peuvent pas se rendre disponibles lorsqu'ils sont en classe avec les enfants. Cela signifie qu'il est difficile, voire impossible, d'organiser des séances de travail collaboratives sur ces créneaux horaires, sauf les mercredis ou pendant les vacances scolaires, sachant que, pour cela, les enseignants sacrifient des temps traditionnellement consacrés à leur vie privée. Nous revenons sur cette notion de vie professionnelle et vie privée à la section suivante.

La première rencontre s'est effectivement déroulée en présentiel un mercredi, lors d'une réunion à la mairie. Elle a permis de rassembler tous les participants. Après avoir enclenché la phase de prototypage, ils ont convenu d'une répartition des tâches en fonction de leurs compétences et ambitions respectives, mais aussi de leurs disponibilités. Trois équipes de projets ont travaillé sur les *kits* pédagogiques que nous avons présentés. Afin de pallier la contrainte horaire et d'organiser une partie des échanges asynchrones entre les participants, nous avons proposé un espace collaboratif numérique. Il devait permettre à chacun de participer à la rédaction d'un scénario pédagogique commun, et faciliter le stockage d'éléments matériels à modéliser ensuite en équipe. Par ailleurs, le numérique permet aussi de saisir des données interactionnelles et communicationnelles utiles à notre recherche.

Les participants sont des professionnels qui n'ont pas les mêmes usages et accès aux espaces numériques. Ils utilisent des supports différents en fonction des organisations dans lesquels ils exercent (école ou collectivité territoriale). Nous avons donc créé un espace accessible à tous et mis en place un serveur Drive qui s'est avéré particulièrement contraignant. En effet, il s'agit d'un espace drive personnel que nous avons partagé. Pour s'y connecter dans le cadre de leurs fonctions, les participants ont créé un compte avec leurs adresses mails professionnelles. Cette manipulation parfois compliquée pour quelques participants qui ne maîtrisent pas les outils de partage a freiné leur motivation. D'ailleurs, certains ne l'ont pas fait au départ et ont montré des réticences à travailler ainsi. Nous avions sollicité les services administratifs de la ville, mais

aucun outil numérique ne permettait de travailler en collaboration avec l'Éducation nationale. Par ailleurs, même si ce sont des agents et des enseignants qui manipulent aisément les supports informatifs numériques, la littératie des outils de partage et le travail asynchrone ont aussi nécessité une adaptation.

Nous reconnaissons que cette mise en place aurait pu mettre en péril ce travail collaboratif. Nous avons mobilisé tous les participants, puis nous les avons aidés individuellement, et accompagnés lors des premiers partages. Après un mois de difficultés, l'espace numérique a fonctionné. Il a permis aux membres de chaque groupe de participer à la rédaction de scénarios. Ils ont ajouté des photos et des dessins qu'ils jugeaient utiles au prototypage des supports pédagogiques. C'est ensuite lors de séances de travail en distanciel que chacun apportait la justification de son travail. Nous admettons ici la difficulté que nous avons eue parfois à proposer des outils pertinents à ces formes de collaboration. Au moment où nous rédigeons ce manuscrit, nous poursuivons la phase de test qui relance le processus d'idéation et donc l'adaptation des kits pédagogiques aux pratiques des enseignants. Nous continuons à mobiliser tous les participants pour faire évoluer les dispositifs. Les espaces numériques ne sont plus utilisés pour l'instant. Nous interagissons avec les participants lors de réunions internes à la DPA, ou lorsque nous rendons visite aux enseignants des écoles-tests. Lorsque nous présentons les données collectées au sein des laboratoires vivants, les participants concernés se saisissent des éléments à compléter pour faire évoluer les kits pédagogiques, chacun étant investi dans un rôle qui semble clairement défini pour l'équipe de projet. Toutefois, les interactions entre les co-concepteurs s'en trouvent limitée. La confiance installée entre les participants qui ont contribué à la conception de ces kits pédagogiques place chacun d'entre eux dans une expertise selon une répartition des tâches devenue logique qui, selon eux, ne nécessite plus d'échanges. Dès lors, il n'y a pas toujours de communication verbale. Ce sont parfois des communications numériques via les boîtes mail.

Nous pouvons donc observer que les co-concepteurs ont également co-conçu une équipe de travail, chacun étant consacré à sa mission professionnelle au sein de son organisation, mais exerçant ensemble une fonction de concepteur de dispositifs pédagogiques. La recherche que nous avons conduite avec ces méthodes collaboratives a fait émerger une organisation virtuelle qui regroupe des individus issus d'organisations professionnelles différentes, des espaces et moyens de communication logiques et propres aux objectifs qu'ils se sont fixés. Cela ne concerne plus seulement leur participation au projet pour la collectivité territoriale et

l'Éducation nationale. Il s'agit aussi, pour eux, de valoriser une forme d'institution qu'ils composent pour piloter des actions utiles et innovantes.

4.13.2.2. Temps de travail et temps de vie privée

À l'intersection de l'organisation spatio-temporelle numérique et des temps répartis entre le travail et la vie privée, Lépine proposait, dès 2014, une réflexion sur les mutations professionnelles à l'heure du numérique. Ce chapitre fait écho à notre propre réflexion dix ans plus tard. Lépine revient sur une table ronde plénière organisée dans le cadre du colloque Org&Co qui s'est tenu à Nice le 3 octobre 2013. Dans cette contribution, elle restitue les témoignages de professionnels de la communication autour de 3 axes stratégiques. C'est le troisième qui retient notre attention : « Les communications sans frontière : une révolution silencieuse » (Lépine, 2014). Il est question de la porosité des frontières entre la vie professionnelle et la vie privée, mais aussi des conséquences des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les pratiques professionnelles, et enfin de la recomposition des frontières géographique et organisationnelle qui engendre aussi une reconfiguration des métiers, fonctions et compétences.

Au sujet de l'organisation du co-design et des échanges qui ont eu lieu, nous avons expliqué qu'il était difficile de cadrer les temps de travail que chacun consacrait individuellement. Les enseignantes ont complété le scénario pédagogique sur l'espace numérique le mercredi et le soir. Les agents de la DPA ont travaillé pendant leur service horaire, mais selon les temps disponibles qu'ils avaient. Certains participants ont fait le choix d'être plus investis dans le projet. D'autres ont manifesté ou témoigné une difficulté à suivre le rythme. Aussi, nous avons constaté que les participants mesuraient l'implication et l'investissement de chacun en fonction de ces temps personnels sacrifiés au profit du projet. Nous avons alors relevé les conséquences du travail asynchrone sur la vie privée des participants. À plusieurs reprises, les échanges ont eu lieu hors temps de travail des enseignantes. Ce sont elles qui se sont adaptées aux horaires des agents de la DPA. S'il n'était pas attendu que les autres participants au co-design s'impliquent de la même manière, cela s'est parfois produit.

> « *C'est un boulot de dingue finalement si on veut bien faire les choses (…) comme je voulais tout finaliser ce WE je pense qu'il faudrait que je relise tout ça à tête reposée (…) Allez, je vais déjeuner, Bon dimanche si vous lisez ce message aujourd'hui et bon début de semaine* » (Mail P004, dimanche 28 avril 2024)

Dans ce message, il y a une expression qui sous-tend le caractère exceptionnel de l'investissement « *comme je voulais tout finaliser ce WE »,* et la volonté de faire savoir, de façon détournée, que le travail a été fait en dehors du service horaire de l'agent « *Bon dimanche si vous lisez ce message aujourd'hui »*.

Dans cette phase de prototypage, les enseignantes ont consacré des temps supplémentaires prenant aussi sur leurs temps personnels. Nous avons toujours proposé des créneaux de réunion à la convenance des participants, sans jamais les imposer. Cependant, lors de l'une des réunions de travail, une enseignante a répondu en visioconférence depuis sa voiture alors qu'elle attendait sa fille en activité extrascolaire. Lorsque les réunions se déroulaient sur le temps de travail à l'école, la directrice était très sollicitée par l'activité de l'école. Cela rendait les échanges difficiles et la mettait dans une situation émotionnellement inconfortable. Ces circonstances ont suscité une réflexion que nous aimerions approfondir sur l'évolution des modalités de travail mises en place à la suite de la crise sanitaire liée à la Covid-19. Il apparaît que l'implémentation du télétravail a conduit à l'émergence d'une pratique professionnelle asynchrone devenue logique. Les agents ou les enseignants, ne parvenant pas à accomplir certaines tâches durant leurs horaires de travail, les reportent sur leur temps personnel, reconnaissant d'ailleurs que l'espace de travail est désormais accessible à toute heure de la journée, voire de la nuit, de la semaine et du week-end.

Lépine (2014) soulève trois enjeux qui font sens encore aujourd'hui, et particulièrement dans le cadre du co-design que nous avons piloté. Il s'agit de la « dimension collaborative des technologies numériques d'information et de communication », du « renouvellement des formes de gestion » et de « l'enjeu de questionnement de management » (Lépine, 2014, p.432). Elle aborde « ces salariés *nomades* » dont il est difficile d'évaluer le temps de travail en fonction des objectifs fixés en amont. Aussi, dans le cadre d'une participation à la recherche dans une démarche collaborative engagée en co-design, comment valoriser le temps de travail passé à la conception des innovations ? Nous savons que certains participants ont travaillé de leur domicile, soit dans le cadre du télétravail, soit sur les temps de vie privée (congé, pause déjeuner…). Même si les participants sont engagés sur la base du volontariat, il s'agit d'un travail mené dans le cadre d'une collaboration scientifique qui mobilise des compétences professionnelles. Nous pensons qu'il est nécessaire de réfléchir aux conséquences des pratiques de co-design asynchrones sur les pratiques quotidiennes des participants, pour limiter voire éviter ce débordement des activités à l'échelle de leurs temps professionnels et personnels.

4.13.2.3. L'économie de l'attention

Dans son ouvrage *Le Cerveau attentif : Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*, Lachaux (2013) explore en profondeur les mécanismes de l'attention humaine au filtre des neurosciences cognitives. Il propose une analyse détaillée de la manière dont le cerveau gère l'attention, en mettant en lumière les processus cognitifs, neuronaux et comportementaux impliqués. Il considère notamment le « biais » comme un concept concret. « Le biais désigne donc un décalage entre ce que l'on observe et ce que l'on s'attendrait à observer normalement. » (Lachaux, 2013, p.29). Il discute notamment de l'organisation hiérarchique du cerveau et de la manière dont elle permet à la fois le contrôle de l'attention et la capacité à se détacher des distractions, à la recherche d'un équilibre. Le « biais » relève alors de facteurs qui engendrent une perte de l'attention des participants, et que nous avons cherché à analyser. L'attention humaine est considérée comme une ressource parfois limitée ou surexploitée (Citton, 2014). Lorsqu'il évoque la troisième partie de son ouvrage *L'économie de l'attention : Nouvel horizon du capitalisme ?*, Citton (2014) définit l'économie relationnelle de l'attention, détachée du simple « temps de cerveau disponible » mais plutôt centrée sur « les enjeux relationnels » qui implique un « aménagement des environnements attentionnels » (Citton, 2014, p. 19-23). Ce sont ces enjeux et ces aménagements qui motivent ici notre réflexion. L'économie de l'attention

> « relie dans une même interrogation l'évolution de nos rapports à ce qui a "de la valeur" : aux objets, qu'ils soient destinés à notre corps ou à notre esprit ; au temps, celui que nous consacrons à certaines activités et surtout celui que nous n'avons plus "à accorder" ; à nos semblables, à travers le partage de ce à quoi nous décidons de faire attention ou d'ignorer, mais aussi à travers l'acceptation ou le refus d'obéir à des injonctions d'attention » (Staii, 2014, p. 136-137)

Staii critique la confusion entre « trafic » et « attention » sur internet. Il appelle à ne pas se fier uniquement aux chiffres de fréquentation, et encourage à privilégier des indicateurs qui mesurent réellement l'engagement et la qualité de l'attention des internautes. Dans le cas de notre recherche, il ne s'agit pas de quantifier les écoles-tests qui ont répondu vouloir participer. Nous entendons par économie de l'attention l'intérêt des participants pour le projet d'innovation pédagogique, et leur engagement sur la durée des étapes de sa conception.

À ce sujet, nous avons identifié certaines situations qui ont influencé la relation que nous avions installée avec les participants et, conséquemment, leur engagement vis-à-vis de notre projet de recherche. Les phases d'idéation et de prototypage se sont déroulées sur une année. Puis l'année suivante a été consacrée à la phase de test dans les écoles du laboratoire vivant. Cela signifie

que nous avons dû contenir l'attention des co-concepteurs pendant deux ans, et l'intérêt des écoles-tests pendant un an[103]. Lors de la phase d'expérimentation, nous avons contacté, un à un, tous les enseignants. Nous devions obtenir leur accord officiel pour participer à l'expérience et nous autoriser à observer leur utilisation des *kits* pédagogiques dans leurs classes. Il a été plus difficile d'entrer en contact avec les enseignants que nous n'avions jamais rencontrés. Nous avons constaté que nos relations avec les enseignants des écoles-tests étaient facilitées lorsque nous avions déjà eu des échanges en amont de la mise en place du co-design. Cette relation est lisible notamment par la familiarité installée dans les échanges par mail ou par sms. Par exemple des locutions informelles « *Coucou Marjorie* » ou le passage au tutoiement. Nous reconnaissons avoir eu des réponses plus facilement lorsque nous connaissions les enseignants en amont. S'ils sont engagés dans une relation antérieure avec nous, ils sont plus enclins à participer et pérenniser les interactions liées au projet. Par opposition, s'ils n'ont jamais rencontré le chercheur avant le projet, il est plus aisé pour eux de sortir du dispositif sans craindre d'être affecté par une rupture relationnelle.

Par ailleurs, nous pouvons aussi considérer que les interactions avec les participants que nous ne connaissions pas ont été freinées par le caractère numérique de certains échanges formels. D'abord, la dimension virtuelle de nos communications a ralenti le temps de réponse. Comme nous étions engagée dans une démarche éthique de la recherche, chaque mail était contraint d'informations protocolaires et donc longues à lire. Nous avons aussi recueilli des témoignages d'enseignants des écoles-tests qui expliquent la charge informationnelle qu'ils reçoivent quotidiennement. Rappelons que les enseignants sont aussi sollicités par les familles en dehors de leur temps de travail, notamment à travers les moyens de communication socio-numériques. Ils disposent de plusieurs canaux pour interagir, la plupart du temps, en dehors des temps de classe. Nous comprenons donc qu'une surcharge de contenus informationnels peut constituer un frein aux échanges.

Nous avions envisagé une rencontre en mairie avec les enseignants des écoles-tests à la rentrée 2024/205. Toutefois, cela impliquait une participation de chacun en dehors de son temps de travail. La rentrée des classes étant consacrée à la mise en place de l'année scolaire, notre projet n'était pas la priorité pour eux. Nous questionnons alors la manière par laquelle nous pouvons économiser l'attention des participants et limiter ainsi le risque d'abandon. Si cette réunion collective avait donné lieu à des interactions physiques (mains qui se serrent pour se saluer),

[103] L'expérience doit se prolonger jusqu'à fin 2026

des échanges visuels et verbaux, une écoute synchrone, etc. Aurions-nous eu autant de difficultés à garder l'attention de tous les participants ? Aurions-nous pu mobiliser des enseignants différemment ?

Pour la suite de nos travaux, nous sommes invitée à rencontrer les directeurs d'écoles lors d'une réunion de fin d'année organisée par la mairie de Montpellier. Nous y voyons une opportunité d'engendrer de nouvelles relations et de rassembler d'autres écoles, plaçant alors le directeur comme un interlocuteur privilégié. Toutefois, nous pensons aussi que restreindre l'échantillon en sélectionnant une école représentative de chaque secteur socio-économique de la ville, permettrait d'engager une relation pérenne et régulière. Le volume d'écoles sélectionnées nous a contrainte à échelonner nos déplacements et à restreindre les rencontres. De façon plus globale, nous souhaitons poursuivre la réflexion sur l'économie de l'attention dans le cadre de démarches scientifiques collaboratives. Nous avions repéré des situations similaires dans l'analyse d'expériences antérieures (Provencher *et al.,* 2022). Nous aimerions par exemple explorer les formes et modalités de communications affectives selon les environnements attentionnels de recherches partenariales.

4.13.3. Les formes de communication

4.13.3.1. Concertation et compromis entre les co-concepteurs

Lorsque les projets ont été délimités et les groupes de travail formés, chaque participant a mobilisé ses propres compétences et son expertise. La concertation a parfois été conflictuelle, à plusieurs étapes du co-design.

Sur le *kit* « Guide de cuisine à l'école », deux doubles pages sont consacrées aux consignes sanitaires. P006, qualiticienne, a mené une recherche sur les normes et règles applicables lors d'ateliers de cuisine en classe. Ce ne sont pas les mêmes contraintes que celles de la cuisine collective, elles impliquent, pour l'enseignant, de considérer certains paramètres avant, pendant et après l'atelier. Avant l'atelier, il s'agit de maîtriser la chaîne du froid, les dates de péremption et le stockage des aliments. Pendant la séance de cuisine avec les enfants, elle apporte des conseils d'hygiène. Après l'atelier, elle met en garde sur la séance de dégustation avec les enfants qui doit rester à l'échelle de la classe. Ces informations avaient été questionnées lors du focus group avec les enseignantes. Par ailleurs, lorsque nous avions observé des séances de cuisine à l'école, nous avions relevé des situations qui pouvaient s'avérer dangereuses sur le plan sanitaire, et engager la responsabilité de l'enseignant. Toutefois, lorsque le contenu a été

proposé par la qualiticienne, l'une des enseignantes nous a fait part d'inquiétudes quant à cette rubrique. Elle craignait que les enseignants se sentent contraints d'une réglementation trop lourde qui exercerait une influence négative sur leur implication.

> « *Tu te mets à la place d'un enseignant lambda qui aura envie finalement de faire quelque chose de simple. Il ne se pose pas trop de questions. Est-ce que c'est comme ça que ça se passe ? Et c'est là où est toute la difficulté. C'est qu'au final, quand tu veux créer quelque chose comme ça, tu te poses plein de questions pour être au plus près, pour être au plus juste. Mais après il faut le retranscrire simplement pour pas que ça fasse peur.* » (P001 à la lecture des maquettes du Guide de cuisine à l'école)

La phase d'expérimentation du *kit* doit permettre d'adapter le discours pour le rendre audible si nécessaire. Finalement, les enseignants des écoles-tests se sont très peu positionnés sur cette rubrique. Certains ont estimé qu'elle était rassurante pour eux, et qu'elle pouvait être complétée par des informations sur les allergies alimentaires notamment. Aucun n'a remis en question ce contenu.

Pendant la phase de conception du *Kit* qui implique l'usage de la pyramide alimentaire, nous avons également relevé des points de divergences entre P002, enseignante-directrice d'école, et P005 diététicienne, chacune faisant usage de l'outil dans des perspectives différentes. P002 utilise la pyramide pour placer les plats de la cantine et montrer l'équilibre alimentaire. P005 fonctionne à l'envers. Elle demande aux enfants de construire un menu qui respecte l'équilibre nutritionnel de la pyramide alimentaire. P002 ne souhaitait pas rendre la pyramide « nutritionnelle ». P005 avait, quant à elle, relevé des erreurs dans la pyramide utilisée P002. Des tensions ont émergé entre les deux femmes et nous avons dû nous placer comme un médiateur pour trouver l'équilibre entre les deux approches. Le co-design implique l'inclusion, l'écoute et l'échange. Dès lors, la discussion a permis de corriger la pyramide de l'enseignante et de ludiciser son usage par des étiquettes iconographiques qui vulgarisent le savoir nutritionnel (par exemple un émoji musclé représente les protéines).



Illustration 50 : les étiquettes iconographiques de la pyramide alimentaire

À plusieurs reprises, nous avons vécu des situations similaires, comme des rivalités liées aux rôles investis par chacun. Les enseignantes se sont senties remises en question dans leurs pratiques pédagogiques, et les diététiciennes ont parfois été renvoyées à une démarche trop didactique de la nutrition. Nous avons guidé les échanges pour faciliter la vulgarisation des différentes approches sans affecter les participants dans leurs pratiques professionnelles.

4.13.3.2. La communication et le protocole

Nous avons été soutenue par notre superviseur dans nos différentes démarches de terrain. Certaines mises en place relevaient de notre propre intervention (contact avec les enseignants, tests et implémentations). Toutefois, nous devions répondre aux exigences protocolaires de deux organisations différentes : la collectivité territoriale et l'Éducation nationale. Le cabinet du Maire, le secrétariat de l'élue, et notre direction à la DPA, ont régulièrement été sollicités pour valider nos actions. Ils ont encadré notre démarche scientifique par des communications spécifiques auprès des institutions. Par exemple, les directeurs d'écoles et les inspecteurs de l'Éducation nationale ont été informés de notre activité scientifique dans les écoles par le secrétariat de l'élue, copie adressée au cabinet du Maire. Ces communications visaient aussi à éviter de mauvaises interprétations de notre démarche et confortaient ainsi une relation pérenne entre la collectivité territoriale et l'éducation nationale.

Nous avons constaté que cette communication protocolaire et hiérarchique pouvait aussi devenir un frein d'interaction avec les acteurs de l'éducation à l'alimentation. En effet, nous ne savons pas si les écoles-tests qui n'ont pas participé ou ont abandonné ont été influencées par leurs directions respectives. Toutefois, nous avions relevé des témoignages lors de nos

entretiens et avions observé des difficultés liées aux relations entre l'enseignant, le directeur d'école et l'IEN, notamment lors du focus group du 13 décembre 2024 (FG-ENS01 ; Annexe 56). Parfois certains enseignants se sentent incompris ou lésés par leurs responsables. Nous savons que l'une des écoles a abandonné en raison de cette pression hiérarchique qui n'a pas autorisé notre venue dans l'école. Il semble que ce soit justifié par un autre projet de recherche scientifique en cours. Nous avons proposé d'entrer en contact avec l'équipe de recherche concernée afin de mutualiser nos initiatives, mais nos sollicitations sont restées sans réponse. Par ailleurs, chaque action menée dans les écoles nécessite un accord des directions, des inspections, mais aussi de la Direction académique des services de l'éducation nationale (DASEN) : « *Il va falloir prévenir au niveau DASEN pour l'Éducation nationale* » (mail de l'école H le 20/01/25). Cette lourdeur administrative a plusieurs fois freiné nos échanges avec les enseignants.

Il semble alors pertinent de proposer un accès à la pédagogie alimentaire à travers des espaces mis à disposition des écoles par la collectivité, en inversant la démarche : ce sont les enseignants qui demandent à bénéficier de ces espaces et programmes pédagogiques, plutôt que de les recevoir de manière descendante. C'est déjà le cas avec l'Écolothèque à Montpellier et c'est l'ambition de la Cité de l'alimentation. Toutefois, l'intérêt d'engager les enseignants dans une action durable et pérenne au sein même des classes serait perdu au bénéfice d'actions ponctuelles et ciblées.

4.13.3.3 La consigne du co-design

La consigne pédagogique est une directive donnée pour orienter la réalisation d'une tâche spécifique. Elle a joué un rôle fondamental dans le processus de co-design que nous avons conduit. En effet, si nous avons initié les échanges et participé à la mise en relations des différents acteurs, nous avons ensuite laissé les discussions se tenir. Nous voulions limiter les contraintes et éviter de tenir une posture autoritaire (Lépine et Martin Juchat 2020). Nous avons cherché les moyens pour permettre aux participants de passer de l'étape d'idéation à l'étape de prototypage librement, par la mise en œuvre de méthodes participatives qui facilitent la création d'un langage commun (*Ibid.*).

L'enseignante (P001) et la directrice d'école (P002) ont mené des réflexions expertes importantes sur la partie pédagogique du projet. Mais lorsque les rôles ont été répartis entre tous les membres du co-design, elles ont marqué un temps d'arrêt sur leur participation. Nous avons senti une baisse d'intérêt ou de motivation au moment du prototypage. De fait, la

conception était à l'intersection de ces deux étapes, mais n'avançait plus. Voici deux situations problématiques qui ont questionné la notion de consigne.

Situation 1 :

Lors de la première séance de travail du groupe 3, P002 (directrice d'école) et P005 (diététicienne) étaient d'accord sur le contenu du *kit*. P005 devait compléter en vulgarisant la connaissance nutritionnelle, et P002 devait construire la démarche pédagogique. La mise en commun des deux engendrait le prototype avant la conception graphique. Or, lorsque la deuxième séance de travail qui s'est déroulée un mois plus tard, P005 avait apporté son contenu, mais pas P002. D'un point de vue postural, elle avait le visage fermé, et ne parlait que très peu. Lorsque nous l'avons questionnée sur son avancement, elle a fini par répondre : « la consigne n'est pas claire, tu dois nous dire ce que tu attends de nous. Je ne sais plus ». La réunion s'est rapidement terminée et nous n'avons pas avancé. À ce moment-là, nous avons remis en question le projet de ce groupe.

Situation 2 :

L'adjointe (P007) et les enseignantes (P001 et P002) entretiennent une relation en dehors de ce co-design en raison d'un autre projet pédagogique en cours au même moment. Lors d'un échange avec P007, elle nous a confiée que les enseignantes considéraient que la consigne manquait de précision. Nous avons alors entrepris une analyse de la notion de consigne dans un contexte pédagogique afin de comprendre le besoin des enseignantes.

La consigne pédagogique consiste en des instructions verbales ou écrites dans l'objectif de clarifier les attentes, de structurer le travail et de favoriser l'engagement des participants. La consigne ne s'arrête pas à son énonciation. Elle doit être suivie d'une rétroaction pour les participants. Cette rétroaction permet d'identifier et de rectifier les points mal compris, d'encourager les parties prenantes à participer et de relancer les échanges lorsque les interactions sont conflictuelles. La consigne n'est pas un ordre de faire, mais plutôt un guide dont chacun peut s'emparer à sa convenance. Nous avons compris que P001 et P002, fonctionnaient ainsi lorsqu'elles conduisaient elles-mêmes des projets pédagogiques en classe. Nous avons alors cherché à corriger notre guidance pour équilibrer les échanges, faciliter la compréhension des enjeux et maintenir une dynamique qui soit logique pour elles.

L'idée du co-design repose en partie sur la liberté des échanges entre les participants et la capacité de chacun à rebondir pour s'emparer des missions qu'il pense pouvoir investir. Il nous semblait évident que les enseignantes sauraient prendre cette place dans le groupe, comme l'ont fait les diététiciennes, le cuisinier et la qualiticienne. Ces deux situations ont démontré que nous devions ajuster la conduite du co-design aussi en fonction des organisations dans lesquelles évoluent les participants, pour maintenir la motivation et la participation de chacun. Nous avons rencontré quelques difficultés à énoncer certaines consignes, que nous pensions trop directives pour être intégrées au co-design puisqu'il s'agissait d'une participation volontaire, guidée par une intention affective de participer à la conception d'innovations pédagogiques. Nous avons alors considéré qu'il fallait, entre chaque intervalle, rappeler l'enjeu de l'étape suivante. Si ce constat semble logique, nous ajoutons que la formulation joue un rôle crucial dans la compréhension puis dans la réalisation des tâches que chacun choisit d'accomplir. Selon nous, c'est cette notion de choix et d'implication du participant qui constituent le fondement de la consigne en co-design.

4.13.3.4 Le figuratif dans le prototypage

Pour Walter (2011), il est fondamental de générer des ressentis positifs à travers le design émotionnel d'un objet afin d'offrir une expérience utilisateur marquante. Il souligne que des éléments tels que la présentation visuelle, la police d'écriture ou les illustrations, lorsqu'ils suscitent des émotions positives, encouragent l'utilisateur à revenir et à développer un lien plus fort avec l'objet du design. Walter précise également que les expériences associées à des sentiments positifs laissent une trace plus profonde dans la mémoire. Lors de l'étape de prototypage, le design émotionnel du premier *kit* pédagogique a fait l'objet de nombreux compromis. Les tensions qui ont émergé entre les membres du groupe ont été révélatrices des enjeux qui pesaient sur la mise en forme esthétique d'un outil pédagogique. Nous avons confié la création graphique à une agence extérieure, prestataire de service de la ville de Montpellier. Mais les maquettes proposées ont engendré des retours critiques qui étaient parfois contradictoires ou s'opposaient.

> « En prenant en compte la façon dont les tensions mettent en scène des figures en contradiction se résolvant ou non sur ce qui compte pour les employés de l'agence, ces figures soutiennent par le fait même le travail identitaire des travailleurs créatifs. L'exemple des tensions entre la figure de la créativité esthétique (…) qui se heurte à la figure de la créativité solution (…) illustre bien que chaque communauté de parole tente de légitimer sa position en rappelant ce qui compte pour elle. » (Baillargeon, 2018, p. 128)

Les concepteurs du programme attendaient des propositions graphiques audacieuses, pratiques, esthétiques. Nous faisons ici référence aux figures de la créativité de Baillargeon (2018) qui place la créativité-audace comme « comme une façon de briser les conventions, qui admet son lot de risque », la créativité-solution qui « sert à répondre aux besoins, attentes, objectifs », mais aussi une créativité esthétique qui « qui est perceptible dans le produit fini » (Baillargeon, 2018, p. 214). Nous avons attendu une créativité-vision qui aurait pu nous projeter dans les suites pédagogiques de la Cité de l'alimentation (*Ibid.*). Aucun de ces éléments créatifs n'a été satisfait sur les premières intentions.

Dans le cadre des prestations de services rendues aux collectivités territoriales, les marchés attribués aux agences de communication suivent un cadre strict, régi par des règles de la commande publique. Ces marchés sont des contrats qui permettent à une collectivité de confier à une agence extérieure la gestion de diverses tâches liées à la communication. Le processus est conçu pour garantir la transparence, l'égalité d'accès et la compétitivité entre les prestataires. Une fois le marché attribué, les agences ont la certitude de travailler avec la collectivité, parfois en concurrence avec d'autres agences sur le même marché. Lors de nos échanges avec des agents territoriaux en relation avec ces agences de communication, nous avons compris que le marché négocié était souvent plus bas que les tarifs appliqués dans le secteur privé. Par conséquent, les prestations sont moins personnalisées.

Nous admettons alors que la créativité ne se limite pas à l'inspiration artistique, mais inclut une forte résilience face aux critiques, ainsi qu'une ouverture permanente à de nouvelles idées. Lépine *et al.* (2018) exposent d'ailleurs que cette compétence est un construit social, reconnue et validée notamment par le regard des autres (Lépine *et al.*, 2018). Nous avons dû sortir de notre posture de recherche pour investir le rôle de chef de projet et demander à l'agence un effort créatif. Après plusieurs échanges et des compromis, le « Guide de cuisine à l'école » a été finalisé. Une autre agence a été retenue pour la conception des autres kits et nous avons rencontré moins de difficultés. Les choix graphiques nous obligent à envisager un nouveau prototypage du premier *kit*. (Pour comparer les axes graphiques voir Annexe 62 et 63).

Synthèse du chapitre 13

Nous avons clarifié les différents axes de réflexions que nous avons mis en discussion auprès des participants au co-design. Les co-concepteurs ont participé à l'idéation et au prototypage de scénarios pédagogiques. Les acteurs périphériques ont contribué au rayonnement des

actions. Les *kits* « Guide de cuisine à l'école », « Découverte des sens et saveurs », et « Départ à la cantine » sont en phase d'expérimentation dans les écoles-tests. Les premiers retours engendrent déjà une nouvelle étape d'idéation. Ce chapitre retrace aussi des situations complexes que nous avons traversées et qui ont influencé notre cadrage méthodologique. La dynamique de réflexion apportée par le co-design trouve ses limites dans son agencement opérationnel, par les moyens de communication déployés, le temps consacré aux échanges, l'économie de l'attention des participants. Sur le plan de la recherche sur les médiations, le co-design est intéressant lorsqu'il révèle des situations conflictuelles. C'est dans la résolution de problèmes de communication que nous avons compris les enjeux portés aussi par notre recherche : structurer les énoncés, limiter les sollicitations numériques, favoriser des échanges en présentiel, considérer la responsabilité hiérarchique. Par ailleurs, nous avons mis en lumière la place du figuratif et de l'esthétique dans l'innovation pédagogique. Nous avons aussi montré que la créativité, dans sa dimension visuelle, iconographique et graphique est un symbole de valeur pour les co-concepteurs.

Chapitre 14 : Critique et mise en perspective

Pour finaliser ce travail doctoral, nous revenons sur l'ambition scientifique que nous avions au départ de la recherche. S'agissant d'une recherche partenariale, nous avions un double objectif. Dans une démarche académique d'abord, nous voulions nous inscrire dans la continuité des recherches menées en SIC en engageant une réflexion sur la place et le rôle des affects dans l'éducation et la médiation des savoirs alimentaires à l'école et à la cantine. Puis pour répondre à l'enjeu d'innovation de la collaboration, nous devions mobiliser cette connaissance produite afin de participer à la conception de nouveaux dispositifs pédagogiques dans la perspective de la Cité de l'alimentation. Si l'on prend appui sur les indicateurs spécifiques à l'innovation sociale par le design, identifiés par Catoir-Brisson et Royer (2017), nous situons notre travail à deux échelles. Le « rôle de médiation du designer », puis la « spécificité des livrables et itérations » (Catoir-Brisson et Royer, 2017, p. 74). Ce dernier chapitre vise à mettre en perspective les itérations de ce travail doctoral, tant sur le plan méthodologique, épistémique que posturale.

4.14.1. Critique méthodologique

Nous avons structuré ce travail de co-design selon une approche itérative, articulant les phases de collaboration, d'idéation, de prototypage participatif et d'expérimentation. Nous avons alors modélisé un laboratoire vivant hybride qui implique un groupe statique (les co-concepteurs permanents et les acteurs périphériques), et des écoles-tests. Chacun des deux groupes évolue dans un environnement physique au centre desquels se trouve un environnement dématérialisé. Nous revenons ici sur les dynamiques entre les participants qui nous ont conduite à adapter cette modélisation.

L'organisation du co-design que nous avons engagé peut s'appréhender au prisme de sa créativité. En prenant appui sur les propositions de Baillargeon (2022), l'évaluation des facteurs influençant la créativité des participants dans la production du projet s'appuie sur des indicateurs relatifs aux personnes, à l'environnement, au processus et au produit final. Dans le cas de notre étude, il est apparu plus facile de gérer les interactions entre les personnes que d'adapter les environnements de travail. En effet, le dialogue et l'échange ont toujours permis de faire évoluer la démarche de prototypage. Toutefois la mise en œuvre d'environnements propices à la création a parfois freiné la production de ces innovations. Ce sont les environnements et les outils de communication qui ont pénalisé les échanges. Ces difficultés

reposent notamment sur la structuration des organisations (collectivité territoriale et éducation nationale). Nous avons déployé nos affects-actions pour maintenir une démarche créative et ne pas rompre la cohésion du groupe. Si l'on se place au niveau du pôle réception (Baillargeon, 2022), ce sont les conséquences de la créativité sur les publics qui sont alors identifiées et mesurées. Nous pensons que les méthodologies de co-design sont particulièrement adaptées aux contextes où l'information, la communication et les technologies interagissent. Les approches varient selon les objectifs du projet, les outils disponibles et les participants impliqués.

Au moment où nous rédigeons ce manuscrit, la phase d'expérimentation se poursuit. Le déploiement d'une collection de kits pédagogiques constitue la première étape à l'aménagement des espaces éducatifs de la Cité de l'alimentation. Ce sont des outils, des méthodes et programmes qui facilitent la médiation des savoirs alimentaire dans une démarche sensible et selon les enjeux politiques portés par la collectivité. Nous sommes désormais sollicitée, dans une perspective post-doctorale, pour finaliser les expérimentations et poursuivre le cycle de co-conception engagé en co-design. Il convient alors de critiquer puis d'adapter la méthodologie que nous avons déployée.

4.14.1.1. Consolidation du groupe statique

Nous avons d'abord constaté que le groupe de co-concepteurs était resté engagé tout au long du processus. Toutefois, nous avons rencontré des difficultés à coordonner des rencontres entre les agents de la DPA et les enseignantes, en raison de modèles d'organisation qui s'avéraient difficilement compatibles. Par ailleurs, nous avons identifié des difficultés pour certains enseignants des écoles-tests à valider leur participation par leur hiérarchie. Compte tenu de l'ampleur des actions à concevoir, nous avons convenu avec notre direction de demander le détachement[104] d'une enseignante 2 jours par mois pendant 3 ans. Cette démarche vise d'abord à valoriser son implication jusque-là bénévole puis à stabiliser le groupe de co-concepteurs en validant officiellement et durablement la participation d'enseignants dans la démarche. Cela doit permettre aussi d'organiser des rencontres plus régulières, et sur le temps professionnel de chacun. Nous poursuivons ce travail selon un calendrier et des objectifs à atteindre. Toutefois, nous reconnaissons qu'il est encore difficile d'obtenir une participation structurée de la part des

[104] Demander le détachement d'un enseignant à l'Éducation nationale pour le mobiliser à d'autres fonctions pédagogiques, c'est organiser temporairement sa mobilité professionnelle, tout en maintenant ses droits statutaires et en lui permettant d'acquérir de nouvelles compétences ou d'exercer des missions différentes.

co-concepteurs tant elle dépend des temps de travail disponibles qui sont investis en fonction de la priorité des missions à accomplir.

4.14.1.2 Émergence d'un groupe dynamique

La recherche-intervention en collaboration avec la DPA de Montpellier doit revêtir un caractère innovant que nous avons consacré au développement d'activités, d'espaces et de programmes ludo-pédagogiques par l'utilisation de méthodologies collaboratives. Nous avions donc constitué deux groupes. Un premier groupe statique est composé de co-concepteurs, et d'acteurs périphériques, puis un second groupe d'écoles-tests qui rayonnent stratégiquement sur des secteurs socio-économiquement visés par les actions. Impliquer ces écoles-tests dans la conception et l'opérationnalisation d'innovations revient à les placer au centre de la réflexion. Nous avons profité de cette collaboration pour construire et adapter les innovations pédagogiques attendues par la ville de Montpellier. Implémenter ces dispositifs en situations pratiques réelles a donné lieu à de nouvelles idées émises et proposées par les écoles-tests. Nous mettons ainsi l'accent sur leur participation active au processus. Les enseignants des écoles-tests sont passés d'une posture d'expérimentateur à une posture de co-concepteur qui participe à l'évolution des dispositifs prototypés.

Par ailleurs, si la phase d'expérimentation a permis d'ancrer les premières observations sur le terrain, elle a également révélé certaines limites, notamment en ce qui concerne la capacité à maintenir l'engagement attentionnel des participants sur l'ensemble du co-design. Nous avons cherché les « biais » (Lachaux, 2013) qui avaient désengagé les enseignants de la démarche. Nous avons compris que la temporalité spécifique à chaque projet pédagogique en classe requiert une phase de planification. Toutefois, la dynamique propre à l'institution scolaire, marquée par des changements d'élèves chaque année, et soumise aux orientations pédagogiques de l'école, pouvait constituer un frein à leur participation. Il est apparu aussi que les profils d'élèves pouvaient avoir une incidence sur les actions pédagogiques. Les enseignants expliquent que, certaines années, ils sont contraints d'ajuster ou de supprimer des activités en fonction des niveaux de développement cognitifs des élèves. Dès lors, dans une démarche résiliente puis pragmatique, nous avons choisi de constituer un groupe dynamique d'écoles-tests. Chaque expérimentation participe à une nouvelle phase d'idéation, par l'apport d'idées, de supports, de programmes de la part des écoles-tests qui changent à chaque phase du cycle. Les enseignants deviennent des co-concepteurs ponctuels et leur contribution cesse à la fin de la (re)idéation.

4.14.1.3. Le défi numérique des pratiques collaboratives

Il est aussi apparu que les échanges numériques et la dématérialisation des espaces de partage pouvaient freiner la motivation des participants, voir les désengager. Il est alors nécessaire de figer les espaces et leur utilité, puis d'équilibrer leurs fonctions respectives dans le processus. L'environnement physique d'expérimentation permet d'évaluer les dispositifs pédagogiques en situations réelles d'apprentissage à travers la manipulation directe des prototypes. Puis l'optimisation du projet d'innovation engendre ensuite des interactions physiques et affectives entre les co-concepteurs qui interagissent dans une nouvelle phase d'idéation. Dès lors, l'environnement numérique, indispensable aux communications asynchrones ou immatérielles, constitue un véritable défi à la recherche que nous poursuivons. Il s'agit de penser un environnement virtuel où des participants (groupe statique et groupe dynamique) collaborent à distance pour concevoir les futurs projets pédagogiques. Contrairement aux environnements physiques, il s'appuie sur des outils numériques (tableaux blancs collaboratifs, visioconférence, plateformes de gestion de projet, etc.) pour permettre la co-création et l'échange d'idées en temps réel ou asynchrone. Au regard des difficultés rencontrées lors de notre recherche doctorale, nous savons que l'approfondissement théorique de l'usage du numérique en co-design est essentiel pour mieux comprendre les enjeux, optimiser les pratiques collaboratives et favoriser l'émergence d'innovations pédagogiques attendues par la ville de Montpellier.

4.14.1.4. Nouvelle modélisation d'un laboratoire vivant hybride

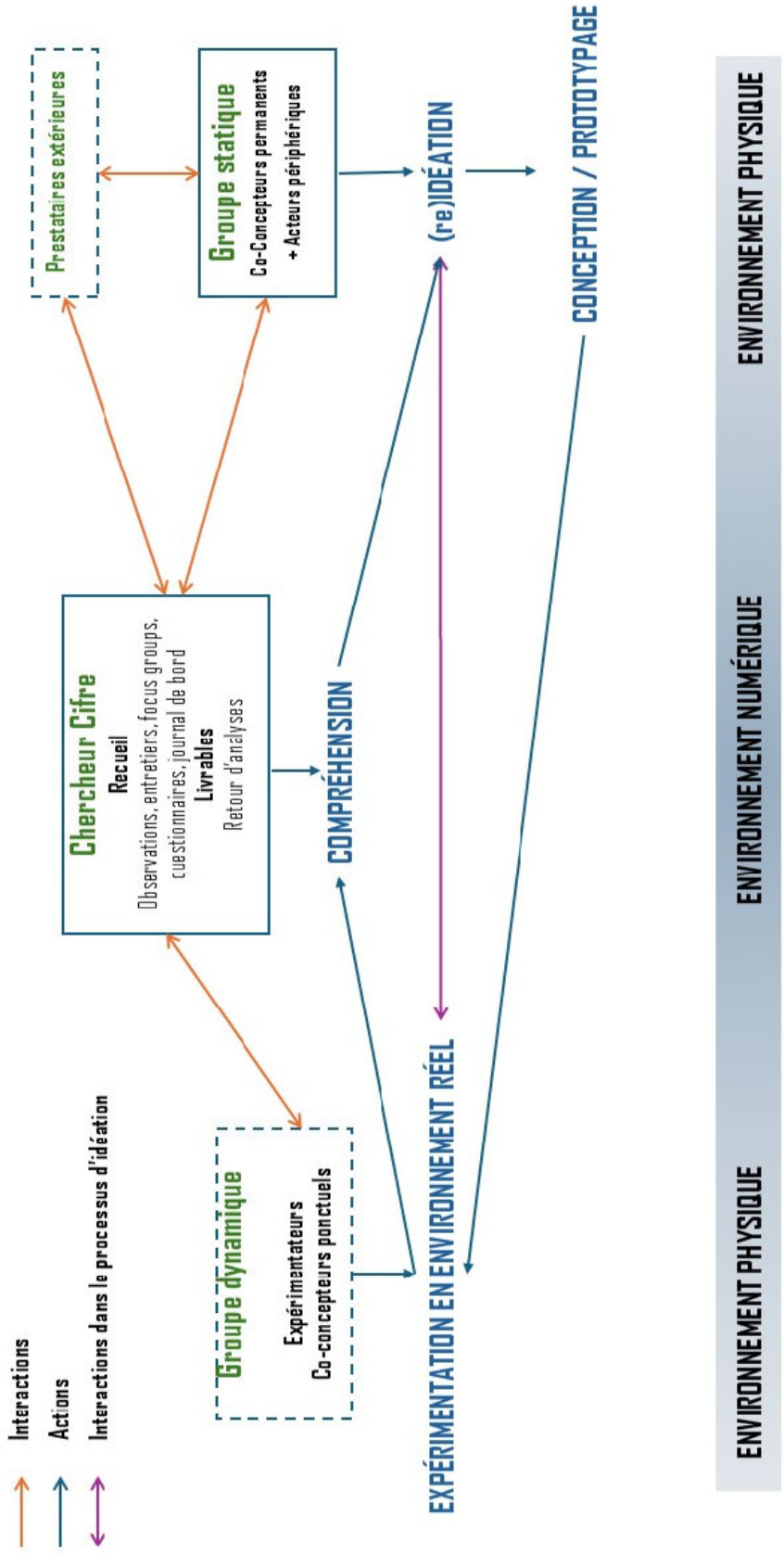


Figure 11 : Nouvelle modélisation d'un laboratoire vivant hybride

4.14.2. Processus itératif de la posture de chercheuse

Nous avons développé des compétences d'enseignante-chercheuse durant ces 4 années, la première année étant consacrée au montage du projet de Cifre avec la ville de Montpellier, et les trois suivantes à la recherche en contexte. Nous admettons que l'expérience que nous avons vécue s'inscrit en miroir de la réflexion de Lépine et Martin-Juchat (2020), sur le processus itératif de l'enseignant-chercheur dans le cadre de recherches partenariales. Cette collaboration a contribué à la mise en œuvre de méthodes participatives pour répondre à l'ambition scientifique de produire des connaissances sur les affects en situation de médiation sensible. Elle a également participé à l'adaptation de méthodes selon la configuration des organisations que nous avons investies (école et collectivité territoriale).

Nous souhaitons d'abord que notre contribution apporte un éclairage à la collaboration Cifre lorsqu'elle est engagée avec une collectivité territoriale. Il y a d'abord un facteur temporel essentiel que le chercheur doit prendre en considération, et à plusieurs étapes de la collaboration. Au niveau de la mise en œuvre de la convention d'abord. Celle-ci fait l'objet d'un amendement en conseil municipal (pour une ville), ou communautaire (pour une métropole). Cela confirme donc que le projet scientifique est rattaché à la volonté politique et s'inscrit dans une démarche d'innovation sociale. Par ailleurs, les temps de contractualisation n'impliquent pas forcément une réactivité immédiate de la part des services administratifs pour qui ces formes de collaborations ne sont pas toujours lisibles. Dès lors, le doctorant est parfois freiné par des délais qui viennent contraindre la mise en place de son protocole de recherche et l'oblige ensuite à articuler son travail scientifique aux exigences du terrain. Ce facteur a constitué un défi majeur pour nous en impliquant l'optimisation temporelle de nos activités de recherche.

Au niveau de notre intégration dans la structure, nous avons changé de superviseur à mi-parcours. La première partie de la collaboration a permis l'immersion et l'approfondissement de la connaissance, la seconde partie a facilité nos rapports aux instances qui gravitent autour de la politique alimentaire de la ville. Nous avons donc mobilisé nos affects-actions pour ajuster nos méthodes aux situations, parfois difficiles, que nous avons traversées. Par ailleurs, nous avons mis en place des stratégies de communication pour consolider la communauté d'agents et d'enseignants associés à notre travail et avons dû élaborer un langage et des espaces communs pour faciliter cette coopération. Nous avons donc noué des relations avec chacun d'entre eux impliquant conséquemment un travail émotionnel durant ces trois années de collaboration.

L'impermanence fonctionnelle que nous avons révélée en partie 3 s'applique à l'une des situations que nous avons traversées. Lorsque la chargée de communication de la ville a quitté les discussions à l'étape de prototypage, les participants nous ont naturellement désignée comme étant en charge de la supervision de la conception graphique des supports pédagogiques. Le service communication de la ville étant mobilisé sur d'autres projets, elle a été affectée à d'autres missions et n'a répondu ensuite qu'à des consultations pour valider ou invalider les normes des documents. Nous reconnaissons la difficulté à investir ce rôle d'actrice à ce moment-là. Même si nous avions l'expertise graphique, devenir co-concepteur du projet que nous devions évaluer posait, pour nous, des questions éthiques à la démarche scientifique. En effet, dans cette mission, nous avons dû être à l'écoute des choix critiques que les membres du co-design opéraient au moment du prototypage pour devenir le relais auprès de l'équipe de direction qui valide ou invalide les financements. Nous avons donc investi le rôle de designer tel qu'il est défini par Deni (2014). Le designer est donc un projeteur d'expériences. Il assure la fonction d'interface communicationnelle, de traducteur sémioticien, de scénariste, d'analyste, de coordinateur, et de théoricien. Catoir-Brisson et Royer (2017) proposent « cinq figures de médiation du designer en situation de projet : communicant, coordinateur, « connecteur de compétences » (Deni, 2014), facilitateur de prise de parole et traducteur des expériences des usagers (gestion du dialogue interprofessionnel et interdisciplinaire, mais aussi traduction des mots, expériences, points de vue, valeurs en scénarios d'usage). » (Catoir-Brisson et Royer, 2017, p. 74).

Nous définissons ce rôle pivot comme celui de *chercheur-médiateur en design participatif* . Il nous a conduite à adopter une posture hybride, qui combine la production de connaissances, la facilitation des dialogues, et la co-conception d'outils pédagogique. Cette posture requiert du chercheur qu'il articule ses actions de manière à observer et recueillir des données pertinentes pour sa recherche, tout en animant la dynamique du groupe de co-design, et en participant parfois à son activité de conception. Elle suppose également la capacité à gérer d'éventuels conflits ou tensions, et à mobiliser ses compétences propres pour s'impliquer activement dans le projet en tant qu'acteur à part entière. Nous pensons que cette posture est amplifiée par le contexte d'une recherche Cifre qui implique le recrutement du doctorant dans la structure et lui confère un statut de salarié. Dès lors qu'il intègre les services de l'organisation pour accomplir sa mission et qu'il est rémunéré pour cela, le doctorant se trouve dans une posture ambiguë qui implique, pour lui, de trouver l'équilibre visant à favoriser une éthique de la recherche, de l'écoute, de la réflexivité, de l'adaptabilité et de la résilience. Nous ne devions pas perdre de

vue l'objectif scientifique et académique de la démarche ainsi que l'ambition d'une carrière académique qui a motivé cette thèse en doctorat. Reconnaissons enfin que cette posture de *chercheur-médiateur en design participatif* a permis le recueil de données spécifique à la communication affective dans une démarche en co-design auxquelles nous n'aurions pas eu accès (ou sans doute de manière différente) sans être dans ce rôle.

4.14.3. Poursuivre le travail engagé pour la Cité de l'alimentation

La collaboration Cifre s'achève en août 2025. Un contrat d'un an nous est proposé pour poursuivre le travail engagé. Le « Guide de cuisine à l'école » fait l'objet d'une nouvelle phase d'idéation et la cuisine-mobile est en cours de prototypage. Les Kits 2 et 3 seront expérimentés à la rentrée 2025/2026. Par ailleurs, nous avons participé à la constitution d'une instance pédagogique au sein de la DPA qui a pour objectif de construire la démarche ludo-éducative de la Cité de l'alimentation. Il est stratégiquement composé de P009, directeur adjoint du pôle biodiversité, paysage, agroécologie et alimentation ; de P004, responsable du service Qualité/Diététique ; de P010, chargée de projet *Innovation alimentaire* ; et de P011, chargé de mission technique et opérationnelle. Les projets s'articulent autour de trois espaces : le circuit pédagogique de la Cité de l'alimentation, le camion-cuisine, le numérique.

4.14.3.1 Le Circuit pédagogique

Il a été décidé que la Cité de l'alimentation pouvait accueillir des enfants à partir de la grande section de maternelle, à raison de 4 classes par semaine, pendant les 36 semaines de classe sur une année scolaire. Notre approche scientifique est mobilisée pour participer à l'organisation pédagogique des circuits. Notre immersion de 3 ans dans les écoles et les cantines de la ville nous a permis d'analyser les freins et leviers au processus d'apprentissage. Nous suggérons dans un premier temps de tenir compte du délai de mise en place des ateliers, parasité par l'installation des enfants, la répartition des groupes, le passage aux toilettes ou le nombre de parents qui accompagnent la sortie. Un choix s'opère également sur le temps de visite de chaque classe, puisque chaque étape du parcours propose des points d'intérêt (jardin, cuisine centrale, cuisine pédagogique, amphithéâtre), et des activités associées (cueillettes, rencontres, ateliers de cuisine, dégustations). Toutefois, le temps passé à chaque étape peut varier en fonction du niveau de la classe et de l'avancement de l'enseignant dans sa démarche éducative. Nous proposons de construire, avec les co-concepteurs, les circuits thématiques qui seront évalués ensuite par le groupe dynamique.

4.14.3.2 Le camion-cuisine

La chargée de projet *Innovations alimentaires* (P010) conduit la réflexion depuis mai 2022, et a constitué un groupe de travail opérationnel qui regroupe des acteurs techniques, financiers, mais aussi des professionnels de la médiation écologique du territoire. Nous avons été associée au projet afin d'apporter une réflexion scientifique sur le déploiement d'un dispositif pédagogique dédié, en mobilisant des méthodologies de co-design. Rappelons que le camion-cuisine doit se déplacer dans les écoles de la ville sur les temps scolaires. Une classe est alors répartie en deux groupes. Le premier groupe cuisine dans le camion, le second participe à des séances pédagogiques autour de l'alimentation dans la classe. Puis une rotation s'effectue afin que les deux groupes participent à tous les ateliers. Il a été décidé que les *kits* pédagogiques seraient proposés aux enseignants dans les classes lorsque l'autre groupe cuisine. Par ailleurs, la sollicitation du groupe dynamique, dont certaines écoles sont situées sur des secteurs spécifiquement visés par des enjeux d'inclusion sociale, permet de questionner, en situation réelle, les choix opérés par ce groupe de travail. Nous travaillons alors conjointement.

4.14.3.3 Le numérique

Pour la Cité de l'alimentation, des tablettes ou bornes numériques ont été pensées et valorisées financièrement à la genèse du projet en 2022. Elles sont donc déjà intégrées dans le budget. C'est la raison pour laquelle l'instance pédagogique se questionne sur les contenus. Nous plaçons la réflexion au niveau de l'inclusion éthique des publics, en considérant par ailleurs les caractéristiques d'usage. Nous devons étudier le juste équilibre entre la pertinence de l'usage et l'exposition des enfants aux écrans. La question éthique nous semble intéressante à aborder sous l'angle des SIC et nous la considérons dans cette perspective post-doctorale. Nous devons tester le stockage des kits pédagogiques sur une plateforme numérique afin que tous les enseignants puissent s'en saisir et ainsi vérifier s'il est possible d'éviter des impressions abusives. Par ailleurs, lors de nos observations, nous avons constaté que de nombreux enseignants utilisaient un rétroprojecteur pour afficher des séquences pédagogiques au tableau. Paradoxalement, les enseignants ont montré des difficultés à se saisir des espaces que nous avons déployés pour le co-design et la majorité d'entre eux ont rapporté des contraintes et surcharges informationnelles numériques qu'ils souhaitent éviter. Il y a là un vrai défi à réfléchir des dispositifs utiles, ludiques, et accessibles de façon simple.

Nous questionnons aussi l'usage de jeux vidéo ludiques et pédagogiques, comme des expériences immersives parallèles déjà utilisées dans certains musées. Genvo (2020) fait le constat que le jeu vidéo s'est imposé comme un loisir majeur auprès de toutes les générations,

mais qu'il suscite de nombreuses interrogations quant aux images du monde qu'il transmet, qu'il s'agisse de la représentation de la violence, des questions de genre, de la place des minorités, ou encore des modes d'utilisation (sociabilité, usage intensif, etc.). Parallèlement, il observe aujourd'hui une multiplication de productions qui s'emparent de sujets sensibles et ancrés dans la réalité quotidienne, tels que la maladie, le deuil, la résilience, les troubles psychiques ou la précarité, à l'instar de ce que proposent déjà le cinéma et la bande dessinée. Cette évolution révèle, selon lui, la capacité du jeu vidéo à devenir un support de réflexion sur les grands enjeux contemporains, qu'ils soient sociaux, économiques, culturels, etc. (*Ibid.*). En sciences de l'éducation, Maldonado (2023) analyse, quant à elle, le concept d'engagement narratif dans les jeux vidéo, en mettant en avant son potentiel comme vecteur d'apprentissage. Elle expose que l'implication des joueurs dans les récits vidéoludiques favorise l'acquisition de connaissances et de compétences. Goducheau-Damais *et al.* (2024) exposent cependant que, dans un contexte éducatif, la motivation de l'élève reste l'indicateur principal de l'engagement, et que la transposition des jeux vidéo narratifs en classe présente des limites, notamment liées à l'adaptation des codes vidéoludiques au contexte scolaire. Les auteurs distinguent 8 types de jeux : « 1) les jeux d'action, 2) les jeux d'aventures, 3) les jeux d'action-aventure, 4) les jeux de rôles, 5) les jeux de réflexion, 6) les jeux de simulation, 7) les jeux de stratégie, 8) les serious games (ou jeux sérieux) » (Goducheau-Damais *et al.*, 2024, p. 65). Sur le plan esthétique du jeu, les auteurs font un état de la littérature qui montre que l'aspect esthétique d'un jeu vidéo joue un rôle déterminant important dans l'implication du joueur dans la partie. D'une part, l'esthétique facilite la transmission et la compréhension des actions possibles ou attendues grâce à la narration interactive (Goducheau-Damais *et al.*, 2024 ; Montembeault et Perron, 2018). Les éléments visuels et sonores enrichissent les échanges entre le joueur et l'univers du jeu (Goducheau-Damais *et al.*, 2024 ; Picard, 2016). Enfin, l'esthétique revêt une importance particulière puisqu'elle stimule l'imagination : elle incite le joueur à créer des images mentales à partir des stimuli auditifs et visuels perçus (Goducheau-Damais *et al.*, 2024 ; Langlade, 2007). A ce stade, nous ne savons pas si la visite immersive et ludique sera privilégiée par l'instance pédagogique. Cette réflexion scientifique doit se poursuivre au filtre des SIC afin d'analyser les formes et les modalités éthiques de la prévention des risques alimentaires par le jeu vidéo. L'étude pourra s'appuyer sur l'expérience des enfants lors de leur visite à la Cité de l'Alimentation, ainsi que sur le prolongement des activités pédagogiques en classe.

Synthèse du chapitre 14

Ce chapitre apporte une réflexion critique à la méthodologie que nous avons déployée. Il nous conduit à reconfigurer la modélisation d'un laboratoire hybride à partir des contraintes

rencontrées au cours de nos travaux, afin de structurer les orientations futures du projet. Il s'articule autour d'environnements physiques et numériques, répartis entre un groupe de travail statique et un groupe de travail dynamique. Ces groupes accueillent, au cours de la phase d'idéation, des co-concepteurs permanents et ponctuels, favorisant ainsi une dynamique d'innovation ouverte et évolutive. Ce chapitre offre aussi un éclairage des contraintes liées à la collaboration Cifre, notamment dans au sein d'une collectivité territoriale et met en lumière la manière dont la mise en œuvre de méthodes collaboratives a contribué à la construction de notre posture de *chercheuse-médiatrice en design participatif*. Enfin, il expose les perspectives qui ont conduit la ville de Montpellier à prolonger notre contrat de recherche. La poursuite de cette réflexion scientifique au prisme des SIC vise à accompagner l'aménagement des dispositifs pédagogiques de la Cité de l'Alimentation, du camion-cuisine, ainsi que des environnements numériques dédiés.

Conclusion partie 4

Dans le cadre du co-design, nous avons pu constater que l'opérativité du chercheur repose sur une analyse préalable minutieuse de la situation, en lien avec les ambitions et les objectifs de l'organisation impliquée. La phase compréhensive qui précède la phase participative est essentielle, car elle permet de comprendre les enjeux spécifiques du projet et de contextualiser les actions à mener. Nous avons été impliquée dans la conception de dispositifs pédagogiques destinés à la Cité de l'alimentation. L'addition des savoirs alimentaires et de l'expérience sensible dans sa dimension ternaire constitue l'un des leviers pour construire la connaissance visée par l'enjeu d'innovation de notre recherche-intervention.

Nous avons mis en œuvre une méthodologie de co-design dans un processus collaboratif et participatif qui implique les acteurs de l'éducation à l'alimentation dans la conception de dispositifs pédagogiques et le déploiement de programmes et équipements. Les co-concepteurs sont deux enseignantes (dont une directrice de groupe scolaire), un cuisinier, deux diététiciennes et une qualiticienne. Autour d'eux rayonne une pluralité d'acteurs périphériques qui ont participé au processus de co-conception par leurs fonctions politique, technique, opérationnelle ou financière. Puis nous avons constitué un groupe d'écoles-tests pour expérimenter les projets co-conçus. Le co-design a donné lieu à la conception de trois kits pédagogiques. Il s'agit d'un *kit* de « Cuisine à l'école », d'un *kit* de « Découverte des sens et saveurs », et d'un *kit* de « Départ à la cantine ».

Nous avons mis en lumière certaines situations de communication qui ont enrichi notre connaissance des méthodologies participatives et les limites de leur agencement. Le co-design s'est avéré constructif pour résoudre des situations conflictuelles et comprendre les enjeux qui étaient portés par la recherche-intervention que nous avons menée. Il a facilité l'appropriation des dispositifs pédagogiques par les participants et permis de situer la place des savoirs et de l'immersion expérientielle dans la construction de connaissances.

La réflexion engagée doit se poursuivre dans une perspective post-doctorale et nous a conduite à reconfigurer l'hybridation d'un laboratoire vivant, structuré à partir des contraintes rencontrées au cours de la recherche, et pensé comme un cadre pour les développements futurs. Puis nous avons décrit le processus itératif qui a conduit à la construction de notre posture de *chercheuse-médiatrice en design participatif.*

Conclusion générale

L'alimentation est un objet culturel, politique et médiatique qui représente un ensemble complexe de pratiques et d'émotions qui se tissent au sein de différents environnements. Elle devient un objet d'éducation dont les enfants sont les premières cibles, en réparation ou par anticipation des conséquences de leurs consommations alimentaires actuelles et futures sur leur santé et celle de l'environnement. L'alimentation est aussi un marqueur de plaisir et de partage pour les individus. Elle intervient spécifiquement dans le processus de socialisation des enfants (Dupuy et Poulain, 2008). *Manger* est un acte sensible, dans sa dimension ternaire (Boutaud, 2015). *Manger* est le reflet de pratiques culturelles, de façons de cuisiner, de « savoirs nourriciers » qui se transmettent à travers les générations et les communautés (de Certeau, 1994). L'alimentation est un « être culturel » qui témoigne d'une histoire, de pratiques et d'acceptabilités éthiques et morales propres à chaque individu.

Notre recherche s'est inscrite dans une démarche participative visant à analyser les dynamiques éducatives mises en place par la ville de Montpellier et à construire avec elle, de nouvelles formes d'actions. L'approche par le contexte adoptée dans cette recherche nous a permis d'étudier les interactions entre les acteurs impliqués dans l'éducation à l'alimentation. Elle a également facilité l'identification des différentes formes et modalités pédagogiques mises en œuvre, en considérant les contraintes liées à l'impermanence fonctionnelle de l'organisation. L'étude a aussi mis en lumière l'importance des affects et des émotions dans le processus de médiation des savoirs alimentaires, soulignant leur rôle central dans l'intention affective des acteurs de l'éducation à l'alimentation dans l'interprétation affectée des enfants. Cette étude contribue aussi à la réflexion sur la manière de médiatiser les savoirs alimentaires auprès des enfants, au sein d'environnements propices à l'éducation. En tenant compte des réalités socio-économiques, culturelles et émotionnelles des publics, nous avons tenté de conduire l'élaboration de nouvelles formes d'actions éducatives dans une démarche inclusive et la plus éthique possible.

Au départ de ce travail doctoral, nous voulions étudier l'éducation des enfants à l'alimentation lorsqu'elle est conduite par l'action publique dans une démarche de santé globale et de développement durable. La collaboration Cifre avec la ville de Montpellier a donné lieu à une démarche interventionnelle de notre recherche. Nous n'avons pas seulement observé et interprété les dispositifs en place, nous avons participé à l'innovation de nouvelles approches

pédagogiques. L'utilisation du co-design est apparue comme un levier pertinent pour mener à bien l'objectif d'innovation de notre thèse en doctorat. Cette méthodologie, intégrée comme outil de réflexion et d'action, nous a permis de structurer les phases de compréhension et de conception, dans un processus itératif, en tenant compte des besoins spécifiques des utilisateurs et de leurs contraintes quotidiennes. Nous avons joué un rôle pivot d'interaction et avons agi en tant que designer et médiateur, facilitant la communication entre les différentes parties prenantes et assurant la cohérence du processus. Dans une posture de c*hercheuse-médiatrice en design participatif*, nous avons travaillé notre capacité à articuler différentes perspectives scientifiques, à résoudre des conflits, et à adapter les méthodes scientifiques qualitatives et participatives aux réalités du terrain. En ce sens, le co-design s'est avéré un levier puissant pour l'innovation et la recherche partenariale que nous avons menée. Toutefois, nous avons compris aussi que sa réussite dépendait de la rigueur méthodologique, de la coordination des acteurs, et de la prise en compte des contraintes contextuelles et organisationnelles qu'il fallait anticiper lorsque c'était possible. Aussi, la résilience et l'adaptabilité sont sans aucun doute des compétences qui ont été indispensables à l'aboutissement de notre recherche.

La question de recherche initiale était la suivante :

> *Dans un contexte de transition engagée par une politique publique orientée vers une équité sociale de santé par l'alimentation, comment la médiation des savoirs alimentaires dans le cadre scolaire et périscolaire vise-t-elle à contribuer à l'émergence de pratiques alimentaires durables favorables à la santé des enfants ?*

Nous avons entrepris ce travail autour de trois axes de réflexion que nous prenons comme piliers pour conclure notre réflexion.

1. organisation des activités et dynamiques d'acteurs

L'utilisation du co-design pour concevoir des dispositifs pédagogiques implique une démarche où les différents acteurs de l'éducation à l'alimentation collaborent. L'ambition formulée par les participants sollicités visait à répondre aux besoins exprimés par les enseignants dans le cadre d'une démarche d'éducation à l'alimentation, afin de faciliter l'accès des enfants aux connaissances alimentaires. Il s'agissait alors d'investir les espaces dédiés à la médiation, d'identifier les moyens à mettre en œuvre et de rédiger des contenus pédagogiques.

Les discussions de groupe ont stimulé la créativité des co-concepteurs. S'ils étaient tous dans une intention pédagogique affective de *Bien faire pour*, il a parfois été nécessaire de mettre les sentiments de chacun de côté pour se centrer sur l'intérêt du dispositif, et donc passer à une intention pédagogique de *Bien faire avec*. Les affects dits, montrés, représentés ou cachés se sont souvent transformés en affects-actions par l'adaptation de l'ambition individuelle des participants au sein du collectif. La dynamique parfois conflictuelle a mis en lumière les contraintes liées au principe même de l'éducation à l'alimentation. Ce sont des contraintes réglementaires, organisationnelles, technologiques ou liées à la connaissance. Identifier ces contraintes dans le cadre des discussions entre les co-concepteurs a ensuite engendré une réflexion sur les leviers possibles.

Nous donnons ci-dessous quelques exemples.

Contraintes	**Leviers**
Risques sanitaires des ateliers de cuisine	Rubrique « Recommandations de bonnes pratiques d'hygiène »
Différences culturelles et cultuelles	Recettes universelles et non caractérisées ethniquement
Méconnaissance alimentaire	Démarche du jardin à l'assiette
Place des enseignements alimentaires en contexte scolaire	Rubriques pédagogiques Alimentation/Matières fondamentales
Confrontation de l'éducation à l'alimentation aux messages de santé publicisés	Ludicisation de la nutrition sur la pyramide alimentaire par l'utilisation d'iconographies et la scénarisation pédagogique

Tableau 28 : Exemples de contraintes au processus d'éducation à l'alimentation et de leviers identifiés

Le projet de mandat politique place l'éducation à l'alimentation comme un élément central d'inclusion sociale. À ce sujet, nous avons priorisé la participation d'enseignants et d'écoles en réseau d'éducation prioritaire. Toutefois, afin d'opérer une comparaison, nous avons sélectionné des écoles hors quartiers prioritaires. Nos observations et focus groups ont mis en lumière des facteurs spécifiques qui influencent le processus de réception des enfants. Les discussions entre les participants du co-design ont permis d'approfondir certains éléments qu'ils ont caractérisés comme étant prioritaires, notamment au sujet de la cantine. Par exemple, les familles en situation de précarité bénéficient d'un tarif spécifique calculé en fonction de leurs ressources. Toutefois, les inscriptions à la cantine des enfants ne sont pas encore systématiques. Pourtant, cette tarification doit permettre aux enfants de recevoir au moins un repas quotidien équilibré. Les discussions avec les enseignants ont montré que les parents qui ne travaillent pas n'inscrivent pas leurs enfants à la cantine. Le *kit* « Départ à la cantine » raconte la cantine. Il rend ce temps méridien ludique et gourmand par le jeu. Les co-concepteurs ont pensé un *kit*

séducteur, qui motivent les enfants à manger à la cantine et donc à inciter les familles à les inscrire.

2. Formes et modalités favorables aux interactions.

Lors des discussions, il apparaît que la forme expérientielle place l'enfant en immersion dans un contexte propice à l'éducation alimentaire. Contrairement aux animations où les enfants sont dans une écoute passive, l'expérimentation les installe dans une posture d'acteur. Les compromis entre les approches des diététiciennes et celles des enseignantes ont engendré de nouvelles formes d'activités qui facilitent l'acquisition des connaissances alimentaires et engendrent des interactions constructives enseignant-enfant ou enfant-enfant dans une perspective enfant-famille.

La participation des co-concepteurs, à l'échelle de leurs compétences respectives, a permis d'apporter un cadre éducatif spécifique aux activités. Les *kits* proposés incluent des contenus pédagogiques experts et sont adaptés à la dynamique de groupe d'une classe. La phase d'expérimentation en cours confirme la pertinence des scénarios proposés et apporte d'autres leviers aux apprentissages. En ce sens, la mise en œuvre d'un laboratoire vivant hybride vise à conforter ou invalider les dispositifs en phase de test. Dans la perspective des actions qui restent à construire pour la Cité de l'alimentation, la dynamique interactionnelle qui caractérise le co-design que nous avons mis en œuvre retient l'intérêt de la DPA. En effet, associer les écoles et enseignants aux discussions doit permettre de limiter la marge d'erreur des choix qui s'opèrent.

3. Éthique de la médiation

Elle est apparue essentielle à deux échelles de notre recherche. Dans le cadre de notre démarche scientifique d'une part, nous avons sollicité le comité d'éthique pour valider deux protocoles de la phase compréhensive. Dans la phase participative, nous avons parfois dû ajuster notre posture, notamment en raison du rôle qui nous était confié. Être engagée dans une recherche-intervention implique une démarche scientifique et une démarche créative. Ménager cette double visée peut donc questionner l'objectivité du chercheur. Certaines tensions ont été révélatrices des enjeux qui pesaient sur la mise en forme esthétique et pratique d'un outil pédagogique. Lors des différents échanges avec chaque membre du groupe, les retours critiques étaient parfois contradictoires. Il était attendu que nous fassions les choix au regard de notre expertise en communication. C'est alors notre expérience de communicante, antérieure à la recherche qui faisait l'objet des sollicitations. Nous avons donc investi cette expertise de la création graphique pour débloquer une situation qui menaçait l'aboutissement du projet.

Finalement, cette situation a constitué une donnée de recherche sur la place du figuratif dans le prototypage, mais n'a pas mis à mal notre intégrité scientifique.

Par ailleurs, nous avons réalisé ce travail dans un contexte de politique sociale particulièrement ancré sur le territoire. Notre participation au réseau RESCO dans le cadre de la « School meals coalition » et du « Research Consortium for School Health and Nutrition » a mis en lumière l'importance des concertations entre les politiques publiques et la recherche, pour des raisons de financement et d'évaluation des protocoles mis en place. Nous avons parfois été questionnée sur ce rôle à tenir dans le cadre d'une recherche partenariale. Nous avons toujours veillé à garder une posture juste, entre notre participation aux enjeux d'innovation de la collectivité et l'apport théorique de la recherche que nous menions.

Concernant maintenant les facteurs éthiques qui peuvent contraindre la médiation, nous avons constaté que ce sont des considérations morales, sociales et culturelles qui influencent le processus de médiation. Si la médiation doit faciliter la circulation des savoirs alimentaire de l'école à l'enfant et de l'enfant à sa famille, le respect de la vie privée reste l'un des fondements éthiques essentiels à considérer. La culture des enfants façonne leurs acceptabilités. Construire une médiation éthique implique une éducation à l'alimentation qui accompagne l'enfant dans la transposition de la connaissance à l'échelle de sa propre culture. Pour cela, il fallait déconstruire les intentions pédagogiques affectives des éducateurs à l'alimentation qui placent la sensibilisation, la responsabilisation voire la culpabilisation au centre des objectifs à atteindre, pour permettre une médiation pédagogique sensible qui facilite les interprétations sans être intrusive. Les co-concepteurs ont fait le choix d'agir sur la connaissance par une médiation cognitive afin de permettre à chaque enfant de caractériser sa place dans son environnement alimentaire par une médiation posturale suggérée, mais pas imposée.

Les co-concepteurs ont évalué la vulnérabilité de certains enfants et le contexte socio-économique dans lequel ils évoluent. Les différences culturelles et les échelles de valeurs devaient aussi être préservées. Ce sont les enseignantes et les écoles-tests qui ont porté ces réflexions à la connaissance des autres participants, facilitant ainsi les prises de décisions. Enfin, la mobilisation d'écoles en réseau d'éducation prioritaire ainsi que la participation d'enseignants qui accueillent des enfants aux profils spécifiques ont permis aux co-concepteurs de proposer et d'évaluer des outils inclusifs et adaptés à la mixité des enfants. La possibilité de tester ces dispositifs en situation réelle soutient cette démarche éthique.

Retour réflexif sur l'usage de pratiques collaboratives pour la recherche

Nous avons détaillé les étapes clés du processus de co-design engagé dans le cadre de notre recherche. Nous avons d'abord structuré plusieurs axes de réflexion soumis à la discussion avec les participants. Les co-concepteurs ont été activement impliqués dans l'idéation et le prototypage de dispositifs pédagogiques, et les acteurs périphériques ont contribué à la diffusion et à la visibilité des actions menées. La phase d'expérimentation des kits pédagogiques co-conçus est en cours au moment où nous finalisons ce manuscrit. Les premiers retours alimentent déjà une nouvelle phase d'idéation.

Ce travail a été traversé par des situations affectives qui ont influencé notre posture et la méthodologie déployée. Le co-design, bien que porteur d'une dynamique collaborative, montre ses limites sur le plan opérationnel : contraintes de temps, charge attentionnelle des participants, modalités de communication, et répartition des responsabilités hiérarchiques. Du point de vue des recherches sur la médiation, l'intérêt du co-design réside aussi dans la capacité du chercheur à explorer les tensions communicationnelles qui émergent. C'est à travers la gestion de ces situations conflictuelles que les enjeux méthodologiques ont été révélés : clarifier les énoncés, réduire les sollicitations numériques, privilégier les interactions en présentiel et redéfinir les rôles organisationnels. Cette démarche a conduit à la modélisation d'un laboratoire vivant hybride, pensé comme un cadre structurant pour les prolongements post-doctoraux de notre recherche, et dans lequel nous adoptons une posture de *chercheuse-médiatrice en design participatif*. Celle-ci nous amène à articuler la collecte de données, l'animation du groupe de co-design, la gestion des tensions, et la mobilisation de nos compétences propres pour contribuer pleinement à la dynamique du projet.

Ambition post-doctorale

Ce travail doctoral passionnant a suscité en nous une volonté de poursuivre une carrière dans l'enseignement et la recherche, et plus spécifiquement sur les enjeux de communication sociale, préventive et en santé. Nous visons des sujets spécifiques et sensibles. Par exemple, la notion de consentement des enfants à participer aux activités éducatives lorsqu'elles sortent des enseignements fondamentaux, mais qu'elles sont conduites dans un environnement propice à l'éducation, nous a particulièrement questionnée. Certains sujets, qui entrent dans la dimension ternaire du sensible, sont aussi questionnables : l'éducation à la sexualité, la laïcité ou le harcèlement scolaire, le numérique. Notre défi consiste alors à proposer des outils pertinents à d'autres formes de collaborations participatives, dans des environnements problématiques et parfois en crise.

L’étude d’un public d’enfants nous anime par sa complexité qui nécessite de considérer son âge ainsi que son environnement langagier et émotionnel. Cela impose aussi d’anticiper des méthodes de recueil éthiques et bienveillantes afin d’éviter que la recherche menée n’engendre des situations de vulnérabilité. C’est aussi une réflexion sur le respect de l’intégrité scientifique et des principes éthiques en matière de recherche, en particulier la protection des données personnelles et le respect des normes déontologiques dans les interactions avec les participants, que nous souhaitons poursuivre. Nous voudrions ainsi participer à l’amélioration des méthodologies participatives et discuter la posture des chercheurs, laboratoires et organisations dans le cadre de recherches partenariales.

Concernant nos communications médiatiques au sujet de cette recherche, nous avons veillé à maintenir cette posture de chercheuse et voulions éviter d’être étiquetée comme étant chargée de mission ou communicante. Nous avons rédigé les posts pour les réseaux sociaux avec anticipation afin de valoriser le terrain ou les méthodologies. Le travail que nous avons mené a été mis en lumière sur différents supports info-communicationnels de la ville et nous avons toujours été présentée comme étant doctorante ou chercheuse en contrat Cifre. Nous avons pris soin de structurer nos communications afin qu'elles soient perçues non seulement comme des outils de médiation scientifique, mais également comme des supports de vulgarisation. Nous avions l’objectif d'assurer une compréhension claire et accessible des enjeux scientifiques de notre recherche, en les rendant lisibles et attrayants pour un large public. Ces communications ont engendré d’autres sollicitations et ont facilité notre mise en relation avec d’autres institutions qui souhaitaient impliquer la recherche dans ces réflexions sociétales. Cette médiation scientifique représente non seulement un volet essentiel de notre engagement, mais elle constitue également une véritable ouverture qui enrichit et complète notre projet professionnel. En intégrant cette dimension, nous cherchons à élargir notre participation à la diffusion des connaissances scientifiques au-delà du milieu académique, tout en contribuant à la compréhension collective des enjeux actuels.

Ce travail de thèse nous laisse penser qu’il n’est qu’une amorce et qu’il doit se poursuivre avec humilité et engagement. Nous n’avons cessé d’apprendre jusqu’à la dernière ligne de ce manuscrit et sommes impatiente de poursuivre ces réflexions à d’autres échelles, selon d’autres perspectives, ancrées définitivement en sciences de l’information et de la communication.

Bibliographie

ALLARD-HUVER François (2016). Émergence de nouvelles pratiques alimentaires et controverses. In Fumey, G. (Ed.), *L'alimentation demain : Cultures et médiations*, Paris : CNRS Éditions, 2016, p. 27-46.

AUDOUX Christine, GILLET Anne (2015). Chapitre 4. Recherches participatives, collaboratives, recherches-actions. Mais de quoi parle-t-on ?. In *Les chercheurs ignorant*s éd., Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance. Rennes : Presses de l'EHESP, 2015, p. 44-47.

BADIOU, Alain et LANCELIN, Aude, (2019). I. Qu'est-ce que la politique ? In : *Éloge de la politique*. Paris : Flammarion. Champs - Essais, 2019, p.7-28.

BAILLARGEON Dany (2018). TIPII : un modèle pour penser la performativité de la créativité dans les interactions. Actes de colloques *La contagion créative. Médias, industries, récits, communautés*, 17-19 octobre 2018, Université Panteion, Athènes (Grèce).

BAILLARGEON Dany (2022). Chapitre 10 – La créativité. In ALLOING Camille (dir.). *Évaluer la communication des organisations : 7 concepts et leurs mesures*. (2022). Presses de l'Université du Québec, 2022, p. 145-165

BARDOU-BOISNIER Sylvie (2021). L'alimentation bio dans les cantines scolaires. in CARDON Philippe et DE IULIO Simona (dir.). *Cantines et friandises*. Tours, France : Presses universitaires François-Rabelais, 2021, p.103-124.

BASTIEN, Sarah, SICARD, Mariette, BOUTAUD, Jean-Jacques et HUGOL-GENTIAL, Clémentine, (2020). Des ressources aux pratiques informationnelles des cuisiniers du quotidien. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 20/3A,2020, p.59-75.

BECK, Ulrich (2008). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion, 2008, 528 p.

BERNARD Françoise (2015). Les théories de l'influence en communication : perspectives nord-américaines et françaises. *Hermès, La Revue*, n°71, 2015, p.45-57.

BERNARD Françoise (2018). Les SIC et l'« anthropocène » : une rencontre épistémique contre nature ?. *Les Cahiers du numérique*, n°14, 2018, 31-66.

BERTHOUD Marie, DE IULIO Simona (2015). Apprendre à manger : l'éducation alimentaire à l'école entre politiques publiques, médiations marchandes et mobilisations citoyennes. *Questions de communication*, n°27, 2015, p.105-128.

BERTHOUD Marie (2021). Les pauses méridiennes dans les écoles : de la circulation des normes alimentaires aux pratiques de réappropriation. In Cardon Philippe et De Iulio Simona, (dir.), *Cantines et friandises*. Tours, France : Presses universitaires François-Rabelais, 2021, p.

211-231.

BESSIERES Dominique (2017). Les régulations professionnelles déontologiques de communication publique : des valeurs et des normes de professionnalisation vecteurs de reconnaissance. *Communication & professionnalisation,* 2017, p55-71.

BONNET, Fabien (2021). Le Design Thinking – Au cœur d'un discours sur la rationalisation de l'émergence en organisation. *Approches Théoriques en Information-Communication (ATIC)* 2021/2 N° 3, 2021, p.25-34.

BONVIN Guillaume, SANCHEZ Eric, *et al* (2022). Ludicisation de la gestion de classe avec Classcraft. Une étude systémique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation*, 2022, vol. 29, no 1, p. 11-38.

BOUCHARD Maryse F., LEMIRE Mélanie, DELESALLE Léa (2023). Chapitre 26. Alimentation. In Isabelle Goupil-Sormany (dir.), *Environnement et santé publique : Fondements et pratiques*, Rennes : Presses de l'EHESP, 2023, p. 683-708.

BOUGNOUX Daniel (2001). *Introduction aux sciences de la communication*, Nouvelle édition, Paris : Éditions La Découverte, 2001, 128 p.

BOUTAUD Jean-Jacques, VÉRON Eliséo (2007). Sémiotique ouverte. Paris : Hermès-Lavoisier, 194p.

BOUTAUD Jean-Jacques (2015). Sensible et communication. *De l'incantation à l'incarnation, Sensible et communication. Du cognitif au symbolique*, Londres, Royaume-Uni : ISTE Group, 2015, p.13-35.

BOUTAUD Jean-Jacques, DUFOUR Stéphane, HUGOL-GENTIAL Clémentine (2016). Pour une approche qualitative du sensible. *Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative*, 2016, p. 341-354.

BOUTAUD Jean-Jacques (2018). De l'expérience à l'existence. Le goût, le social, le modal. *Politiche del gusto. Mondi comuni, fra sensibiltà estetiche e tendenze alimentari*, Nov 2018, Palerme, Italie.

BRICAS Nicolas, WASLER Marie (2021). L'évolution des pratiques alimentaires. In Bricas N., Conaré D., Walser M. (dir), 2021. *Une écologie de l'alimentation*. Versailles : Éditions Quæ, 2021, 312 p.

CARDON Philippe (2018). La cuisine des familles au prisme des recommandations nutritionnelles. *Revue des politiques sociales et familiales, n°129-130, 4ème trimestre 2018 - 1er trimestre 2019*. Dossier « Normes sociales et socialisation alimentaires ». 2021, p.25-36

CARDON Philippe, DE IULIO Simona (2021). *Cantine et friandises*. Tours, France : Presses universitaires François-Rabelais, 2021, 352 p.

CATELLANI, Andréa, DOMENGET, Jean-Claude, LE MOING-MAAS, Elise (2017). Professionnalisation et Ethique de la communication. *Communication & professionnalisation*, n°5, 2017, p. 1-13.

CATOIR-BRISSON Marie-Julie, ROYER, Marine (2017). L'innovation sociale par le design en santé. *Sciences du design*, vol. 6, n°2, 2017, p. 65-79.

CATOIR-BRISSON Marie-Julie, PIERRE Julien. L'éthique en situations : une recherche-intervention avec les concepteurs d'une IA émotionnelle pour la famille. *Interfaces numériques*, 2024, vol. 13, no 1. ⟨hal-04559980⟩

CHABROL Fanny, GAUDILLIÈRE, Jean-Paul. (2023). *Introduction à la Santé Globale*. Paris : La Découverte, 128p.

CHAUMIER Serge, MAIRESSE François (2017). *La médiation culturelle*. Paris : Armand Colin, Collection U, 2017, 275p.

CHAUVIAT Aude, HUGOL-GENTIAL Clémentine (2023). Du menu « laïque » au menu « écolo » Analyse de la couverture médiatique autour de l'introduction de menus végétariens dans les cantines scolaires. *Mots. Les langages du politique,* n° 133(3), 2023, p. 121-140.

CERTEAU Michel de, GIARD Luce, MAYOL Pierre (1994). *L'invention du quotidien. II. Habiter, cuisiner* (Nouvelle édition revue et augmentée / présentée par Luce Giard). Paris : Gallimard, 1994, 374p.

CHACHIGNON Marcel (1993). *Bon appétit les enfants !*, Paris : Éditions de l'Union des personnels de la restauration scolaire, 1993, 349 p.

CHAMBRU Mikaël, DE OLIVEIRA Jean-Philippe (2021). La recherche-action face au risque climatique en montagne », *Questions de communication*, n°40, 2021, p.283-302.

CP dir SIC (dir.) (2023). Dynamiques des recherches en sciences de l'information et de la communication. Paris : Éditions du CNRS, 2023.

CITTON, Yves, (2014). *L'économie de l'attention Nouvel horizon du capitalisme ?* Paris : La Découverte, 2014, p.328.

COCHOY Franck (2011). *De la curiosité : l'art de la séduction marchande*. Paris : Armand Colin, 2011, 288p.

COMAN Ramona, CRESPY Amandine, LOUAULT Frédéric, MORIN Jean-Frédéric, PILET Jean-Benoît, VAN HAUTE Émilie (2022). Chapitre 7. L'analyse de discours et de contenu. In R. Coman, A. Crespy, F. Louault, J. Morin, J. Pilet & É. Van Haute (dir), *Méthodes de la science politique : De la question de départ à l'analyse des données,* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2022, p. 145-173.

COMORETTO Géraldine (2021). Faire manger les enfants à la cantine : le rôle des animateurs dans l'éducation alimentaire à la cantine. in Cardon Philippe et De Iulio Simona, (dir.), *Cantines et friandises*. Presses universitaires François-Rabelais, 2021, p. 233-262.

CONSTANTIN Marjorie (2024). Sensibiliser les enfants à l'alimentation : agencement d'espaces de médiation et scénographies d'expériences sensibles. *Approches Théoriques en Information-Communication* (ATIC), n° 9, 2024, p.71-88.

COURBET Didier, FRIANT-PERROT Marine, DELAMAIRE Corine, SERRY Anne-Juliette (2018). Aider les consommateurs à orienter leurs choix vers des aliments et des comportements favorables à la santé. In *Rapport du Haut Conseil de la Santé publique pour le Ministère de la Santé, Pour une Politique Nationale Nutrition Santé en France, PNNS 2018-2022.* Haut Conseil de la santé publique. 2018, p.52-77.

COUTELLEC Léo (2019). Penser l'indissociabilité de l'éthique de la recherche, de l'intégrité scientifique et de la responsabilité sociale des sciences. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2019, vol. 132, no 2, 2019, p. 381-398.

CP dir SIC (dir.) (2023). *Dynamiques des recherches en sciences de l'information et de la communication*. Paris : Éditions du CNRS, 2023.

DAHMANI Justine, NICKLAUS Sophie, MARTY Lucile (2024). Willingness for more vegetarian meals in school canteens: associations with family characteristics and parents' food choice motives in a French community. *Appetite*, 2024, vol. 193, p. 107134.

DAVAT Ambre, MARTIN-JUCHAT Fabienne (2023). Enjeux info-communicationnels du co-design des technologies de santé. *Communication & Organisation*, n°63, 2023, p. 47-62

DAVIRON Benoit. (2021). Aux origines de l'agriculture industrielle. In Bricas N., Conaré D., Walser M. (dir), 2021. *Une écologie de l'alimentation*. Versailles, éditions Quæ, 2021, p. 69-81.

DE IULIO Simona (2011). De la peur de manquer aux dangers de l'obésité : les discours publicitaires et la construction sociale des risques alimentaires. *Le Temps des médias*, n°17, 2011, p. 143-163.

DE IULIO Simona, KOVACS Suzanne (2014). Communiquer, prévenir, éduquer, *Communication et organisation*, n° 45, 2014, p. 99-114.

DE IULIO Simona (2016). Chapitre 1. Étudier les Artefacts Publicitaires. Etudier la publicité *Presses universitaires de Grenoble*. 2016, p. 17-44.

DE IULIO Simona, DE LA BROISE Patrice, DEPEZAY Laurence, KOVACS Suzanne (2021). L'alimentation Sous Influence : Six Cas de Micro-Célébrités Sur Instagram. *Communication & Organisation*, n°60, p. 77-93.

DENI Michela (2014). Le design de services : projeter le bien-être. *Communication et organisation*, n°46, 2014, p. 129-142.

DEPECKER Thomas, CARDON Philippe et PLESSZ Marie, (2023). Chapitre 4. Les mouvements de réforme de la consommation alimentaire. In CARDON, Philippe, DEPECKER, Thomas et PLESSZ, Marie (dir.), Sociologie de l'alimentation - 2e éd. Paris : Armand Colin.

Collection U, 2023, p. 102-135.

DEWEY John. (2010). *Le public et ses problèmes*. Collection Folio Essais, Paris : Gallimard, 336p.

DUBE, Patrick, SARRAILH, Joëlle, BILLEBAUD, Christophe, *et al.* (2014). Le livre blanc des Living Labs. *Umvelt Service Design, Montréal, Canada*, 2014.

DULAURANS Marlène (2010). Patrice Flichy. Le sacre de l'amateur. Sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique, Seuil, 2010, 97 pages, 11,50 €. *Communication et organisation*, n°39, 2011, p. 257-259.

DULAURANS Marlène (2012). Une recherche dans l'action : le cas d'une CIFRE en collectivité territoriale. *Communication et organisation*, n°41,2012, p. 195-210.

DUMAS Aurélie, MARTIN-JUCHAT Fabienne (2022). *Les communications affectives en organisations*. Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur, 2022, 220p.

DUPUY Anne, POULAIN Jean-Pierre (2008). Le plaisir dans la socialisation alimentaire. *Enfance*, 3 Vol. 60, 2008, p. 261-270.

ELIAS Norbert (1939). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy, 1939, 509p.

ESCALON Hélène, COGORDAN Chloé, ARWIDSON Pierre (2016). Publicités alimentaires télévisées à destination des enfants : Opinions des parents sur leur impact et leur interdiction. *Santé publique*, 2016, vol. 28, no 1, 2016, p. 7-17.

EZAN, Pascale, GOLLETY, Mathilde, GUICHARD, Nathalie, NICOLAS-HEMAR Valérie (2010). De l'influence implicite de la publicité sur les comportements alimentaires des enfants. Une confrontation des discours des enfants aux pratiques des publicitaires. *Management & Avenir*, 2010, vol. 37, n° 7, 2010, p. 120-139.

EZAN, Pascale, GOLLETY, Mathilde, GUICHARD, Nathalie, NICOLAS-HEMAR Valérie (2021). Les enfants, des mangeurs, des consommateurs et des citoyens. *Kids Marketing*, 2021, p. 0-25.

FEILLET Pierre (2007). *La nourriture des Français : De la maîtrise du feu... aux années 2030*. Versailles : Éditions Quæ, 2007, 244p.

FINDELI Alain (2005). La recherche-projet: une méthode pour la recherche en design. In : *Texte de la communication présentée au premier Symposium de recherche sur le design à HGK de Bâle sous les auspices du Swiss Design Network, Bâle*. 2004.

FISCHLER Claude (2001). *L'homnivore : le goût, la cuisine et le corps*. Paris : Odile Jacob, 2001, 440p

FISCHLER Claude (2019). L'alimentation : de la méfiance à la défiance. *Après-demain*, 2019, vol. 50, n° 2,2019, p. 26-28.

FOUCAULT Michel (1994). *Histoire de la sexualité. 1. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard, 1994, 211p.

GALINON-MELENEC Béatrice (2015). À la recherche de la trace. *Communication & Organisation*, n°47, 2015, p. 31-50.

GENVO Sébastien (2020). Définir le jeu vidéo comme forme d'expression. In : *Cycle de conférences sur la ludopédagogie*. Service universitaire d'ingénierie et d'innovation pédagogique (SU2IP, Université de Lorraine), Nov 2020, Nancy, France.

GODUCHEAU-DAMAIS Chloé, LEMIEUX Amélie, EHRET Christian (2024). Intégrer le jeu vidéo en tant qu'objet d'apprentissage dans l'enseignement de la littérature au secondaire : quels avantages ? Quels défis ?. *Multimodalité (s)*, 2024, vol. 20, p. 61-78.

GOFFMAN Erving (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (Vol. 1). Paris : les Éditions de Minuit, 1973, 251p.

GOUPIL-SORMANY Isabelle, DEBIA Maximilien, GLORENNEC Philippe, *et al.* (2023). *Environnement et santé publique : Fondements et pratiques*. Rennes : Presses de l'EHESP, 2023, 1051p.

GRISON Pauline, JACOBI Daniel (2010). Manger au moins cinq fruits et légumes par jour : savoirs et discours sur les effets bénéfiques de l'alimentation sur la santé. In Hélène Romeyer éd., *La santé dans l'espace public.* Rennes : Presses de l'EHESP, 2010, p. 79-89.

GRUYER Léa (2023). Catégorisation et classification des influenceurs alimentaires : perspectives méthodologiques. *XXIIIème Congrès de la SFSIC, Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication* ; Laboratoire MICA - IUT Bordeaux-Montaigne, Jun 2023, Bordeaux, France.

HABERMAS Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel -Tome 1. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société.* Paris : Fayard, 1987.

HADJI Charles (2008). La médiation : un concept pour repenser la pédagogie ? L'agir pédagogique à la recherche d'une cohérence. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°42, 2008, p. 33-52.

HO Kwok Leung Denny, LEE Yanki C., *et al.* (2012). The quality of design participation : Intersubjectivity in design practice. *International Journal of Design*, 2012, vol. 6, no 1, p. 71-83.

HOUSSAYE Jean (1994). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. Recherche en soins infirmiers, n° 38, 1994, p. 10-19

HUGOL-GENTIAL Clémentine, MICHON David (2020). Perdre ou renoncer aux étoiles : analyse des discours médiatiques et paroles de chefs à l'ère de la transparence. *Communication & langages*, n°4, 2020, p. 35-49.

HUGOL-GENTIAL Clémentine (2022). Les assiettes et les corps sur Instagram : diffusion des

normes de santé et diététiques. *Études de communication*, n°58, 2022, p.105-124.

JAKOBSON Roman (1963). Chapitre 11. Linguistique et poétique. Dans *Essais de linguistique générale*, Paris : Éditions de Minuit, 1963, p. 209-248.

JEANNERET Yves (2008). *Penser la trivialité. Volume 1. La vie triviale des êtres culturels*. Paris : Hermès science publications Lavoisier, 2008, 267p.

JEANNERET Yves (2010). L'optique du sustainable : territoires médiatisés et savoirs visibles. *Questions de communication*, n°17, 2010, p. 59-80.

KOVACS Suzanne, ORANGE-RAVACHOL Denise (2015). « La pyramide alimentaire : permanence et mutations d'un objet polymorphe controversé », *Questions de communication*, 27, n°1, 2015, p. 129-149.

KOVACS Suzanne, ORANGE-RAVACHOL Denise, 2021. « Neutralité des enseignants et promotion de l'esprit critique : le cas de l'éducation à l'alimentation », *Carrefours de l'éducation*, vol. 52, n° 2, 2021, p. 77-93.

KRIEG-PLANQUE Alice (2010). La formule « développement durable » : un opérateur de neutralisation de la conflictualité. *Langage et société*, n°134, 2010, p. 5-29.

KUHN Sarah, MULLER Michael J. (1993). Participatory design. *Communications of the ACM*, vol. 36, no 4, 1993, p. 24-28

LACHAUX, Jean-Philippe. *Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : Odile Jacob, 2013, 385p.

LAFRAIRE Jérémie, ZUCCHI Audrey (2021). *La faim des Haricots : Ce que vos enfants ont vraiment besoin de manger et comment leur faire apprécier*. Paris : Editions Marabout, 2021, 320p.

LAMIZET Bernard (2016). Chapitre 9. Ville, espace public, politique. Identité et aliénité dans l'espace urbain. Dans C. Servais (Éd.), *La médiation : Théorie et terrains*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2016, p. 215-234.

LANGLADE Gérard (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 2007, no 145, p. 71-73.

LEBRUN Marcel (2007). Chapitre 5. Les technologies ... outil pédagogique ? In M. Lebrun, *Des technologies pour enseigner et apprendre,* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2007, p. 147-194.

LEBRUN Marcel, SMIDTS Denis, BRICOULT Geneviève (2023). Chapitre 2. La génération et la déclinaison des objectifs. *Guides pratiques*, 2023, vol. 2, 2023, p. 47-68.

LEPILLER Olivier, VALETTE Elodie (2021). Les innovations alimentaires urbaines face aux enjeux de changement d'échelle et d'inclusion sociale. *So What ? Policy Brief* n°14, 2021.

LEPINE Valérie, (2014). Les mutations professionnelles à l'heure du numérique. In Parrini-

Allemano Sylvie (dir.). *Communication organisationnelle, management et numérique*. Paris : l'Harmattan, 2014, p. 427-435.

LEPINE Valérie (2016). Penser la professionnalisation comme une mise en mouvement : les communicateurs. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* n°9, 2016.

LÉPINE Valérie, CHAUDET Bruno, PUSEY Frédérique (2018). Communicateurs : peut-on former à la créativité ?. *Les Cahiers de la SFSIC*, n°15, 2018, p. 263-270.

LÉPINE Valérie, MARTIN-JUCHAT Fabienne (2020). Enjeux communicationnels des recherches partenariales dans le contexte des open labs. *Communiquer : Revue de communication sociale et publique*, n° 30, 2020, p. 71-88.

MAINGUENEAU Dominique (2021). Chapitre 13. L'espace du discours. Dans D. Maingueneau, *Discours et analyse du discours : Une introduction*, Paris : Armand Colin, 2021, p. 145-156.

MALASSIS Louis (1994). *Nourrir les hommes : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris : Flammarion, 1994, 126 p.

MALDONADO Lana (2023). L'engagement narratif dans les jeux vidéo en tant qu'engagement d'apprentissage. *Sciences du jeu*, 2023, no 20-21.

MARCEL Jean-François (2023). Une « vraie » place dans la recherche-intervention. *Recherches en éducation*, 2023, p. 10-21.

MARTIN-JUCHAT Fabienne (2008). Penser le corps affectif comme un média. *Corps,* n° 4, 2008, p. 85-92.

MARTIN-JUCHAT Fabienne, LÉPINE Valérie, AZNAR Marine (2018). L'agir affectif dans le travail d'encadrement : un objet de recherche interdisciplinaire. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2018, n° 12, DOI : https://doi.org/10.4000/rfsic.3471

MARTIN-JUCHAT Fabienne, BONNET Fabien, 2023. De la communication au design : instrumentalisation ou renouvellement ? Approches Théoriques en Information-Communication (ATIC) 2023/1 N° 6, p.5-8.

MASSEROT Claire, BRÉE Joël (2010). Publicité et obésité enfantine. L'impact des annonces publicitaires télévisées sur les choix alimentaires des enfants. *Management & Avenir*, n° 37, 2010, p. 97-119.

MÉRINDOL Valérie, BOUQUIN Nadège, VERSAILLES David W., *et al.* Le livre blanc des Open Labs. *Quelles pratiques*, 2016. En ligne : note-openlabs_A4-2p-bat-OK.indd

MEYER, Vincent (2006). De l'utilité des recherches-actions en SIC. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, 2006, n° 30, p. 89-108.

MONTEMBEAULT Hugo, PERRON Bernard (2014). La Focalis-action: Des savoirs narratifs aux faires vidéoludiques. *Sciences du jeu*, 2018, no 9.

NAULIN Sidonie (2014). La blogosphère culinaire : Cartographie d'un espace d'évaluation amateur. *Réseaux*, n°183, 2014, p. 31-62.

NAULIN Sidonie (2020). De quoi parlent les grands chefs ? Analyse de la programmation d'événements professionnels gastronomiques. *Communication & langages*, n° 206, 2020, p. 67-83.

NORONHA Raquel (2018). The collaborative turn: Challenges and limits on the construction of a common plan and on autonomía in design. *Strategic Design Research Journal*, 2018, vol. 11, no 2.

OLLIVIER-YANIV Caroline (2010). L'action publique contre le tabac : paradoxe discursif et enjeux politiques de la communication institutionnelle. Dans : Hélène Romeyer éd., *La santé dans l'espace public,* Rennes : Presses de l'EHESP, 2010, p. 69-77.

OLLIVIER-YANIV Caroline (2013). Communication, prévention et action publique : proposition d'un modèle intégratif et configurationnel. *Le cas de la prévention du tabagisme passif*. *Communication & langages*, n°176, 2013, p.93-111.

OLLIVIER-YANIV Caroline (2014). La communication publique communication d'intérêt général et exercice du pouvoir. In Stéphane Olivesi (dir), *Sciences de l'information et de la communication*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble, 2014, p. 103-118.

PAGANELLI Céline (2012). Une approche info-communicationnelle des activités informationnelles en contexte de travail : Acteurs, pratiques et logiques sociales. HDR en Sciences de l'information et de la communication. Université de Grenoble, 2012.

PAGANELLI Céline (2016). Réflexions sur la pertinence de la notion de *contexte* dans les études relatives aux activités informationnelles », *Études de communication*, n°46, 2016, p. 165-188.

PAGANELLI Céline, STAII Adrian, CLAVIER Viviane. (2021). Figures de L'expertise Sanitaire et Confiance Dans L'information de Santé. *Hermès, La Revue*, 88, 2021, p. 247-253.

PAGÈS Dominique (2017). Figures du Chef Cuisinier. *Quaderni*, 2017, vol. 94, no 3, 2017, p. 75-90.

PATUREL Dominique, RAMEL Magali (2017). Éthique du care et démocratie alimentaire : les enjeux du droit à une alimentation durable. *Revue française d'éthique appliquée*, vol. 4, n° 2, 2017, p. 49-60.

PENEAU Justine (2023). *Dynamique dispositive et structure temporelle de la co-conception: une analyse du travail de design en agence*. 2023. Thèse de doctorat. Institut Polytechnique de Paris.

PERAYA Daniel (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, la revue*, 1999, vol. 25, no 3, 1999, p. 153-167.

PERAYA Daniel (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. In Liquète, Vincent (dir)*, Médiations*. Paris : CNRS Éditions, 2010, p.33-48.

PICARD Martin (2016). Les enjeux esthétiques du jeu vidéo : entre art, stylistique et interactivité. *Sciences du jeu*, 2016, no 6.

POULAIN Jean-Pierre (2009). *Sociologie de l'obésité*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009, 360 p.

POULAIN Jean-Pierre (2013). *Sociologies de l'alimentation*. Paris : Presses Universitaires de France, 2013, 288 p.

QUELLIER Florent (2020). *Histoire de l'alimentation, de la préhistoire à nos jours.* 1ère édition. Paris : Belin, 2020, 802 p.

RASSE Paul, DEBOS Franck (2006). L'alimentation, fait total de la société de communication planétaire. *Communication. Information médias théories pratiques*, vol. 25, n°1, 2006, p. 179-194.

RÉZEAU Joseph (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASp. la revue du GERAS*, 2002, no 35-36, 2002, p. 183-200.

ROGER Olivier (2020). Les émissions culinaires à la télévision, nouvelles tribunes de l'engagement ?. *Communication & langages*, vol. 206, no 4, 2020, p. 85-96.

ROMEYER Hélène (2007). La santé à la télévision : émergence d'une question sociale. *Questions de communication*, vol. 11, no 1, 2007, p. 51-70.

ROMEYER Hélène (2010). Introduction : santé et espace public. In Romeyer. H (dir.) *La santé dans l'espace public*. Rennes : Presses de l'EHESP, 2010. p. 5-11.

ROMEYER Hélène, MOKTEFI Amirouche (2013). Pour une approche interdisciplinaire de la prévention. *Communication & langages*, vol. 176, n° 2, 2013, p. 33-47.

ROMEYER Hélène (2015). Le bien-être en normes : les programmes nationaux nutrition santé. *Questions de communication*, vol. 27, no 1, 2015, p. 41-61.

SACRISTE, Valérie (2018). Les usages de la publicité en sciences sociales. *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 51, 2018, p. 95-113.

SANCHEZ Éric (2023). Enseigner et former avec le jeu. *Développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes, Paris, ESF Sciences Humaines*, 2023.

SANDERS, Elizabeth, DANDAVATE, Uday. (1999). Design for experiencing: new tools. Dans Overbeeke, C.J., & Hekkert, P. (Dirs.), *Proceedings of the First International Conference*

on Design and Emotion, 1999, TU Delft

SANDERS Elizabeth B.-N., STAPPERS Pieter Jan (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *Co-design*, 2008, vol. 4, no 1, p. 5-18.

SCHULER Douglas, NAMIOKA, Aki (ed.) (1993). *Participatory design: Principles and practices*. CRC press, 1993.

STAII Adrian, (2014). Chapitre 7. Attention ou trafic ? Critique de quelques illusions d'économies. In : *CITTON, Yves, L'économie de l'attention Nouvel horizon du capitalisme ?* Paris : La Découverte. Sciences humaines, p.136-146.

STAII Adrian (2022). La participation des « influenceurs » non spécialisés aux communications publiques de santé : enjeux de légitimation. *Études de communication*, vol. 58, n° 1, 2022, p. 125-145.

VERDIER Yvonne (1979). *Façons de dire, façons de faire ; la laveuse, la couturière, la cuisinière.* Paris : Gallimard Bibliothèque Des Sciences Humaines - 384 pages

VERGES Etienne (2008). Ethique et déontologie de la recherche scientifique. In J. Larrieu (dir), *Qu'en est-il du droit de la recherche ?* Presses de l'Université Toulouse Capitole.

WALTER Aarron (2011). *Design émotionnel*. Editions Eyrolles, 2011, 122p.

ZACKLAD Manuel, CATOIR-BRISSON Marie-Julie (2021). Culture de la conception et du design dans la recherche-intervention en SHS. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2021, no 23.

ZACKLAD, Manuel, ARRUABARRENA, Béa, BERTHINIER-PONCET, Anne, *et al.* (2021). Les labs d'innovation interne : typologie des innovations, approche plateforme, rôle du design. *Approches Théoriques en Information-Communication (ATIC)*, 2021, vol. 2, no 1, p. 127-161.

ZACKLAD Manuel, JOUBERT Didier et GÉRARD Aline, (2023). Co-design de dispositifs de prévention collaboratifs au service de la prévention des rixes et de la police de sécurité. *Approches Théoriques en Information-Communication (ATIC)* 2023/1 N° 6, p.61-87.

Résumé :

Ce travail de thèse s'inscrit dans le prolongement d'une recherche-intervention menée dans le cadre d'une Cifre avec la Ville de Montpellier, engagée dans une politique de sensibilisation alimentaire à destination des enfants de 3 à 11 ans. L'étude vise à analyser les formes et modalités selon lesquelles la médiation pédagogique est déployée dans les écoles et les cantines, à comprendre la manière dont les savoirs alimentaires sont construits et mis en circulation, et à interpréter les logiques de réception des enfants. S'appuyant sur une approche contextuelle, la thèse propose une analyse communicationnelle des affects dans l'organisation, en questionnant le rôle de l'expérience sensible dans les processus de médiation. Dans un second temps, la collaboration a pour objectif la construction d'un dispositif pédagogique, conduite dans une démarche en co-design, avec les acteurs de l'éducation à l'alimentation du territoire. La phase de co-conception, a donné lieu au prototypage de trois kits pédagogiques centrés sur la cuisine à l'école. Ce travail met en lumière la manière dont les méthodes collaboratives ont nourri un processus itératif dans la construction d'une posture de chercheur.

Mots clés :

Affects ; Alimentation ; Co-design ; Éducation ; Enfants ; Médiation ; Sensible.

Abstract :

This thesis is an extension of a research-intervention carried out as part of a Cifre with the City of Montpellier, which is involved in a food awareness policy aimed at children aged 3 to 11. The aim of the study is to analyse the forms and methods by which educational initiatives are deployed in schools and canteens, to understand the way in which knowledge is constructed and circulated, and to interpret children's reception patterns. Based on a contextual approach, the thesis proposes a communicative analysis of affects in the organisation, questioning the role of sensitive experience in mediation processes. Secondly, the aim of the collaboration is to build a food knowledge mediation system, using a co-design approach, with local food education stakeholders. The co-design phase resulted in the prototyping of three educational kits focusing on cooking at school. This work highlights how collaborative methods fed into an iterative process of constructing a posture of *researcher-mediator in participatory design*.

Key words :

Affects ; Children ; Co-design ; Food ; Education ; Mediation ; Sensitive.

Thèse de doctorat présentée par Marjorie Mallet Constantin, soutenue le 8 septembre 2025 en vue de l'obtention du grade de docteure en Sciences de l'information, de la communication et de la documentation de l'Université de Montpellier Paul-Valéry