



UNIVERSITÉ
DE TOULOUSE
LE MIRAIL

UNIVERSITÉ DE TOULOUSE II – LE MIRAIL

CENTRE D'ÉTUDES DU TOURISME, DE
L'HÔTELLERIE ET DES INDUSTRIES DE
L'ALIMENTATION



MASTER ALIMENTATION

Parcours « Sciences sociales appliquées à l'alimentation »

MÉMOIRE DE DEUXIÈME ANNÉE

L'éducation sensorielle auprès des enfants en éducation prioritaire

L'EXEMPLE DU DISPOSITIF DES CLASSES DU GOUT

Présenté par :

Pauline DUPOUY

Année universitaire : **2011 – 2012**

Sous la direction de : **Tristan FOURNIER**



UNIVERSITÉ
DE TOULOUSE
LE MIRAIL

UNIVERSITÉ DE TOULOUSE II – LE MIRAIL

CENTRE D'ÉTUDES DU TOURISME, DE
L'HÔTELLERIE ET DES INDUSTRIES DE
L'ALIMENTATION



MASTER ALIMENTATION

Parcours « Sciences sociales appliquées à l'alimentation »

MÉMOIRE DE DEUXIÈME ANNÉE

L'éducation sensorielle auprès des enfants en éducation prioritaire

L'EXEMPLE DU DISPOSITIF DES CLASSES DU GOUT

Présenté par :

Pauline DUPOUY

Année universitaire : **2011 – 2012**

Sous la direction de : **Tristan FOURNIER**

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à adresser mes remerciements à Nathalie COLIN, chargée de mission à la DRAAF Languedoc-Roussillon qui m'a ouvert les portes de son service, accueillie, guidée, conseillée tout au long de mon stage et de la rédaction de mon mémoire. Je souhaite également remercier Virginie GRZESIAK, responsable du pôle offre alimentaire qui m'a permis d'intégrer la DRAAF mais aussi Eric GUERRINI, chargé de mission Art du Goût au Rectorat de Montpellier, sans qui ce stage n'aurait pas été possible.

De plus, je remercie Hélène LOMBARDO, éducatrice au goût, avec qui j'ai participé aux Classes du Goût dans l'école pilote du Gard et qui m'a fait partager son expérience dans ce domaine.

Je souhaite ensuite tout particulièrement remercier Tristan FOURNIER pour sa disponibilité, ses conseils et son écoute tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi que toute l'équipe enseignante du CETIA pour m'avoir guidée et transmis leurs connaissances et expériences au cours de ce Master.

Un grand merci également à toutes les personnes, professionnels et enfants, qui ont eu la gentillesse de prendre de leur temps pour répondre à mes questions et participer à mes entretiens.

Enfin, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma famille et plus particulièrement mes parents qui m'ont toujours encouragée, soutenue et sans qui je n'aurai pas pu réaliser les études que je désirais.

SOMMAIRE

Introduction.....	7
Partie I : Contextualisation du projet et cadrage théorique	10
1. La modernité alimentaire	11
1.1. Industrialisation et modernité alimentaire.....	11
1.2. L'alimentation : entre médicalisation et nutrition.....	18
1.3. L'alimentation au cœur des préoccupations de santé publique	24
2. Le développement de l'enfant et son rapport à l'alimentation	37
2.1. Développement et socialisation de l'enfant.....	37
2.2. La socialisation chez l'enfant	39
2.3. L'alimentation enfantine	49
Partie II : Le dispositif des Classes du Goût et son déploiement dans les écoles du programme ECLAIR.....	75
1. Des cinq sens à l'éducation au goût	76
1.1. La formation du goût	76
1.2. Le dispositif des Classes du Goût	84
2. Classes du Goût et éducation prioritaire	100
2.1. Population concernée par le programme ECLAIR.....	100
2.2. « L'éducation prioritaire »	109
3. Problématisation et méthodologies employées	118
3.1. La problématique et les hypothèses	118
3.2. Méthodologie employée	121
Partie III : Analyse du travail de recherche	131
1. Les résultats.....	132
1.1. L'attrait et l'implication des enfants dans l'alimentation	132
1.2. Des enfants possédant une alimentation relativement déséquilibrée	138
1.3. Le contexte familial	144
1.4. L'alimentation et l'école	150
1.5. Pertinence des Classes du Goût : l'avis des personnes ressources.....	158

2. Le retour sur hypothèses.....	163
3. Les préconisations.....	165
3.1. Axer les séances sur l'expérimentation.....	165
3.2. Exploiter et réinvestir les connaissances en classe.....	165
3.3. Tenir compte de l'origine des enfants tout en incluant les produits locaux et français.....	166
3.4. Impliquer les parents dans le projet.....	167
3.5. Impliquer les enfants dans un « projet terrain » comme un jardin potager.....	167
3.6. Encourager la consommation de fruits et légumes : le projet « un fruit pour la récré »	168
3.7. Faire attention à ne pas faire culpabiliser les enfants	168
4. Les limites de l'enquête.....	169
5. Les poursuites possibles	170
<i>Conclusion</i>	<i>172</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>174</i>
<i>Table des annexes.....</i>	<i>181</i>
<i>Index</i>	<i>232</i>
<i>Table des illustrations.....</i>	<i>234</i>
<i>Table des matières.....</i>	<i>235</i>

INTRODUCTION

L'alimentation a toujours été au centre des préoccupations des êtres humains, bien que ces préoccupations aient évoluées au fil des siècles. Le contexte de modernité alimentaire dans lequel nous nous trouvons : modification des modes de vie, industrialisation et médicalisation de l'alimentation, implique que nous devons faire des choix à la fois sur la quantité et la qualité de notre alimentation. Ces choix ne sont pas anodins, ni pour notre santé, ni pour l'environnement qui nous entoure. Ainsi, l'homme est amené à faire preuve de davantage de réflexivité sur ce qu'il mange.

Pour aider les consommateurs à faire des choix plus éclairés, les pouvoirs publics se sont emparés de la question et des plans nationaux de santé publique sur la thématique de l'alimentation ont vu le jour. Le premier, le PNNS¹, était uniquement axé sur l'amélioration de l'état de santé de la population à travers les deux déterminants que sont la nutrition et l'activité physique. Puis, des plans davantage spécifiques ont été mis en place pour tenter de répondre de manière plus ciblée aux problèmes liés de l'alimentation actuelle : surpoids, maladies cardiovasculaires, perte du lien avec le monde agricole... Et c'est dans cette démarche qu'est apparu en 2009 le Programme National pour l'Alimentation (PNA). Ce nouveau plan, se veut d'offrir une alimentation de qualité pour tous, en donnant à chacun la possibilité d'accéder à une alimentation sûre, de qualité et respectueuse de l'environnement. Pour se faire, tous les acteurs, de la fourche à la fourchette, ont été impliqués dans la conception de ce programme et dans son application.

Les Directions Régionales de l'Alimentation, de l'Agriculture et des Forêts sont chargées d'appliquer ce PNA à l'échelle régionale, en tenant compte des particularités des populations et de celles de chaque territoire. L'un des enjeux de ce PNA est de favoriser la connaissance et l'information des consommateurs sur ce qu'ils mangent. Cette transmission d'informations concerne à la fois les adultes, à travers la transparence de

¹ PNNS : Programme National Nutrition Santé.

l'étiquetage mais aussi les enfants en les formant dès le plus jeune âge à l'apprentissage du goût et ce grâce au dispositif des Classes du Goût.

La DRAAF du Languedoc-Roussillon s'est particulièrement investie sur le sujet du goût en menant divers projets sur cette thématique. Les Classes du Goût ont ainsi été lancées au travers de quatre classes pilotes pendant l'année 2011-2012. Elles tendent à présent à s'étendre à tout le territoire, et en particulier aux établissements appartenant au programme ECLAIR². Une interrogation apparaît alors : l'application du dispositif doit-elle et peut-elle être identique pour tous les publics ?

Dans cette perspective, nous avons été amenés à réaliser une recherche à partir des demandes suivantes : **évaluer la pertinence du dispositif des Classes du Goût dans les zones appartenant au programme ECLAIR et comment tenir compte des particularités de cette population mais aussi des particularité régionales dans les Classes du Goût ?**

Ces demandes ont été le point de départ de notre réflexion. Nous présenterons tout au long de ce mémoire le cheminement qui nous a conduit à y répondre : du cadrage théorique à travers la littérature, en passant par la problématisation et la méthodologie employée pour terminer avec les résultats et leur interprétation.

Ainsi, ce mémoire s'organisera de la manière suivante. Dans la première partie, nous chercherons à comprendre le contexte général et les raisons qui ont amené les pouvoirs publics à s'intéresser à l'alimentation. Puis nous nous pencherons sur ces politiques de santé publique qui ont bien évolué et qui se sont multipliées au cours des dix dernières années, pour finalement s'orienter sur l'éducation et plus particulièrement l'éducation au goût. Au cours de cette partie nous nous intéresserons ensuite au public directement concerné par cette éducation les enfants. Nous tenterons de comprendre, grâce à des travaux sociologiques, comment les enfants sont amenés à évoluer, à se socialiser et plus particulièrement à se socialiser grâce à l'alimentation mais aussi quelles sont les particularités de leur alimentation.

La deuxième partie s'intéressera au cœur du projet. Après avoir abordé le développement et le rôle de nos sens, nous nous pencherons sur le dispositif des Classes du Goût : son

² ECLAIR : Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite.

historique, ses enjeux, son déploiement dans la région Languedoc-Roussillon et surtout son application auprès des enfants scolarisés dans des écoles d'éducation prioritaire. Ainsi, nous nous attacherons à comprendre les particularités de ce public pour ensuite en dégager une réflexion plus précise à travers une problématique et des hypothèses auxquelles nous tenterons de répondre grâce à un travail de terrain, explicité dans cette partie.

Enfin la dernière partie présentera les résultats obtenus et les interprétations que nous pouvons en tirer pour permettre un retour sur les hypothèses. Des préconisations seront alors proposées tout comme les poursuites possibles, et un regard critique sur le travail sera effectué avant de conclure le sujet.

Partie I : Contextualisation du projet et cadrage théorique

1. La modernité alimentaire

Nous sommes tous conscients que notre alimentation actuelle est bien différente de celle de nos ancêtres et même de celle de nos grands-parents et nos parents³. Des changements se sont opérés au cours du dernier siècle afin de répondre à de nouvelles attentes, de nouveaux besoins et de correspondre aux modes de vie actuels.

Cette partie va nous permettre de comprendre les modifications qui se sont produites au sein de la sphère alimentaire, en particulier depuis la deuxième guerre mondiale et les conséquences pour les populations, tant d'un point de vue sanitaire qu'identitaire. Puis, nous nous intéressons à la manière dont les politiques publiques se sont intéressées à cette thématique et ont ensuite propulsé l'alimentation sur le devant de la scène.

Ainsi nous verrons dans quel contexte alimentaire les enfants d'aujourd'hui évoluent, et à quelles problématiques ils doivent faire face pour construire leurs identités et préférences alimentaires.

1.1. Industrialisation et modernité alimentaire

A travers les pages qui suivent, nous allons traiter les facteurs déterminants qui ont conduit à l'alimentation que nous connaissons aujourd'hui. Cette alimentation « moderne » a évolué de façon considérable en quelques dizaines d'années seulement. Dès lors, il s'agit de s'intéresser aux conséquences sur les mangeurs que nous sommes et en particulier, sur les jeunes générations qui n'ont connu que cette modernité alimentaire.

³ HERCBERG Serge, « Les aspects historiques de l'alimentation », in DESJEUX Jean-François, HERCBERG Serge, *La nutrition humaine : la recherche au service de la santé*, Paris, Editions Nathan, 1996.

1.1.1. L'évolution de l'agriculture au cours des cinquante dernières années

En un demi-siècle nos modes de vie et nos rapports à l'agriculture et à l'alimentation ont changés. En 1955, la France comptait pas moins de 2,3 millions d'exploitations agricoles⁴, cinquante ans plus tard, ce chiffre peine à attendre le demi-million⁵. Ainsi, en cinq décennies le nombre de personnes vivant de l'agriculture a été divisé par cinq pour atteindre à présent 1,3 millions de personnes. Dans les années 1950, nous pouvions considérer que dans la majorité des familles, un membre de l'entourage cultivait la terre ou élevait des animaux. Ce faisant, le lien avec le monde agricole était encore tout à fait présent ce qui n'est plus systématiquement le cas aujourd'hui. Par ailleurs, il est estimé que 77,5 % de la population française vit en ville ou en périphérie. La part de la population rurale a reculé de près de 20 % en une décennie⁶ ce qui n'est pas sans conséquences, Jean-Pierre Poulain précise d'ailleurs que « *la diminution drastique du nombre d'agriculteurs a « déchiré » [le] tissu social sur lequel reposait une part de la socialisation alimentaire*⁷ ». Tous ces chiffres nous montrent qu'une distance se crée entre une majorité de la population et le monde rural ; d'autres facteurs doivent également être considérés.

Au cours des trente à quarante années suivant la deuxième guerre mondiale, l'agriculture française connaît des modifications radicales : dissociation entre la culture et l'élevage, agrandissement des exploitations, modernisation technique, nombreux investissements en matériel... Seules les exploitations suivant le mouvement de la mondialisation, du productivisme et de l'intensification perdurent et l'utilisation des énergies fossiles, en particulier les pesticides, augmente sans cesse⁸. En quelques années, nous sommes

⁴ DESRIERS Maurice, « L'agriculture française depuis cinquante ans : des petites exploitations familiales aux droits à paiement unique », *L'agriculture, nouveaux défis*, 2007, p17, [en ligne], [réf. du 18/07/2012], disponible sur : < <http://www.agreste.agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/AGRIFRA07c-2.pdf> >.

⁵ INSEE, *Exploitations agricoles*, [en ligne], [réf. du 18/07/2012], disponible sur : < <http://www.insee.fr/fr/ffc/tef/tef2012/T12F172/T12F172.pdf> >.

⁶ INSEE, *Le découpage en unités urbaines de 2010*, [en ligne], [réf. du 18/07/2012], disponible sur : < <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1364/ip1364.pdf> >.

⁷ POULAIN Jean-Pierre, « L'homme, le mangeur, l'animal : La relation homme animal à travers les modèles alimentaires », *Colloque Ocha L'homme, le mangeur et l'animal. Qui nourrit l'autre ?*, 2006, p2.

⁸ PAPY François, « AGRICULTURE - Agriculture et industrialisation » in *Encyclopédie Universalis*, [en ligne], [réf. du 17/07/2012], disponible sur :

passés d'une agriculture répondant aux seuls besoins alimentaires de la population française, à une agriculture intensive qui subsiste encore aujourd'hui. Et l'agriculture française doit maintenant faire face à de nouveaux défis auxquels elle n'était pas confrontée des décennies auparavant comme le développement durable⁹.

1.1.2. L'industrialisation de l'alimentation

L'industrialisation de l'agriculture et particulièrement de l'alimentation, passe par l'industrie agroalimentaire qui valorise 70 % de la production agricole de notre pays¹⁰. Il s'agit du premier secteur industriel français, avec un chiffre d'affaire de 150 milliards d'euros en 2009. Ce secteur est une source d'emplois puisqu'il comptait 412 500 salariés en 2008 au sein de plus de 10 000 entreprises¹¹.

Ces industries agroalimentaires proposent de plus en plus de produits prêts à la consommation. Les mangeurs n'ont souvent plus qu'à retirer l'emballage du produit, le faire réchauffer, parfois même simplement à l'aide d'un micro-onde, puis le plat est prêt à être consommé. Dans la société actuelle, tout doit aller vite, nous voulons tout immédiatement et l'alimentation n'échappe pas à cette règle¹². Le consommateur ne connaît alors ni la composition de ce qu'il mange, ni sa provenance, ni la façon dont le produit a été transformé. Le lien avec l'alimentation est distendu et la connaissance de ce que nous mangeons est plus que réduite. Ainsi les fonctions socialisatrices qu'offrent la cuisine et l'alimentation disparaissent peu à peu : lien avec les producteurs, transmission culinaire, savoir et savoir-faire... L'alimentation perd sa valeur symbolique et son « identité », ce qui est générateur d'une forte anxiété. Par ailleurs, les filières alimentaires s'allongent, un nombre croissant d'intermédiaires entre en jeu entre la production et la consommation. « *L'aliment devient peu à peu une simple marchandise*¹³ » à l'ère où la

< <http://www.universalis.fr/encyclopedie/agriculture-agriculture-et-industrialisation/1-la-lente-intensification-de-l-agriculture-francaise-du-milieu-du-xixe-au-milieu-du-xxe-siecle/> >.

⁹ LEGRIS Bernard, L'agriculture, de nouveaux défis, [en ligne], [réf. du 18/07/2012], disponible sur :

< http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/agrifra07b.pdf >.

¹⁰ MAAF, *Industries agroalimentaires*, [en ligne], [réf. du 19/07/2012], disponible sur :

< <http://agriculture.gouv.fr/industries-agroalimentaires> >.

¹¹ France AGROALIMENTAIRE, *L'agroalimentaire français, un secteur dynamique*, [en ligne], [réf. du 19/07/2012], disponible sur : < <http://www.franceagroalimentaire.com/agroalimentaire-francais/l-industrie-agroalimentaire/industrie-agroalimentaire-france> >.

¹² CORBEAU Jean-Pierre, POULAIN Jean-Pierre, *Penser l'alimentation, Entre imaginaire et rationalité*, Paris, Editions Privat, 2002, pp. 18-20.

¹³ POULAIN Jean-Pierre, *Sociologies de l'alimentation*, Paris, Editions PUF, 2002, p38.

société achète tout ce qu'elle désire puis jette presque instantanément. Tout cela est source d'angoisse et certains aliments auxquels nous sommes confrontés via la grande distribution nous semblent inconnus et deviennent ce que Claude Fischler appelle des OCNI¹⁴ : Objets Comestibles Non Identifiés.

Mais cette industrialisation de l'alimentation n'a été possible qu'avec l'avènement de la grande distribution. Les aliments ont alors eu tendance à se standardiser et s'homogénéiser. Les produits de masse se consomment dans tout l'hexagone voire même partout à travers le monde. Cette mondialisation entraîne une uniformisation des goûts en détruisant les particularismes culinaires¹⁵. Notre société doit faire face au phénomène de « Mc Donaldisation », processus selon lequel les principes propres à ce fast-food s'appliquent de plus à plus à nos sociétés : l'efficacité, la calculabilité, le contrôle et la prévisibilité¹⁶.

Parallèlement à cela, notons que l'urbanisation a conduit à la forte réduction des jardins et de l'autoproduction alimentaire depuis les années 1980, cela ne favorisant nullement la connaissance des origines des aliments cultivés. Cependant nous observons depuis peu un regain d'intérêt pour les jardins potagers par exemple, qui se développent aussi en ville grâce à des jardins partagés¹⁷.

La situation d'industrialisation de l'alimentation est peut être résumée par les quelques mots de Louis Malassis : « *l'industrie se substitua d'abord à l'agriculture pour la transformation des produits agricoles (par exemple le beurre dit industriel se substitua au beurre fermier), puis aux activités domestiques, par la production d'aliments services (aliment prêt à cuire précuit, cuisiné) et servis (développement de la restauration)*¹⁸ ». Nous sommes face à une société où l'alimentation est surabondante. Il est possible de se procurer de quoi manger rapidement partout, ou presque, et à toutes heures. Ce contexte de pléthore alimentaire oblige les mangeurs à faire des choix qui ne sont

¹⁴ FISCHLER Claude, *L'Homnivore*, Paris, Editions Odile Jacob, 1991, p218.

¹⁵ FISCHLER Claude, *ibid.*, p196.

¹⁶ RITZER George, *The McDonaldization of Society*, [en ligne], [réf. du 01/09/2012], disponible sur : <http://books.google.fr/books?id=qT2SyiWSJlMC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>

¹⁷ Réseau du Jardin dans tous ses Etats, *L'argumentaire*, [en ligne], [réf. du 01/09/2012], disponible sur : <http://jardins-partages.org/telechargezmoi_files/argumentairelight.pdf>

¹⁸ MALASSIS Louis, « Les trois âges de l'agriculture », [en ligne], [réf. du 13/08/2012], disponible sur : <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17732/1/articulo2_1.pdf>

finalement pas si simples : d'un côté une multitude d'aliments divers et variés sont à notre portée mais ce sont des aliments sans identités voire inconnus. D'un autre côté les discours actuels, notamment nutritionnels, nous poussent à contrôler davantage ce que nous mangeons. Les consommateurs se retrouvent dans une situation de choix qui est souvent difficile à gérer et génératrice d'inquiétudes.

1.1.3. Les conséquences

1.1.3.1. Les distanciations

L'industrialisation de l'agriculture, de l'alimentation et le phénomène de la mondialisation a distendu le lien entre les consommateurs et l'origine des aliments. Comme nous avons à notre disposition tout type de produits tout au long de l'année, bon nombre d'entre nous ne savent plus comment sont cultivés les aliments, à quel endroit de France ou du monde ils poussent mais aussi à quelle saison.

Nicolas Bricas considère que le système alimentaire résulte d'une triple distanciation¹⁹ :

- ~ La distanciation physique due à l'éloignement des lieux d'origine d'approvisionnement puisque notre alimentation est mondialisée ;
- ~ La distanciation économique engendrée par la multiplicité des intermédiaires et l'anonymat des échanges ;
- ~ Enfin la distanciation cognitive qui est la résultante des deux autres distanciations. En effet, l'allongement de la filière et l'éloignement des lieux de production conduisent à une moindre connaissance des produits mais aussi une faible connaissance des contraintes et des conditions d'agriculture par les consommateurs. Par ailleurs, l'effet inverse est aussi observé puisque ces mêmes agricultures font preuve d'une compréhension réduite à propos des inquiétudes des consommateurs qu'ils jugent généralement infondées.

Cette triple distanciation n'est pas la seule conséquence que les sociologues ont pu observer. Claude Fischler s'est intéressé à celle portant sur les normes et règles sociales

¹⁹ BRICAS Nicolas, « Attentes et responsabilités des consommateurs », *OCL*, mars-avril 2008, volume 15 n°2, p143.

qui encadrent les pratiques alimentaires et a ainsi développé la notion de « gastro-anomie ».

1.1.3.2. La « gastro-anomie²⁰ »

Littéralement, la « gastro-anomie » est la perte des repères et des normes sociales concernant l'alimentation.

Autrefois, notre alimentation était davantage dictée par des phénomènes naturels, économiques ou sociaux qui ont beaucoup moins de prise aujourd'hui. En effet, les contraintes naturelles, que ce soit les saisons, le climat ou le pays dans lequel nous vivons, faisaient que nous avions une quantité et une variété limitée d'ingrédients ou de produits à consommer. De plus, les repas étaient dictés par l'activité professionnelle ou par la religion (manger du poisson le vendredi par exemple). Dans les familles modestes, les femmes étaient celles qui préparaient le plus souvent les repas pendant que les hommes travaillaient dans les champs ou à l'usine. Ce faisant, nos prises alimentaires étaient davantage structurées temporellement.

La société dans laquelle nous vivons ne régit plus l'alimentation de la même manière. Nous avons à notre disposition de nombreux moyens de restauration : supermarchés, restaurants, boulangeries, fast-food ou encore restauration d'entreprise. L'individu est contraint de faire des choix alors que les règles et les normes auxquelles il était auparavant soumis, réduisaient cette proportion de choix personnel. Mais cette liberté est source d'incertitudes. Le consommateur doit réussir à sélectionner les critères qu'il privilégiera pour faire ses choix parmi une « *cacophonie de critères proposés, souvent contradictoires ou dissonants*²¹ ». La liberté progresse alors, tout comme la dissolution des normes dans l'ordre social : l'anomie. Les règles s'assouplissent, l'amplitude des normes également et nous sommes confronté à cette « gastro-anomie ».

Les habitudes alimentaires tendent alors à se déstructurer que ce soit au niveau de la régularité, du nombre de prises ou de la composition des menus. Même si la norme d'un repas reste : entrée, plat garni et dessert, elle est de moins en moins suivie. Des études ont montré que la tendance à la simplification des repas se confirme. Ces modifications

²⁰ FISCHLER Claude, *L'Homnivore*, ob. cit., p212.

²¹ FISCHLER Claude, *ibid.*, p213.

du repas, notamment le midi, concernent majoritairement une population urbaine et plus les femmes que les hommes²². Quant aux prises hors repas, même s'il est souvent difficile de les mesurer car elles ne sont pas toujours avouées, elles ont tendance à augmenter. Ces prises se font généralement sur le lieu de travail et les trois quarts d'entre elles sont liquides (café, thé, chocolat chaud, jus de fruits...). Cette consommation de prises liquides est étalée sur toute la journée avec des pics en matinée, après le repas du midi ou au cours de l'après-midi. Les prises solides sont elles principalement concentrées sur l'après-midi mais se retrouvent aussi le soir²³.

Les industriels de l'agroalimentaire ont bien compris et pris en compte tous ces changements de comportements et les modifications de nos modes de vies, c'est pourquoi se sont multipliés dans les rayons des supermarchés des plats prêts à la consommation ou les produits destinés au grignotage. Mais cela ne s'arrête pas aux GMS²⁴ puisque nous voyons bien dans les rues un nombre non négligeable de restaurants-snacks, fast-food, boulangeries et autres, proposant des repas, plats, sandwichs, pâtisseries ou tout autres aliments pouvant être consommés « sur le pouce ». Avec l'omniprésence des plats « tout prêts » et la perte des normes et règles liées à l'alimentation, nous pouvons nous demander dans quelle mesure et selon quelles modalités le modèle alimentaire français se transmet puisqu'il semble être en pleine mutation.

1.1.3.3. La modification des transmissions culinaires

L'augmentation de l'urbanisation, l'industrialisation de l'alimentation, la modification de nos modes de vies et de nos habitudes alimentaires mais aussi le travail des femmes sont autant de facteurs qui entraînent la modification des transmissions du savoir culinaire. Autrefois, les jeunes filles apprenaient la cuisine en participant aux tâches ménagères. A présent la transmission intergénérationnelle n'est plus l'unique moyen pour les enfants d'apprendre à cuisiner. Déjà en 1989, une étude révélait que 53 % des jeunes filles avaient appris à cuisiner seules et 32 % grâce à des livres²⁵.

²² POULAIN Jean-Pierre, *Sociologies de l'alimentation*, ob. cit., p58.

²³ POULAIN Jean-Pierre, *ibid*, p60.

²⁴ GMS : Grandes et Moyennes Surfaces.

²⁵ FISCHLER Claude, *L'Homnivore*, ob. cit., p203.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les repas sont de plus en plus souvent composés de plats déjà élaborés qui sont ensuite uniquement assemblés. Cependant, cette pratique d'assemblage est parfois mise de côté le week-end ou pour des occasions particulières. Le ou la cuisinière consacre alors plus de temps pour la confection du repas. La cuisine prend une dimension symbolique, c'est en effet le moyen de « faire plaisir » ou de « partager » et non plus une contrainte ou une obligation²⁶.

Malgré cela, la transmission du savoir et des modèles culinaires de générations en générations s'affaiblit. Les femmes tendent à réaliser de moins en moins la même cuisine que leur mère, pour les raisons que nous avons évoquées précédemment. Pourtant, il apparaît que les anciennes et les jeunes générations voient comme une nécessité le fait de transmettre « *l'héritage culinaire familial*²⁷ ».

Les changements de nos modes de vie, l'industrialisation de l'alimentation qui a accompagné ces changements n'ont pas été sans conséquences sur notre alimentation. Nous sommes dans un contexte où manger implique de faire des choix individuels, ce qui n'est pas toujours rassurant, d'autant plus que ces dernières années notre pays a dû faire face à des crises majeures en matière d'alimentation (vache folle, grippe porcine, OGM..).

Parallèlement à cette industrialisation, un autre phénomène prend de l'ampleur puisque l'alimentation tend à se médicaliser. La frontière entre alimentation et nutrition est de plus en plus mince voire floue comme nous allons le voir maintenant.

1.2. L'alimentation : entre médicalisation et nutrition

Il y a toujours eu un lien étroit entre l'alimentation, la nutrition et donc le monde médical²⁸. Aujourd'hui cela est encore plus vrai car l'aliment est presque devenu un médicament pour certaines personnes. Il existe d'ailleurs une catégorie de produits alimentaires nommée les « alicaments » qui est censée améliorer notre état de santé

²⁶ POULAIN Jean-Pierre, *Sociologies de l'alimentation*, ob. cit., p40.

²⁷ POULAIN Jean-Pierre, *ibid*, p41.

²⁸ HUBERT Annie, « Alimentation et Santé : la Science et l'imaginaire », [en ligne], [réf. du 02/09/2012], disponible sur : < <http://aof.revues.org/1108> >

lorsque nous la consommons de façon régulière. Ces aliments sont parfois naturels comme certains fruits ou légumes. En 2004, l'ANSES²⁹ a rendu un avis positif sur la canneberge (ou cranberry) qui a l'état de purée, déshydratée, congelée ou en jus peut désormais porter l'allégation « *contribue à diminuer la fixation de certaines bactéries E. coli sur les parois des voies urinaires* ». Mais plus généralement, le marché des aliments « santé » sur lesquels sont apposées des allégations santé ou nutritionnelle, a été très florissant après les années 2000. En 2010, une liste européenne de 4600 allégations a été transmise l'Autorité Européenne de Sécurité Sanitaire des Aliments qui a débuté son évaluation scientifique sur ces allégations. Bien que l'évaluation soit toujours en cours, seulement 220 allégations ont été autorisées actuellement alors que plus de 1600 autres ont été interdites. Par ailleurs, une nouvelle législation européenne vient d'entrer en vigueur pour encadrer l'utilisation de ces mentions sur les étiquettes³⁰ mais ne sera applicable qu'à partir de décembre 2016.

En bref l'alimentation et la nutrition sont devenues des préoccupations majeures et nous nous apercevons que l'alimentation se médicalise de plus en plus. La montée de l'obésité cette dernière décennie n'a fait qu'accentuer ce phénomène de médicalisation.

1.2.1.1. Le surpoids et l'obésité

Le surpoids et l'obésité sont définis par l'OMS³¹ comme étant « *une accumulation anormale ou excessive de graisse corporelle qui représente un risque pour la santé. L'indice de masse corporelle (IMC) est un moyen simple de mesurer l'obésité dans la population : il correspond au poids de la personne (en kilogrammes) divisé par le carré de sa taille (en mètres). Une personne ayant un IMC de 30 ou plus est généralement considérée comme obèse. Une personne dont l'IMC est égal ou supérieur à 25 est considérée comme étant en surpoids*³² ». Aujourd'hui, cette « épidémie mondiale » touche tous les pays développés ou en pleines transitions : démographique, épidémiologique mais surtout nutritionnelle et alimentaire.

²⁹ ANSES : Agence Nationale de la Sécurité Sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail.

³⁰ Règlement (UE) n°1169/2011 du Parlement européen et du Conseil du 25 octobre 2011 concernant l'information des consommateurs sur les denrées alimentaires.

³¹ OMS : Organisation Mondiale de la Santé.

³² OMS, *Thème de santé : obésité*, [en ligne], [réf. du 21/07/2012], disponible sur : < <http://www.who.int/topics/obesity/fr/> >.

Comme le précise l'OMS, le surpoids et l'obésité ne cesse de se développer puisque depuis 1980, le nombre de personnes obèses aurait doublé. Ainsi, une personne sur dix à l'échelle mondiale est touchée par cette maladie. Chez les enfants, le surpoids concernait en 2010, 43 millions d'enfants de moins de 5 ans. Et contrairement à ce que nous pourrions penser, le surpoids et l'obésité chez les enfants touchent et augmentent de façon considérable dans les pays en développement c'est-à-dire à faible ou moyen revenus, les enfants atteints de ces pathologies vivent en effet pour plus de 80 % dans ces pays.

En France, nous pensions être « protégés » contre ce fléau mondial grâce à notre cuisine et nos habitudes alimentaires. Notre pays bénéficiait du « French Paradox » (terme utilisé par les anglo-saxons pour définir la contradiction entre les pratiques alimentaires des français et leur état de santé) et d'une relative bonne santé de la population par rapport aux pays voisins. Mais ce n'est plus vraiment le cas pour l'obésité. La cinquième édition de l'enquête ObÉpi-Roche réalisée en 2009 sur la prévalence de l'obésité et du surpoids, montre que l'obésité progresse encore et plus particulièrement chez les femmes et les jeunes adultes. En 1997, l'obésité touchait 8,5 % de la population française adulte mais en 2009 elle concerne 14,5 % des 18 ans et plus. Contrairement à l'obésité, le surpoids chez les adultes tend à se stabiliser puisqu'il n'a augmenté que de 2 % en 12 ans mais atteint tout de même 31,9 % des adultes³³.

En ce qui concerne les enfants, l'Etude Nationale Nutrition Santé (ENNS) de 2006 a estimé à 18 % la prévalence du surpoids incluant l'obésité chez les 3-17 ans. Parmi eux, 3,5 % étaient considérés comme obèses. Les filles semblent avoir une prévalence de surpoids supérieure à celle des garçons mais uniquement chez les 3-10 ans³⁴. Néanmoins, la recherche menée par la Direction Recherche, Etudes, Evaluations Statistiques (DREES) publiée en 2010, montre une stabilisation voire même une diminution du surpoids et de l'obésité chez les enfants de 5-6 ans depuis la mise en place du Programme National Nutrition Santé. L'étude pointe cependant des disparités sociales et régionales : les

³³ INSERM, TNS HEALTHCARE, ROCHE, *Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité*, ObEpi, 2009, [en ligne], [réf. du 21/07/2012], disponible sur :

< http://www.roche.fr/fmfiles/re7199006/cms2_cahiers_obesite/AttachedFile_10160.pdf >.

³⁴ InVS, *Etude Nationale Nutrition Santé : Situation nutritionnelle en France en 2006 selon les indicateurs d'objectif et les repères du Programme national nutrition santé*, 2006, [en ligne], [réf. du 12/06/2012], disponible sur : < http://www.invs.sante.fr/publications/2007/nutrition_enns/RAPP_INST_ENNS_Web.pdf >.

populations à plus faibles revenus sont moins concernées par la diminution des chiffres du surpoids et de l'obésité et la région Languedoc-Roussillon est l'une des régions où la prévalence de ces deux maladies est la plus élevée. Ces résultats bien qu'encourageants seront à confirmer au cours des années suivantes et sur des tranches d'âges de plus grande amplitude³⁵.

Tous ces chiffres nous montrent bien que l'obésité et le surpoids sont deux pathologies modernes qui peuvent nous toucher très jeunes. La modernité alimentaire à travers la déstructuration et simplification des repas, l'augmentation du grignotage ou encore la *junk food*, sont montrés du doigt comme cause de l'obésité et du surpoids. De plus, les jeunes pratiquent de moins en moins d'activité physique en la remplaçant par la télévision, les jeux vidéo ou internet. Pourtant cette sédentarisation couplée à nos nouveaux modes de consommations alimentaires ne sont qu'en partie responsables des problèmes de poids cités précédemment car l'obésité est en réalité un phénomène bien plus complexe³⁶.

L'obésité et le surpoids sont devenus non seulement un enjeu de santé publique mais aussi un enjeu et une problématique médicale. Les risques engendrés par ces deux maladies sur la santé humaine, bien qu'elles aient toujours existées, sont maintenant suffisants pour qu'une lutte s'engage contre elles³⁷. C'est ainsi que l'obésité est passée d'un « surplus de masse grasseuse » à une maladie qu'il faut à tout prix soigner. Mais la science n'a pas encore trouvé LA solution permettant d'enrayer le phénomène mondial dans lequel nous sommes : pas de médicaments préventifs ou curatifs suffisamment efficaces, la chirurgie ou les régimes diététiques sont les seuls « outils médicaux » utilisés. Nous verrons un peu plus loin la façon dont les pouvoirs publics se sont emparés de la question.

Comme le précise J-P. Poulain, « *le risque est de passer de la lutte contre l'obésité à la lutte contre le surpoids et de voir le discours médical légitimer une recherche*

³⁵ DRESS, *La santé des enfants en grande section de maternelle en 2005-2006*, n°737, septembre 2010, [en ligne], [réf. du 21/07/2012], disponible sur : < <http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er737-3.pdf> >.

³⁶ POULAIN Jean-Pierre, *Sociologie de l'obésité*, Paris, Editions PUF, 2009, p95.

³⁷ POULAIN Jean-Pierre, *ibid.*, p154.

*obsessionnelle de la minceur*³⁸ ». Nous allons donc voir à présent comment en peu de temps nous sommes passés de la valorisation de l'embonpoint à sa lutte.

1.2.1.2. De l'obésité à l'idéal de la minceur

Face à la montée de l'obésité et du surpoids à travers le monde, un idéal totalement opposé a pris une très grande ampleur depuis quelques décennies : l'idéal de la minceur. Mais ce culte de la minceur n'est pas valorisé partout. Il existe en effet des endroits sur la planète où les rondeurs et l'embonpoint sont valorisés socialement. Dans de nombreuses cultures, le fait de pouvoir stocker de la graisse est perçu comme un signe de bonne santé et de richesse. Et ces personnes-là atteignent généralement des positions sociales élevées³⁹.

Dans les sociétés occidentales, la rondeur était valorisée de la Renaissance jusqu'à la fin de la Seconde Guerre Mondiale. Le modèle de la minceur émerge durablement alors que nous plongeons petit à petit dans une société d'abondance et même de surabondance. Le surpoids est perçu comme non esthétique, et ces personnes sont également considérées comme des individus mangeant plus que leur part et ne sachant pas se contrôler. Les situations sont inversées : le « gros » est dévalorisé socialement alors que le « mince » est envié et la minceur devient un signe d'intégrité morale⁴⁰.

De plus, nous sommes bien conscients que tout autour de nous valorise cette minceur : la mode où la maigreur est signe de « beauté », les tailles de vêtements, les infrastructures publiques... La minceur est devenue la norme, tout est fait pour la mettre en avant et pour nous inciter à coller à cette norme, notamment avec la multiplication des politiques de santé publique mais aussi par les messages diététiques et les régimes. Pour de nombreuses femmes en Occident, « être au régime » est devenu quelque chose de banal voire même normal, et les jeunes filles commencent elles aussi des régimes de plus en plus tôt. 49 % des femmes en Europe ne sont pas satisfaites de leur poids et 46 % d'entre elles le trouvent trop important⁴¹. Pourtant, ceci est très paradoxal lorsque nous nous penchons sur les habitudes alimentaires et les comportements qui se développent

³⁸ POULAIN Jean-Pierre, *Sociologies de l'alimentation*, ob. cit., p124.

³⁹ POULAIN Jean-Pierre, *Sociologies de l'alimentation*, ob. cit., p120.

⁴⁰ POULAIN Jean-Pierre, *ibid.*, p121.

⁴¹ DE SAINT POL Thibaut, « Poids et régimes alimentaires en Europe », *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, 2010, volume 91 n°2, p145.

aujourd'hui. La minceur est la norme mais nous sommes entourés de *junk food*, tout est fait pour faciliter nos conditions de vie : transports, climatisation... Nous sommes dans un environnement dit « obésogène⁴² ». Il est même maintenant possible de faire ses courses en « 3 clics » sans bouger de chez soi.

La société dans laquelle nous vivons est faite de multiples contradictions, le mangeur est censé être maître de ses choix mais cette situation se révèle être une grande source d'anxiété pour lui. Nous pouvons alors nous demander si cette société, de part ce paradoxe, de part la pression des normes corporelle n'est pas responsable, ou du moins en partie, de troubles alimentaires comme la boulimie ou l'anorexie.

1.2.1.3. Brouhaha diététique et cacophonie alimentaire⁴³

La nutrition et la diététique sont devenues des sujets qui intéressent de très nombreux acteurs dont les raisons et buts peuvent être parfois totalement contradictoires.

Nous retrouvons l'Etat, les associations de consommateurs, le monde médical à travers les nutritionnistes, diététiciens, chirurgiens et autres spécialistes, les chercheurs (épidémiologistes, sociologues...), les industriels de l'alimentaire, les publicitaires ou encore les médias. Les discours diététiques s'entremêlent et se contredisent parfois. Nous voyons se multiplier les régimes alimentaires miracles, les livres de cuisines diététiques ou sains, les produits porteurs d'allégations santé ou nutritionnelle... Tout ces discours sont relayés par les médias ce qui ne fait qu'amplifier le phénomène. Pourtant un consommateur « éduqué » ne signifie pas que ce consommateur suivra à coup sûr les recommandations qui lui ont été faites.

Les mangeurs se retrouvent très informés autour de l'alimentation, certains sont même pratiquement des « experts », ce qui logiquement devrait les aider à faire leurs choix de façon la plus objective possible. Mais le résultat est parfois tout autre : certains mangeurs se retrouvent perdus, noyés par le flot d'informations qui parvient jusqu'à eux. Ils sont désorientés. Ils manifestent un réel désarroi face à cette cacophonie nutritionnelle⁴⁴. Nous nous demandons par conséquent quelle est la place accordée à ces discours face à la convivialité, le plaisir alimentaire et aux modèles alimentaires caractéristiques de

⁴² IRD, « Sciences au Sud », *Le journal de l'IRD*, n°61, septembre-octobre 2011, p4.

⁴³ FISCHLER Claude, *L'Homnivore*, *ob. cit.*, p202.

⁴⁴ FISCHLER Claude, *ibid.*, p203.

l'alimentation française. La diététique et la nutrition sont-elles sur le point de prendre le dessus sur ce qui caractérise pourtant le repas gastronomique français ?

En 1994, Alyette Defrance décrivait les grandes tendances de l'alimentation qui ont eu lieu au cours des décennies 70 à 90. Pour elle, les années 1970 représentaient le « manger moins », les années 1980 étaient celles du « manger vite », la fin des années 1980 celles du « manger sans » et les années 1990 correspondaient au « manger juste »⁴⁵. Selon elle, cette évolution de discours est à mettre en corrélation avec la multiplication des magazines puis des sites internet consacrés à la cuisine. Dans les années 1970 les magazines étaient consacrés à la cuisine minceur et santé puis ils se sont orientés vers le goût et la cuisine innovante. Finalement dans les années 2000, la cuisine prend un nouveau tournant et se veut accessible à tous : elle doit être facile, rapide et réalisable par tous. C'est d'ailleurs à cette période que se multiplient les sites web consacrés aux recettes de cuisines mais aussi les émissions télévisées. L'accès à l'information sur l'alimentation, la diététique ou les recettes de cuisine est rendu beaucoup plus aisé. Ainsi, nous assistons à la vulgarisation des discours diététiques et médicaux⁴⁶.

Nous venons de voir comment les mangeurs étaient confrontés à la médicalisation de l'alimentation et comment la diététique prenait une place de plus en plus importante chez les consommateurs/mangeurs mais aussi dans les médias. Voyons maintenant la place occupée par l'Etat à travers sa politique publique en matière l'alimentation.

1.3. L'alimentation au cœur des préoccupations de santé publique

Au cours des pages suivantes, nous allons essayer de comprendre la manière dont les pouvoirs publics se sont intéressés à l'alimentation et ont tenté de la réguler. Nous verrons par ailleurs quels ont été les éléments déclencheurs d'une telle politisation.

⁴⁵ DEFRANCE Alyette, *To eat or not to eat, 25ans de discours alimentaires dans la presse*, Paris, Cahier de l'OCHA n°4, pp. 15-53.

⁴⁶ CREDOC, *Du discours nutritionnel aux représentations de l'alimentation*, Paris, Cahier de recherche n° 252, 2008, p32.

1.3.1. Le lien étroit entre alimentation et santé

1.3.1.1. Intérêt pour le cancer

Les pouvoirs publics français et européens ont commencé à s'intéresser à l'alimentation et plus particulièrement à la nutrition au cours des années 1980 à travers la problématique du cancer. L'intérêt des pouvoirs publics pour cette maladie est double : à la fois au niveau de la santé publique puisque les individus sont de plus en plus touchés par cette pathologie, mais aussi au niveau économique car son traitement est très onéreux. L'alimentation et la nutrition étaient identifiées comme deux des causes pouvant générer certains cancers.

En 1987, un premier plan Européen de lutte contre le cancer nommé « L'Europe contre le cancer » est adopté. Ce plan avait pour objectif de réduire en 2000 de 15 % de nombre de décès du au cancer. A cette date déjà, l'alimentation est considérée comme un des facteurs clés à prendre en considération. Ainsi, l'excès de boissons alcoolisées, de sel ou de certains additifs mais aussi l'excès de poids et le manque de consommation de certains aliments ou nutriments tel que les fibres, sont identifiés comme des éléments jouant un rôle déterminant dans l'apparition de cancers. Des recommandations étaient alors prévues pour informer les populations sur le lien étroit entre cancer et nutrition, des campagnes de promotion de certains aliments sont mêmes réalisées. Le secteur de l'agroalimentaire était également concerné par ce plan puisque une harmonisation d'étiquetage et un renforcement de la protection des consommateurs contre les agents potentiellement cancérigènes étaient prévus⁴⁷.

En 2007, un dossier de l'Institut National du Cancer (INCa) a estimé et révélé les coûts engendrés par cette pathologie que ce soit au niveau de la prise en charge des malades, du traitement, du dépistage mais aussi les coûts liés à la perte de production induite, à la recherche et aux politiques de santé publique. Ce coût total en France était évalué à environ 30 milliards d'euros en 2004 dont 10 milliards pour les soins, 17 milliards pour la

⁴⁷ EUROPA, *L'Europe contre le cancer : Plan d'action 1987-1989*, [en ligne], [réf. du 23/07/2012], disponible sur : < http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11505a_fr.htm >

perte de production potentielle (perdue en raison de la mortalité du cancer) et 780 millions pour la recherche⁴⁸.

Actuellement, un Plan cancer court jusqu'en 2013⁴⁹. Ce plan est divisé en 5 axes et 30 mesures. L'alimentation se situe dans l'axe « Prévention – Dépistage » et la mesure « promouvoir des actions de prévention sur les liens entre l'alimentation, l'activité physique et les cancers ». Une fois de plus, nous voyons bien que l'alimentation et la nutrition ont bien un ancrage fort dans la lutte contre le cancer. A noter enfin que ce Plan cancer d'une durée de cinq années a un coût estimé à plus de 700 millions d'euros.

A travers ce point, nous pouvons constater que la lutte contre le cancer est également un point d'entrée dans la lutte contre les mauvaises habitudes alimentaires.

1.3.1.2. Obésité, surpoids et leurs conséquences

L'obésité et le surpoids peuvent avoir de graves conséquences sur la santé. Un IMC élevé augmente les risques de maladies chroniques comme les maladies cardiovasculaires, le diabète de type 2, les troubles musculo-squelettiques tels que l'arthrose et certains cancers. L'obésité et le surpoids augmentent en effet les risques de cancer de l'endomètre, du rein, du côlon, du pancréas ou encore de l'œsophage.

Dès les années 2000, nous avons pu observer une politisation de l'obésité en France. Des acteurs politiques ont commencé à s'intéresser à la question de l'obésité et à vouloir s'impliquer dans la lutte contre ce phénomène. En 2005, Jean-Marie Le Guen, médecin et alors député, dépose une proposition de loi en suggérant de faire de l'obésité une grande cause nationale en créant un « haut comité » sous la direction du ministère de la Santé et un « observatoire de l'épidémie d'obésité⁵⁰ ». Ce sera la première proposition politique en France de lutte de l'obésité et du surpoids.

⁴⁸ AMALRIC Franck, *Analyse économique des coûts du cancer en France*, Institut National du Cancer, 2007, p141.

⁴⁹ MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTE, *Plan Cancer 2009-2013*, [en ligne], [réf. du 23/06/2012], disponible sur : < http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Plan_cancer_2009-2013.pdf >

⁵⁰ POULAIN Jean-Pierre, *Sociologies de l'obésité*, *ob. cit.*, p71.

Comme J-P. Poulain le précise, cette politisation est aussi l'utilisation de l'obésité pour justifier la mise en place de politique de santé publique comme celle menée par le PNNS 2. Un éventail de mesures a été pris en se déclinant par la mise en place de dispositif d'information, de prévention, de suivi des populations ou par des actions très concrètes comme l'interdiction des distributeurs de friandises ou de boissons sucrées dans les établissements scolaires. Des collectivités territoriales⁵¹ se sont également mobilisées en développant des programmes comme celui nommé Epode : Ensemble, prévenons l'obésité des enfants.

Ce programme a d'abord été suivi par 10 villes en France puis s'est étendu aujourd'hui à 226 villes soit plus d'1,2 millions de personnes concernées. Il est même devenu européen en s'exportant en Belgique, Espagne ou en Grèce⁵².

En parallèle, d'autres politiques de santé publique sont actuellement en cours. Elles se déclinent selon différentes thématiques mais ont toutes le même objectif : améliorer l'offre alimentaire pour améliorer l'état de santé des populations.

1.3.2. Les politiques publiques actuelles

Dans cette sous-partie, nous allons détailler les politiques publiques en cours actuellement. Nous constaterons que nous sommes bien entrés dans une ère où ce que nous mangeons est devenu une affaire publique.

1.3.2.1. Le Programme National Nutrition Santé

Le PNNS est le premier plan de santé publique ayant été mis en place en France et uniquement axé sur l'alimentation. C'est en 1998 que Bernard Kouchner, alors Ministre de la Santé, décide d'engager une réflexion importante sur la thématique de l'alimentation et de la nutrition en vue de mettre en place ce programme. Mais ce n'est qu'à partir de janvier 2001 que la première version du plan est lancée pour une durée de cinq ans. Ce premier plan avait « *comme objectif général d'améliorer l'état de santé de*

⁵¹ POULAIN Jean-Pierre, *ibid.*, p73.

⁵² EPODE, *EPODE en Europe*, [en ligne], [réf. du 23/07/2012], disponible sur : <http://www.epode-european-network.com/fr/epode-en-europe.html> >

*l'ensemble de la population en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs qu'est la nutrition*⁵³ ». Pour cela, un cadre de référence a été créé pour les professionnels et les institutions afin de les inciter à mener des actions sur le terrain, à promouvoir l'alimentation mais aussi les soins préventifs et curatifs liés aux problèmes que peut engendrer une mauvaise alimentation.

Des guides alimentaires et de promotion de l'activité physique ont ainsi été édités, à pour les professionnels mais aussi le grand public. Ces guides, adaptés en fonction de l'âge des individus et aux divers publics (enfants, adolescents, femmes enceintes, personnes âgées...), permettaient de renseigner chaque lecteur sur les principes d'une alimentation équilibrée et les recommandations nutritionnelles à suivre. Leur visée était principalement informative mais implicitement, l'objectif était également de faire prendre conscience aux individus des bonnes pratiques alimentaires et d'activité physique à adopter et donc de les inciter à modifier leurs comportements.

En parallèle, un site internet a été créé pour permettre de renseigner le grand public et apporter des informations sur l'alimentation et la nutrition : www.mangerbouger.fr. Des spots publicitaires et des campagnes publicitaires ont été mis en place à travers les médias encourageant la consommation de fruits et légumes, la limitation de consommation de produits gras, salés ou sucrés ou encore promouvant l'activité physique et sportive. Ainsi, nous avons maintenant tous en tête des slogans comme « *Pour votre santé, manger au moins 5 fruits et légumes par jour* » ou « *Pour votre santé, ne mangez pas trop gras, trop sucré, trop salé* ».

Le deuxième Programme National Nutrition Santé était lui plus axé sur les questions de surpoids et d'obésité. Le PNNS 2 souhaitait mettre en place un plan de dépistage précoce et créer des réseaux de prise en charge de l'obésité tout en luttant contre la stigmatisation que pouvait subir les personnes obèses⁵⁴. Nous voyons bien que l'émergence et le développement de l'obésité en France et dans le monde ont créé une prise de conscience collective orientant les actions des politiques publiques dans notre pays.

⁵³ MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTE, *Programme national nutrition santé – 2001-2005*, 2001, p6.

⁵⁴ MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTE, *Deuxième programme national nutrition santé – 2006-2010*, 2006, 51p.

Aujourd'hui, le PNNS 3 a tiré des leçons des deux plans précédents et a adapté ses objectifs en fonction du bilan dressé sur le PNNS 2 mais aussi du contexte social dans lequel nous vivons. Ainsi, ce troisième PNNS se veut mieux articulé avec les autres plans en cours sur l'alimentation ou plus réaliste sur les objectifs attendus⁵⁵. Le PNNS 3 qui a débuté en 2011, prendra fin en 2015. Ce nouveau PNNS est étroitement lié avec les deux plans que nous allons aborder par la suite : le Programme National pour l'Alimentation et le Plan Obésité.

1.3.2.2. Le Programme National pour l'Alimentation⁵⁶

Le Programme National pour l'Alimentation a été présenté par le gouvernement à la rentrée 2011 avec pour slogan « Bien manger, c'est l'affaire de tous ». La particularité de ce plan a été la mobilisation de tous les acteurs, pour le concevoir, de la fourche à la fourchette. Ce PNA est un programme piloté par le Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt en partenariat avec 13 autres ministères et en coordination avec les plans existants dont le PNNS, le Plan Obésité ou le Grenelle de l'environnement.

L'objectif de ce plan est de garantir aux populations une alimentation sûre, de qualité mais aussi respectueuse de l'environnement. La finalité avouée est de « *redonner du sens à [l'] alimentation, du goût [aux] aliments et du plaisir aux consommateurs*⁵⁷ ». Pour cela, le PNA est divisé en quatre axes principaux complétés de deux transversaux qui abordent :

- ~ l'aliment à travers l'origine, la composition, la salubrité et l'accessibilité,
- ~ le consommateur via l'éducation, l'information, les facteurs favorisant les comportements « positifs »,
- ~ les opérateurs du secteur alimentaire de part l'offre alimentaire, les conditions de production, la recherche et la compétitivité,
- ~ et pour finir les aspects relatifs à la culture et aux patrimoines alimentaires.

⁵⁵ IGAS, *Evaluation du programme national nutrition santé PNNS2 2006-2010*, 2010, 248p.

⁵⁶ MINISTERE DE L'AGRICULTURE, DE L'AGROALIMENTAIRE ET DE LA FORET, *Le Programme national pour l'alimentation (PNA)*, 2011, [en ligne], [réf. du 30/04/2012], disponible sur : <http://alimentation.gouv.fr/IMG/pdf/PNA-09022011.pdf> >

⁵⁷ MAAF, *Le Programme national pour l'alimentation (PNA)*, 2011, p7.

Les quatre axes principaux du PNA sont donc :

- ~ **Axe I :** « Faciliter l'accès de tous à une alimentation de qualité ». Cet axe vise principalement les personnes qui ne sont pas en mesure de contrôler le contenu de leurs assiettes pour des raisons diverses et variées. Les personnes concernées sont les plus jeunes mangeant en restauration scolaire, de la maternelle au lycée, les individus financièrement démunis, les personnes âgées vivant aussi bien à domicile qu'en institution, et les personnes en détention.
- ~ **Axe II :** « Améliorer l'offre alimentaire ». Cela passe par l'implication des acteurs de la filière alimentaire : producteurs, transformateurs et distributeurs ou encore entreprises de l'alimentation en détails et commerçants. Ces acteurs sont incités à améliorer la qualité nutritionnelle des produits mais aussi l'impact environnemental de leur production ou de leur transformation. Les enjeux environnementaux sont en effet des préoccupations de plus en plus répandues chez le grand public.
- ~ **Axe III :** « Améliorer la connaissance et l'information sur l'alimentation ». Le PNA a pour mission d'informer et d'éduquer les consommateurs et particulièrement le jeune public mais aussi de sensibiliser les professionnels de la restauration. Il aspire également à rapprocher l'ensemble des acteurs de la filière alimentaire avec les producteurs pour proposer aux consommateurs des aliments de qualité, uniquement nutritionnelle. C'est d'ailleurs dans ce troisième axe que nous retrouvons l'éducation sensorielle aux enfants et plus particulièrement les Classes du Goût.
- ~ **Axe IV :** « Promouvoir le patrimoine alimentaire et culinaire français matériel et immatériel ». A travers ce PNA, les produits alimentaires français et les savoir-faire culinaires seront valorisés, le tourisme gastronomique encouragé et le patrimoine français fera l'objet d'une promotion à l'étranger.

Ces quatre axes sont complétés par deux volets transversaux. Le premier vise à « innover et développer des outils pour bâtir des modèles alimentaires durables et de qualité » ce qui passe notamment par la création de nouveaux outils sociologie-économiques afin de mieux appréhender les comportements alimentaires et les déterminants sociaux. Le second volet encourage la communication des actions menées,

auprès du grand public, afin de mettre en valeur l'alimentation dans ses différentes dimensions.

Nous voyons que ces actions se veulent complètes et à la fois vastes : du champ à la table. De très nombreux acteurs entrent en jeu dans ce programme ce qui fait à la fois sa force mais qui nous amène aussi à nous questionner sur l'étendue des actions à accomplir.

1.3.2.3. Le Plan Obésité

Aux vues du contexte de surpoids et d'obésité qui touche la population et dont nous avons parlé précédemment, un Plan obésité (PO) a été lancé, en complément du PNNS. Ce premier PO devrait durer trois ans de 2010 à 2013. Ce plan, voulu par le Président de la République alors en fonction, vise à donner un nouvel essor à la politique de prévention et de lutte contre l'obésité déjà mise en œuvre à travers le PNNS 2 puis le PNNS 3, et se décline en trois actions principales : la recherche, la prévention et l'organisation des soins. Un Comité de Suivi a été créé en 2011 pour faire le lien entre le PNNS et le PO mais aussi les autres plans gouvernementaux comme le PNA ou le Plan national santé environnement (PNSE).

Ce Plan obésité se décompose en quatre axes prioritaires⁵⁸ :

- ~ **Axe I** : « *Améliorer l'offre de soins et promouvoir le dépistage chez l'enfant et l'adulte* ». Le but est de rendre accessibles et lisibles les soins afin de renforcer leur qualité.
- ~ **Axe II** : « *Mobiliser les partenaires de la prévention, agir sur l'environnement et promouvoir l'activité physique* ». Bien que l'amélioration de la qualité nutritionnelle et de l'accessibilité des produits équilibrés pour toutes personnes, mêmes celles ayant des revenus faibles, soit une priorité, l'activité physique ne doit pas être mise de côté. Cela passe principalement par l'école et les collectivités locales. Cet axe est conduit en étroite relation avec le PNNS 3 et le PNA.

⁵⁸ MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTE, *Plan Obésité 2010-2013*, [en ligne], [réf. du 12/05/2012], disponible sur : < http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Plan_Obesite_2010_2013.pdf >

- ~ **Axe III :** « *Prendre en compte les situations de vulnérabilité et lutter contre la discrimination* ». L'obésité touche inégalement les individus, les différences régionales sont évidentes et les facteurs économiques sont fortement impliqués. C'est pourquoi les recommandations doivent être adaptées en fonction du public. De plus, les personnes obèses font souvent l'objet de discrimination ou de stigmatisation contre lesquelles ce plan veut lutter.
- ~ **Axe IV :** « *Investir dans la recherche* » en créant une fondation de coopération scientifique : l'Alliance nationale pour les sciences de la vie et de la santé (AVIESAN), chargée de développer ce plan en partenariat avec des acteurs du secteur public mais aussi privé. Ainsi, des liens seront faits entre sciences dures, sciences humaines et sociales et économie. Une des priorités sera d'analyser les comportements de consommation et les impacts des communications et des messages de santé véhiculés par les différents plans mais aussi de réaliser des études épidémiologiques sur l'évolution de l'obésité chez les plus jeunes.

Grâce à ces trois exemples, nous voyons bien à quel point la politique publique, le monde médical et l'alimentation sont entremêlés. Ces thématiques sont de plus en plus proches les unes des autres ce qui nous amène à nous demander si les pouvoirs publics et le milieu scientifique ne vont pas finir par nous dicter ce que nous devons manger. Mais encore une fois, tout cela est à nuancer car un consommateur n'est pas forcément un consommateur qui modifiera ses comportements.

1.3.3. Exemples d'autres dispositifs et actions menés

Outre les politiques de santé publique, de nombreuses actions et manifestations sont menées autour de l'alimentation et tendent à prendre de plus en plus d'ampleur.

1.3.3.1. Actions nationales autour de l'alimentation : l'exemple de la Semaine du Goût

Industriels, interprofessions ou encore professionnels de l'alimentation sont souvent à l'origine d'actions menées autour de thème de l'alimentation qui ont par la suite été accréditées par les pouvoirs publics pour devenir des actions nationales largement répondues. Cela peut nous amener à nous interroger sur la place des lobbies dans ces évènements puisque la Semaine du Goût a été initiée par la Collective du Sucre, la Fraich'attitude par l'interprofession des fruits et légumes (INTERFEL) et le printemps bio par les différents acteurs de l'agriculture biologique.

Mais intéressons nous un peu à la Semaine du Goût⁵⁹. Elle a été initiée par Jean-Luc Petitrenaud et la Collective du Sucre. En 1990, il ne s'agissait que d'une journée, où 350 chefs ont proposé des leçons de goût à des élèves de CM1-CM2, place du Trocadéro à Paris.

En 2003, le Ministère en charge de l'Alimentation est devenu partenaire de l'évènement. Par la suite, la Semaine du Goût proposera des thématiques renouvelées à chaque édition. L'évènement a pris un peu plus d'ampleur au fil des années et en 2011, il est estimé que plus de 90 % des français connaissaient cette Semaine du Goût. En 2012, elle aura lieu dans toute la France du 15 au 21 Octobre.

La Semaine du Goût a pour vocation première l'éducation au goût des consommateurs et plus particulièrement des enfants. C'est pourquoi ils sont les premiers concernés par les diverses actions proposées. Elle a également pour but de faire partager la diversité des goûts et des saveurs que nous pouvons trouver dans les aliments et de permettre aux consommateurs d'avoir une information claire sur ces aliments : origine, mode de production, spécificités... De plus, les valeurs de cette Semaine sont également la transmission des métiers et des savoir-faire mais aussi l'incitation à adopter des comportements et des modes de vie équilibrés et durables. Pour finir, le dénominateur commun entre toutes les valeurs et actions menées est bien évidemment le plaisir et précisément le plaisir du goût.

⁵⁹ LE GOUT, *Qu'est ce que la Semaine du Goût*, [en ligne], [réf. du 24/07/2012], disponible sur : < <http://www.legout.com> >

Cette Semaine du Goût est totalement complémentaire avec le dispositif des Classes du Goût qui est actuellement déployé dans l'hexagone. Reste cependant aux enseignants et aux parents de proposer à leurs élèves des animations allant dans ce sens ou des les faire participer aux diverses manifestations présentes dans de nombreuses villes. Néanmoins, nous voyons bien que le Goût prend de plus en plus d'ampleur et que c'est un « outil » toujours plus utilisé pour promouvoir l'alimentation.

Nous aurions également pu citer la Semaine de la Fraîch'attitude qui souhaite valoriser la consommation de fruits et de légumes. Cet évènement, créé en 2005, a une aussi une grande portée et vient s'appuyer sur les recommandations du PNNS encourageant à consommer des fruits et légumes.

L'alimentation a une place prégnante, que ce soit dans les discours de santé publique, l'éducation et les manifestations nationales. Mais, comme le précisait l'anthropologue Annie Hubert, « *[nous pouvons nous] demander si notre obsession actuelle avec l'alimentation ne nous mène pas souvent à confondre nourritures et nutriments, générant peut-être ainsi une confusion mentale⁶⁰* ». L'industrialisation, la perte des liens avec l'agriculture, la surabondance, l'entrée en jeu des politiques pour nous encourager à consommer une alimentation saine, équilibrée mais aussi respectueuse de l'environnement et des personnes qui la produisent, sont autant de facteurs pour le consommateur qui se retrouve finalement perdu.

1.3.3.2. Différents modes d'éducation à l'alimentation

Tout cela nous amène à nous intéresser aux différents modes d'éducation à l'alimentation pouvant être dispensés. L'éducation à l'alimentation peut à la fois être de l'éducation thérapeutique, préventive ou « militante ». Dans notre cas, nous nous pencherons uniquement sur trois approches préventives et qui, même si elles possèdent des méthodologies et des approches différentes, ont des résultats attendus identiques : améliorer l'état de santé de la population et mieux l'informer sur l'alimentation.

⁶⁰ HUBERT Annie, *La santé est dans notre assiette*, Paris, Editions Eres, 2007, 125p.

› **Education nutritionnelle**

L'éducation nutritionnelle découle directement des politiques publiques comme le PNNS. Elle s'appuie sur les connaissances nutritionnelles actuelles dans le but de modifier les comportements alimentaires en ajustant les prises alimentaires en fonction des besoins biologiques spécifiques à chaque groupe d'individus. Cette éducation reste relativement normative. Les mangeurs sont alors censés choisir leur alimentation en prenant compte leurs besoins et leur état de santé pour améliorer ou conserver un bon état de forme. Elle doit à la fois promouvoir la notion d'alimentation équilibrée, accompagner les consommateurs à faire des choix en toutes connaissances de cause et permettre de valoriser le modèle alimentaire français⁶¹.

Ce mode d'éducation a été répandu au cours des années 2000 dans les classes. Des livres pédagogiques étaient ainsi disponibles pour les enseignants, afin de dispenser ces discours du « bien manger » ou « bon régime alimentaire » auprès des élèves. Les principales informations diffusées étaient destinées à encourager les élèves à avoir une alimentation saine et équilibrée : certains aliments étaient diabolisés comme les biscuits, sodas ou sucreries, alors que d'autres vivement encouragés à être consommés comme les fruits ou les légumes. Ce mode d'éducation s'appuie sur une approche rationnelle. Cela sous-entend que le consommateur/mangeur a reçu les informations nécessaires pour pouvoir modifier de lui même et de façon raisonnée et rationnelle, ses habitudes alimentaires. Pourtant ce n'est pas ce qui se passe en réalité.

› **Education alimentaire**

L'éducation alimentaire prend en compte des facteurs plus vastes que l'éducation nutritionnelle. L'acte alimentaire est en effet lié à la santé, au plaisir, aux dimensions symboliques, affectives, sociales ou à la convivialité. Cette éducation ne se limite donc pas à l'aspect nutritionnel de l'alimentation et est basée sur la connaissance de l'aliment et la transmission des savoir-faire alimentaires⁶².

⁶¹ MICHAUD Claude, « Une proposition de cadre de réflexion pour l'éducation nutritionnelle », *Table ronde : Education au bien manger : quels objectifs, quel contenu, quels acteurs ?*, 2001, [en ligne], [réf. du 9/05/2012], disponible sur :

< http://www.lemangeur-ocha.com/uploads/tx_smilecontenusocha/2eme_table_ronde16mai_01.pdf >

⁶² POULAIN Jean-Pierre, *Manger aujourd'hui, Attitudes, normes et pratiques*, Paris, Editions Privat, 2001, pp. 198-200.

En prêtant attention à toutes les dimensions qui entourent l'acte alimentaire, cette pédagogie a elle aussi pour but de modifier les comportements alimentaires, en prenant cependant en considération les différences interindividuelles et en étant moins normative. Et comme le précisait le psychologue Matty Chiva : « Savoir n'équivaut pas à faire dans le domaine des conduites alimentaires ; ne pas oublier le poids de l'affect⁶³ ».

› **Education sensorielle ou éducation au goût**

L'éducation sensorielle n'est pas nouvelle puisqu'elle a plus de trente ans en France. Cette pédagogie est basée sur les perceptions sensorielles procurées par la dégustation d'aliments et vise à dépasser le simple stade hédonique « j'aime », « je n'aime pas ».

Cette éducation sensorielle, reprise lors des Classes du Goût, sera développée plus longuement au cours des pages suivantes.

Face à tout cela, nous pouvons nous interroger sur la manière dont les enfants parviennent à gérer leur alimentation, sur les rapports qu'ils entretiennent avec elle. Comment se passe l'apprentissage des normes et des règles alors qu'elles disparaissent peu à peu chez certains adultes ?

⁶³ CHIVA Matty, « Ce que manger veut dire pour l'enfant et l'adolescent », *Table ronde : Enfants et adolescents, ceux qui mangent trop et ceux qui ne mangent pas assez*, 2001, [en ligne], [réf. du 9/05/2012], disponible sur :
< http://www.lemangeur-ocha.com/uploads/tx_smilecontenusocha/1ere_table_ronde16mai_01.pdf >

2. Le développement de l'enfant et son rapport à l'alimentation

Pour comprendre les comportements alimentaires des enfants, il est essentiel de comprendre comment ils grandissent. En effet, l'enfance est une période capitale dans la construction de notre identité et de notre personnalité. Cette partie est tout d'abord consacrée aux grandes étapes du développement de l'enfant pour pouvoir ensuite mieux appréhender ses comportements. Par la suite, nous nous attarderons sur la place de la socialisation et plus particulièrement de la socialisation alimentaire dans la vie enfantine. Enfin, nous nous pencherons sur l'alimentation enfantine et ce qui fait sa particularité.

2.1. Développement et socialisation de l'enfant

Pour mettre en place des actions et des pédagogies destinées aux enfants tels que les Classes du Goût, il est nécessaire de connaître leur fonctionnement et leur développement. Ainsi, les dispositifs proposés pourront être mieux adaptés et surtout plus efficaces.

2.1.1. Le développement chez l'enfant

A travers ce point, nous essayerons de comprendre comment grandit et évolue un enfant, les stades qu'il sera amené franchir mais aussi quels seront les acquis chez l'enfant à chacun de ces stades. De nombreux chercheurs ont proposé des théories sur le développement de l'enfant. Nous nous intéresserons à deux d'entre elles, celles de Jean Piaget et d'Henri Wallon, certainement deux des plus connues.

2.1.1.1. La psychologie du développement selon Piaget

Pour Jean Piaget, il existe différents stades de l'intelligence chez l'enfant. Cette théorie est dite « constructiviste » :

- ~ Jusqu'à 2 ans, il s'agit du stade « sensori-moteur ». L'enfant interprète le monde qui l'entoure en s'appuyant sur ses sens (sensori), mais aussi ses actions. L'enfant apprend au cours des premiers mois de son développement des règles sur le fonctionnement du monde et sur sa capacité à avoir une influence dessus et à

agir. Pour J. Piaget, ces règles sont « schèmes d'action ». Cette intelligence rend le bébé très dépendant du moment présent, de l'instant.

- ~ A partir de 2 ans : changement. L'enfant entre dans la période préopératoire⁶⁴ et ce jusqu'à 7 à 8 ans. Il est alors capable de se détacher de l'action immédiate et de l'intérioriser. Selon J. Piaget, l'action devient alors « symbolique » ou « représentative ». Après 2 ans l'enfant est capable de reproduire des choses qu'il a vu faire, (même en différées), il est en mesure d'attribuer une symbolique aux objets pendant qu'il joue.
- ~ Entre 2 et 7 ans, l'enfant est dans le stade de la préparation. Il se met « à intérioriser et combiner mentalement » les schèmes d'action qu'il a appris plus jeune, lors du stade sensori-moteur. Ce stade correspond à une étape majeure dans la vie de l'enfant qui est le passage de l'école maternelle, où l'apprentissage est modéré et le jeu très présent, à l'école élémentaire où il commence notamment l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.
- ~ A partir de 6-7 ans, les philosophes décrivent cette tranche d'âge comme « l'âge de la raison ». L'intelligence se transforme pour être plus souple et c'est ce que Piaget appelle la « réversibilité opératoire ». Et ce n'est qu'à partir de 7-8 ans que l'enfant est en mesure d'envisager d'autres points de vue que le sien et de comprendre qu'il existe une action inverse qui peut annuler celle qui vient d'être effectuée.
- ~ Enfin à partir de 11-12ans, au cours du dernier stade du développement de l'intelligence, l'enfant peut formuler des hypothèses, raisonner sur des choses plus abstraites et une logique formelle se met en place appelée « raisonnement hypothético déductif⁶⁵ ». L'enfant est en mesure de raisonner sur des propositions des idées. Il s'agit là du stade opératoire formel.

⁶⁴ TOURRETTE Catherine, GUIDETTI Michèle, *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*, Paris, Editions Armand Colin, 1995, p12.

⁶⁵ HOUE Olivier, *La psychologie de l'enfant*, Collection que sais-je ? n°369, Paris, Editions PUF, 2011, 128p.

2.1.1.2. La psychologie du développement selon Wallon⁶⁶

Selon Henri Wallon, le développement de la personne peut se découper en deux cycles au cours desquels la personne se construit. Mais entre ces cycles se situe une période charnière où la personnalité individuelle s'exprime.

Le premier cycle est appelé la construction de la personne et se déroule de la naissance jusqu'à 3 ans. Au cours des trois premières années de sa vie, le jeune enfant vivra une période pendant laquelle l'affectivité prédomine sur l'intelligence et ce jusqu'à l'âge de 12 mois. Puis, l'enfant cherchera à découvrir le monde qui l'entoure.

Vient ensuite la période dite « charnière », de 3 à 6 ans. Durant ces trois années, l'enfant passe par des stades successifs durant lesquels la personnalité se construit. De 3 à 4 ans, c'est la période d'opposition, l'enfant s'affirme et les attitudes de refus se multiplient, puis vient la période de grâce, de 4 à 5 ans, où l'enfant cherche à plaire et à se faire apprécier par autrui. Enfin, de 5 à 6 ans, l'enfant observe ce qui l'entoure et cherche à imiter ce qu'il voit. Il commence à jouer des jeux de rôle.

Le deuxième cycle est marqué par « l'achèvement de la personne ». De 6 à 9 ans, l'enfant n'est pas encore capable de distinguer et de comprendre l'importance de certaines choses par rapport à d'autres, il n'a qu'une appréciation globale des situations. Ce n'est qu'à partir de 9-11 ans qu'il peut faire des comparaisons et que son raisonnement et sa logique s'accroissent. Il appelle cette étape la période catégorielle.

2.2. La socialisation chez l'enfant

Nous entendons par socialisation le processus au cours duquel l'individu devient membre d'une société, apprend et intériorise ses normes, ses valeurs, ses attitudes ou encore ses règles. Ce processus a lieu tout au long de la vie et permet aux individus de construire leur identité sociale.

⁶⁶ TOURRETTE Catherine, GUIDETTI Michèle, *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent, op. cit.*, p16.

2.2.1. Le processus de socialisation⁶⁷

De nombreux travaux se sont penchés sur ce processus de socialisation. Nous allons donc aborder les théories de certains d'entre eux et ainsi pointer les divergences de celles-ci.

Pour Emile Durkheim, la nouvelle génération se socialise en utilisant les modèles et les normes transmis ou appris par la génération précédente. La société favorise alors l'homogénéité et la renforce grâce à l'éducation qu'il définit comme une « *socialisation méthodique de la jeune génération*⁶⁸ ». L'école et l'éducation est pour lui le point central de la socialisation puisque qu'elle forge des individus autonomes et socialisés. Cependant, l'autonomie des individus ne peut être compatible avec la société que si ces derniers ont bien acquis et intériorisé les règles et les normes sociales.

Selon Pierre Bourdieu, la socialisation est un processus d'intériorisation de normes et de règles provenant du groupe social auquel nous appartenons. Apparaît la notion d'habitus qu'il définit comme « *systèmes de dispositions durables et transposables, structures prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations*⁶⁹ ». L'habitus définit les acquis d'un individu qui lui permettent d'avoir de façon naturelle des réactions appropriées à l'environnement qui l'entoure. Cet ensemble de dispositions sociales qu'un groupe a appris à ses membres, va guider et orienter naturellement les opinions ou réactions de ses membres. Cet ensemble de dispositions profondément ancrées dans les individus est à l'origine des goûts, des préférences ou des volontés des individus. Il s'agit d'une reproduction sociale inéluctable qui se transmet de générations en générations, distinctive des groupes sociaux⁷⁰. Ainsi, chaque classe sociale est caractérisée par un habitus qui lui est propre. Par exemple selon Bourdieu, les goûts de la classe populaire sont ceux pour les choses pratiques, contraints par les ressources économiques alors que pour la classe aisée, les goûts sont dirigés par la notion de paraître afin de se démarquer, de se distinguer. Bourdieu précise également qu'il peut cependant exister des

⁶⁷ DUBAR Claude, *La socialisation*, Paris, Editions Armand Colin, 2000, p24.

⁶⁸ DURKHEIM Emile, *L'éducation morale*, Nouvelle édition, Paris, Editions PUF, 1963, p4.

⁶⁹ BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Editions Minuit, 1980, p88

⁷⁰ WAGNER Anne-Catherine, *Les 100 mots de la sociologie. Habitus*, [En ligne], [réf. du 28/05/2012], disponible sur : < <http://sociologie.revues.org/1200> >

changements qui sont la résultante de conflits ou de réajustements entre les normes acquises et intériorisées et les normes acceptées. Ces conflits et ces réajustements jouent donc un rôle non négligeable dans l'évolution des structures sociales.

Ces deux visions tendent à montrer que les individus et les sociétés évoluent de manière limitée et que le passé pèse toujours sur les normes, les représentations, les goûts et les valeurs.

J. Piaget s'est lui aussi penché sur la socialisation à travers son ouvrage *Le Jugement moral chez l'enfant (1932)* et s'oppose à la vision d'E. Durkheim. Pour lui, les individus ne subissent pas la socialisation. Ils participent à celle-ci et sont en mesure de rejeter les normes et les règles qui leur sont imposées en fonction de leur expérience. Cette vision montre que le changement social est possible et que la société évolue, c'est pourquoi les enfants n'auraient pas constamment les mêmes croyances ou attitudes envers leurs parents.

Tableau 1 : Stades de développement et socialisation selon Piaget⁷¹

Stades de développement	Dimension individuelle : structures mentales	Dimension sociale : formes de socialisation
Stade sensori-moteur (- 2ans)	~ Tendances instinctives ~ Perceptions organisées ~ Régulations élémentaires d'ordre pratique	~ Egocentrisme initial ~ Premiers sentiments différenciés ~ Imitation comme première « socialisation de l'action »
Stade pré-opératoire (2 à 5/6 ans)	~ Images et intuitions représentatives	~ Soumission contrainte aux adultes
Stade opératoire concret (7 à 12 ans)	~ Passage aux opérations	~ Sentiments et pratiques de coopération
Stade opératoire formel (+ 12 ans)	~ Construction de théories ~ Pensée hypothético-déductive ~ Catégorie du « possible »	~ Insertion sociale et professionnelle

Source : DUBAR Claude, 2000.

⁷¹ DUBAR Claude, *La socialisation, ob. cit.*, p26.

George Herbert Mead est un des premiers à décrire la socialisation comme la construction d'une identité sociale résultant d'une interaction entre les individus. Cette vision, complémentaire à l'approche de J. Piaget, montre que les enfants se forgent leur identité grâce au monde qui les entoure, aux échanges qu'ils ont avec celui-ci, plus généralement grâce à leur expérience. L'acte de communication est donc essentiel dans la socialisation des enfants. Peter Berger et Thomas Luckmann ont repris et prolongé les analyses de G-H. Mead en introduisant les notions de socialisation primaire et socialisation secondaire⁷². La socialisation primaire, seule à être abordée par G-H. Mead, se produit au cours de l'enfance, principalement en famille mais aussi à l'école. Nous incorporons des apprentissages « primaires » comme le langage, les premières règles sociales ou les valeurs. P. Berger et T. Luckmann sont partis de l'hypothèse que la socialisation n'est jamais réellement entière ou finie, et c'est là qu'apparaît la socialisation secondaire. Cette socialisation est avant tout l'acquisition de savoirs spécifiques, souvent liés au milieu professionnel ou au nouveau cadre familial dans lequel nous appartenons.

Pour ces deux sociologues et J. Piaget, la socialisation est donc un processus perpétuel qui fait suite à des interactions constantes. L'individu n'est plus prisonnier de la société puisque c'est lui qui fait la société.

Maintenant que nous avons une vision un peu plus éclairée de la socialisation de façon générale, voyons ce qu'il en est de la socialisation alimentaire et de ses particularités.

2.2.2. La socialisation alimentaire⁷³

La construction de l'identité est un processus complexe en particulier chez les enfants et les adolescents. C'est à cet âge que les caractères mais aussi les préférences s'affirment, notamment les préférences alimentaires.

Il est possible de décomposer la socialisation alimentaire en deux socialisations : interne ou externe⁷⁴. La socialisation interne se fait uniquement par l'intermédiaire de la famille

⁷² DUBAR Claude, *ob. cit.*, p111.

⁷³ DUPUY Anne, *La place du plaisir dans la socialisation alimentaire des enfants et des adolescents*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Toulouse 2, 2010, pp. 134-149.

alors que la socialisation externe passe par tout ce qui est hors du champ familial, c'est-à-dire l'école : la récréation, la cantine mais aussi le monde marchand. Ces trois grands univers permettent à l'enfant de façonner son identité, sa personnalité et ses goûts.

2.2.2.1. La famille

La famille est le premier espace de socialisation auquel l'enfant est confronté. De nombreux acteurs entrent cependant en jeu mais leur rôle n'est pas du tout identique.

› Les parents

Les parents apprennent et transmettent aux enfants de nombreuses valeurs et normes. Tout d'abord celles du savoir-être : l'hygiène à adopter, le comportement à avoir à table, la ponctualité, l'étiquette, les manières de tables... Ce sont là les règles de bases que les enfants doivent savoir. Les parents transmettent également à leurs enfants les valeurs identitaires familiales et religieuses de la famille : y a-t-il des interdits ou des obligations alimentaires ? Quels sont-ils ? Pourquoi ?

La socialisation alimentaire peut également se produire de manière plus inconsciente. L'enfant se rend en effet compte par lui-même de la façon dont sont découpées les tâches récurrentes liées à l'alimentation : qui fait les courses, la cuisine, met et/ou débarrasse la table ou encore la vaisselle ? De plus, l'alimentation est également un moyen d'expression de l'autorité parentale, plus ou moins permissive selon les familles. L'« éducation moderne⁷⁵ » prend de plus en plus d'importance, et laisse place à une souplesse de l'autorité parentale. Cette éducation, caractérisée par un fléchissement des règles normatives et la mise en avant des préférences des enfants, coexiste dans de nombreux foyers avec l'éducation traditionnelle plus stricte et normative, ce qui peut créer des tensions dans les relations parents-enfants.

Il est possible de classer l'autorité parentale en trois catégories : les parents non-permissifs qui ne laissent pas les enfants choisir le menu, les semi-permissifs qui ajustent les repas en fonction de ce que les enfants aiment et de ce qu'ils ont mangé à la cantine

⁷⁴ TIBERE Laurence, *L'enfant et les aliments : Univers de socialisation et culture enfantin*, Cours de Sociologie-anthropologie de l'alimentation, Master 1 SSAA, 2010.

⁷⁵ Les rapports parents-enfants autour des « ludo-aliments » : entre conflit et négociation, *INC Hebdo*, 9-15 novembre 2009, n°1537, p4. [en ligne], [ref. du 10/07/2012], disponible sur : < http://www.conso.net/bases/5_vos_droits/1_conseils/1537-ludo-aliments_467.pdf >.

par exemple, et les permissifs qui cuisinent ce que leurs enfants aiment et veulent manger.

Néanmoins, s'engagent parfois des négociations entre les parents et les enfants qui peuvent conduire à des dérogations⁷⁶. La dérogation est fréquente dans les échanges familiaux mais est perçue comme exceptionnelle. L'enfant commence par demander la permission à ses parents, qui peuvent accepter ou non. Les justifications les plus régulièrement évoquées par les parents pour expliquer ce geste de dérogation, sont la volonté d'éviter un conflit, la compensation, la récompense, la consolation ou tout simplement l'envie de faire plaisir. Les bonbons peuvent notamment remplir toutes ces fonctions.

Certains lieux ou situations sont plus propices à ces dérogations comme les fast-foods, les anniversaires ou encore les vacances. L'étude réalisée par Laurence Tibère et Michèle Lalanne et présentée dans l'article « *Quand les enfants font craquer les modèles alimentaires des adultes* », montre que le fait d'ouvrir le réfrigérateur ou un placard, de toucher un aliment sont autant d'éléments déclenchant l'envie de dérogation des enfants. Elles ont alors observé chez eux une envie prenante de le manger, de l'impatience. Et les enfants finissent par manger l'aliment, avec ou sans la permission des parents.

› **Les frères et sœurs : la fratrie**

Les enfants ont généralement une relation privilégiée avec leurs frères et sœurs, souvent complice mais aussi rythmée de disputes, confits ou jalousie. La fratrie tient un rôle fondamental dans la socialisation interne de l'enfant.

Les enfants peuvent être complices pour obtenir l'aliment qu'ils désirent : l'un va à la cuisine le chercher pendant que l'autre veille à ce que personne ne les surprenne ou bien ils réunissent le contenu de leur tirelire pour aller s'acheter des bonbons. Les enfants peuvent aussi prendre modèle les uns sur les autres et adopter des comportements alimentaires similaires. Les aînés sont souvent des modèles pour les plus jeunes, même au niveau de l'alimentation. L'aliment peut a contrario être une source de dispute et de

⁷⁶ TIBÈRE Laurence, *L'enfant et les aliments : Univers de socialisation et culture enfantin*, op. cit.

concurrence entre les enfants. Se différencier de ses frères et sœurs est aussi une manière de s'affirmer identitairement.

› Les grands-parents

Les grands-parents ont eux aussi un rôle à jouer dans la socialisation alimentaire des enfants. Le lien est différent de celui des parents. Les enfants ont un espace de liberté plus grand et ont à disposition des aliments qu'ils n'ont normalement pas le droit de manger ou en quantité limitée. Les grands-parents sont très régulièrement investis dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs petits-enfants, « *[ils] sont dans une démarche de séduction, d'ouverture, d'initiation, de transmission*⁷⁷ ». Ils recherchent plus à leur faire plaisir plutôt qu'à leur imposer une alimentation qu'ils « n'aiment pas » car ils ne sont plus dans une relation « éducative ». Les plats réalisés par les grand-mères, mêmes s'ils ne sont pas très élaborés, ont une saveur particulière que l'enfant garde en mémoire une fois adulte. De plus, les anciennes générations passent généralement plus temps à cuisiner car ils disposent de plus de temps disponible et surtout il s'agit d'une génération qui a traditionnellement toujours eu l'habitude de cuisiner.

Enfin, les repas avec les grands-parents peuvent également être assimilés à des repas familiaux et festifs. L'approche de l'alimentation entre grands-parents et petits-enfants est par conséquent singulière.

La socialisation alimentaire ne se fait pas uniquement au sein de la famille. Le monde extérieur et en particulier l'école joue également un rôle non négligeable. Et le milieu scolaire agit à plusieurs niveaux.

2.2.2.2. L'école

C'est à l'école que les enfants côtoient la majorité des autres enfants de leur âge, hormis ceux de leur famille. La socialisation alimentaire par les pairs, en milieu scolaire se fait à la fois à la récréation lors du goûter et à la cantine.

⁷⁷ ERNY Antoinette, « Les grands parents et la transmission : « Mauvaises habitudes » ou moments de tendresse et de gourmandise ? », *Table Ronde Education au bien manger : quels objectifs, quel contenu, quels acteurs ?*, 2001.

› Le goûter

« Par sa « valeur d'échange », [le goûter] est (...) synonyme d'apprentissage de règles et de normes en matière de partage. Par sa capacité à être à la mode et à susciter l'envie, le goûter favorise les interactions entre les pairs⁷⁸ ». Les enfants échangent parfois ce goûter lors de la récréation. Mais ce ne doit pas être n'importe quel goûter, il devra être différent de celui des autres enfants pour prendre de la valeur lorsque l'échange aura lieu.

L'étude réalisée en 2010 par Géraldine Comoretto⁷⁹ a montré, après 3 mois d'observation d'un échantillon de cinquante enfants, qu'en moyenne 24 % d'entre eux échangeaient leur goûter avec deux ou trois partenaires d'échanges différents. Mais ces échanges ne sont pas réalisés de façon égalitaire selon le sexe. Les garçons ne semblent pas suivre une logique précise alors que les filles adoptent un système d'échange plus régulier et organisé. Les garçons peuvent partager leur goûter avec leurs camarades sans qu'un quelconque retour soit demandé ou attendu, ce qui n'est pas forcément le cas chez les filles. Deux types de pratiques ont été révélés chez elles. Certaines d'entre elles échangent leur goûter avec une amie en particulier sans que le nombre et la quantité échangés soient équivalents alors que d'autres ont une logique de réciprocité très cadrée : un don doit par la suite engendrer un contre don de même quantité.

L'étude révèle également que pour près de la moitié des élèves, les échanges sont réalisés uniquement avec les autres élèves de la classe mais pas une autre. Pour seulement 26 % d'entre eux, le partage se fait avec des classes différentes, souvent antérieures. Les échanges entre les enfants d'une même famille ont rarement été observés du fait que les goûters étaient généralement identiques.

Ces moments d'échanges sont le théâtre de jeux sociaux, d'affinité, d'interaction mais aussi de pouvoir. Le partage est un moyen pour eux de renforcer leur sociabilité et la sensation d'appartenance à un groupe.

⁷⁸ COMORETTO Géraldine, « L'échange de goûters à l'école élémentaire. Une pratique culturelle propre à l'enfance ? », *Enfance & Culture*, Paris, 2010, p1. [en ligne], [réf. 10/07/2012], disponible sur : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/comoretto.pdf> >

⁷⁹ COMORETTO Géraldine, « L'échange de goûters à l'école élémentaire. Une pratique culturelle propre à l'enfance ? », *op. cit.*

› La cantine

La socialisation à la cantine se fait en premier lieu par le placement à table. Les enfants décident de l'endroit où ils vont manger et surtout avec qui. Ils se réunissent en fonction du critère affectif, de plus la mixité est rarement appliquée⁸⁰.

A la cantine, ce qui prime pour l'enfant ce sont les qualités gustatives des aliments, mais aussi l'ambiance et le fait de partager un repas avec ses camarades. La sociologue Meriem Guetat s'est intéressée aux formes de plaisir en restauration scolaire⁸¹. Elle recense tout d'abord le plaisir d'être ensemble et de manger avec ses amis. La commensalité est un facteur important dans l'alimentation, aussi chez les enfants. Certains adolescents choisissent d'ailleurs uniquement de déjeuner à la cantine pour partager des moments de complicité avec leurs amis.

De plus, la cantine a un côté moins normatif que le repas chez soi. Les enfants ne sont pas obligés de terminer leurs assiettes et peuvent parfois manger les aliments dans l'ordre qu'ils désirent. A la cantine, ils peuvent en outre s'approprier les repas en faisant des jeux avec la nourriture ou en s'inventant des histoires.

Mais la cantine est aussi associée à une contrainte et donc à un déplaisir, notamment parce qu'il s'agit généralement d'une obligation pour les enfants, qu'ils se trouvent toujours dans un milieu normatif qu'est l'école, ou encore parce qu'ils restent tout de même sous la surveillance d'adultes.

2.2.2.3. L'univers marchand

Il s'agit là du dernier espace de socialisation alimentaire chez l'enfant. Franck Cochoy et Thierry Escala se sont penchés sur la façon dont les distributeurs et les industries agroalimentaires utilisaient les grandes surfaces pour capter l'attention de la clientèle et en particulier celle des enfants. Ils ont pris pour cela l'exemple des « ludo-aliments ». Les « ludo-aliments » sont des produits dont la forme, le packaging et la communication

⁸⁰ COMORETTO Géraldine, « La « cantine », lieu privilégié de construction de la sociabilité enfantine », *Colloque Consommations alimentaires, cultures enfantines et éducation*, Avril 2010, Angoulême, [en ligne], [réf. du 10/07/2012], Disponible sur :

< <http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/24/manif/262/video/2237/index.html> >

Ou < http://cepe.univ-poitiers.fr/tl_files/CepeArts/Recherche/colloques/ActesFunFood2010/PDF/p3.pdf >

⁸¹ GUETAT Meriem, « Du plaisir en cantines », in CORBEAU Jean-Pierre, *Nourrir de plaisir – Régression, transgression, transmission, régulation ?*, Les Cahiers de l'Ocha, Paris, Ocha, 2008, p. 40-46.

périphérique ont été étudiés pour les rendre ludiques et attrayant pour les enfants voire même les parents : les enfants peuvent à la fois les manger et jouer avec. Ils sont nombreux à accompagner leurs parents pendant leurs courses et sont parfois même prescripteurs d'achat. Parfois, les enfants demandent à leurs parents d'acheter des produits qui leur plaisent ou leur font envie. Et dans 70 % des cas, une négociation se met en place entre les parents et les enfants puis se jouera la délibération⁸². Les enfants sont de potentiels vecteurs d'achat, les distributeurs et les professionnels de l'industrie agroalimentaire l'ont bien compris.

En reprenant l'exemple des « ludo-aliments », il est possible de dégager trois profils d'enfants face à ces produits. Tout d'abord ceux qui les consomment en grand nombre, qui les apprécient énormément. Ils sont attirés par le goût, la couleur, le packaging mais ces enfants ne sont pas systématiquement à l'origine de l'achat de ces produits, les parents sont parfois prescripteurs et acheteurs sans même demander l'avis de leurs enfants. Le second profil regroupe les enfants amateurs de ce genre de produits mais qui ont une consommation modérée. Les parents résistent aux demandes et envies d'acheter ces aliments, et essaient de trouver un juste équilibre entre la privation et l'acceptation systématique. Enfin, la dernière catégorie rassemble les enfants qui ne consomment pas ce genre de produits. Il s'agit là souvent du résultat de l'éducation menée par les parents, ces enfants arrivent à mettre une distance entre eux et les « ludo-aliments », généralement jugés mauvais pour la santé.

Enfin, notons que les distributeurs prennent en compte le potentiel d'achat des enfants dès la conception des chariots. En effet, ils sont de nos jours tous équipés de sièges permettant de transporter un enfant, et nous retrouvons même dans certaines Grandes et Moyennes Surfaces (GMS) des chariots adaptés à la taille des enfants ce qui est tout sauf anodin⁸³.

⁸² Les rapports parents-enfants autour des « ludo-aliments » : entre conflit et négociation, *op. cit.*, p 2

⁸³ COCHOY FRANCK, « Jouer au supermarché : des voitures de courses aux ludoaliments », *Colloque Consommations alimentaires, cultures enfantines et éducation*, Avril 2010, Angoulême, [en ligne], [réf. du 10/07/2012], disponible sur : < <http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/24/manif/262/video/2247/index.html> >.

Les enfants sont donc constamment sollicités dans cet univers marchand. La socialisation alimentaire dans cet espace reste complexe, et nous voyons bien que les parents ont un rôle essentiel à jouer.

Le développement et la socialisation sont évidemment incontournables pour les enfants. L'alimentation est un marque social⁸⁴ à trois niveaux : l'échelle macrosociale qui s'intéresse aux structures sociales et dimensions culturelles de l'alimentation, l'échelle microsociale qui se penche sur les interactions sociales, ou les constructions identitaires et enfin l'échelle microindividuelle qui met à jour les motivations, l'arbitrage ou les pulsions.

Nous venons de voir que tout est une question d'âge et d'étapes successives à franchir, qui se font généralement sans grandes difficultés pour les enfants. Maintenant que nous sommes un peu plus éclairés sur la façon dont les enfants grandissent et se socialisent, concentrons nous sur l'alimentation, les rapports qu'ils entretiennent avec elles et les typicités enfantines.

2.3. L'alimentation enfantine

La psychologue Natalie Rigal s'est longuement penchée sur l'alimentation des enfants et notamment sur le goût. Dans son ouvrage « La Naissance du Goût », elle se questionne sur cette thématique et cherche à comprendre comment donner aux enfants l'envie de manger. Ainsi, selon elle, pour donner envie de manger de tout aux enfants il faut leur apprendre le plaisir de goûter, de manière implicite et quotidienne. Nous allons voir à travers cette partie la nature des goûts enfantins, présenter un phénomène qui touche particulièrement les enfants et qui les rend « difficiles » face à l'alimentation, la néophobie alimentaire, et essayer de comprendre comment lutter contre ce phénomène. Cette partie nous renseignera par conséquent sur l'alimentation des enfants dans sa globalité, mais intéressons nous tout d'abord aux besoins nutritionnels des enfants.

⁸⁴ GARABUAU-MOUSSAOUI Isabelle, *Cuisine et indépendance, jeunesse et alimentation*, Paris, Editions L'Harmattan, 2002, p62.

2.3.1. Besoins nutritionnels et comportements réels

Tout au long de la vie, notre morphologie, notre condition mais aussi notre activité physique évoluent. C'est pourquoi les besoins nutritionnels sont différents pour chaque âge afin de préserver notre santé. Les enfants ont des besoins nutritionnels bien spécifiques qui diffèrent de l'adulte mais également qui varient en fonction de l'âge de celui-ci. L'alimentation ne doit pas être négligée et en particulier lors du jeune âge puisque l'enfant est en pleine croissance.

2.3.1.1. Ce que dit la théorie

› La petite enfance : de la naissance à 3 ans.

Dès la naissance et ce jusqu'à 6 mois, la journée d'un bébé est rythmée entre sommeil et alimentation. « *Manger est une des activités préférées de [l'] enfant, non seulement parce qu'il en a besoin mais aussi parce que cela constitue un tendre moment d'échanges avec [la maman], qu' [elle] l'allaite ou qu' [elle] lui donne le biberon*⁸⁵ ».

Ainsi, jusqu'à 6 mois, le bébé se nourrit exclusivement de lait maternel ou de lait infantile. L'allaitement maternel présente de nombreux atouts comparé aux autres laits puisqu'il évolue en fonction des besoins de l'enfant pour lui permettre une meilleure croissance, il permet de réduire les infections ou encore contribuerait à réduire les allergies alimentaires. Néanmoins, cela reste un choix personnel, souvent lié à l'histoire et aux pratiques culturelles de la mère et de son entourage, et un enfant qui ne sera pas nourrit grâce au lait de sa maman ne sera pas pour autant en mauvaise santé.

En 2006, la promotion de l'allaitement maternel faisait parti des dix objectifs spécifiques du PNNS 2⁸⁶. Aujourd'hui, cet objectif est toujours d'actualité et est repris dans le nouveau programme national nutrition santé.

C'est à partir de l'âge de 6 mois que la diversification alimentaire peut débuter. A cet âge, l'enfant commence à être capable de mastiquer des aliments plus denses et de les avaler, de plus ses capacités digestives sont plus développées. L'introduction de nouveaux

⁸⁵ INPES, *La santé vient en mangeant. Le guide nutrition de la naissance à trois ans*, [en ligne], [réf. du 12/05/2012], disponible sur : < <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/890.pdf> >.

⁸⁶ MAAF, *Deuxième Programme national nutrition santé*, [en ligne], [réf du 12/05/2012], disponible sur : < http://agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_PNNS2.pdf >.

aliments doit se faire de façon progressive et adaptée au rythme de l'enfant. Il est important de ne pas forcer l'enfant, au risque de le dégoûter, et de faire preuve de patience surtout que les jeunes enfants n'aiment pas changer leurs habitudes. A noter que le lait n'est pas supprimé et reste quand même la base de l'alimentation de l'enfant.

La deuxième phase de diversification se situe entre 8 à 12 mois et 3 ans. A ce stade, l'enfant adopte petit à petit une alimentation qui se rapproche de celle de ses parents. Il garde cependant des besoins spécifiques et des quantités réduites. Le lait est toujours présent et des aliments comme ceux riches en sucres ou en graisses sont à limiter voire à éviter.

› **L'enfance : de 3 à 11 ans**

L'enfant peut enfin manger comme les « grands » dès l'âge de 3 ans, ou presque. L'alimentation joue encore un rôle important dans la croissance de l'enfant. Les parents doivent être là pour apprendre à l'enfant à bien se nourrir tout en se faisant plaisir. Certains aliments sont à favoriser comme les produits laitiers et bien évidemment d'autres sont à limiter. Dès 3 ans, il est également recommandé par le PNNS de pratiquer une activité physique à hauteur de 30 minutes à une heure de marche par jour. Une alimentation équilibrée doit nécessairement être couplée avec une activité physique pour que l'enfant soit en bonne santé, tout comme pour les adultes.

2.3.1.2. Mais en pratique...

Aujourd'hui, les programmes de santé publique, et notamment le PNNS informent et encouragent à suivre les repères qu'ils préconisent et donc à avoir une alimentation équilibrée tout en pratiquant une activité physique régulière. Pour autant, bien qu'un consommateur soit informé, cela ne signifie pas forcément qu'il agit en conséquence. De nombreux facteurs peuvent en être la raison : l'envie, les revenus, le temps... Les deux études suivantes nous montrent qu'il existe bien un décalage entre la théorie et les pratiques réelles des enfants.

L'étude INCA⁸⁷ de 2006 avait pour objectif de mettre l'accent sur les consommations alimentaires des Français en s'appuyant sur un échantillon représentatif de la population. Les résultats ont été publiés en 2009⁸⁸.

Chez les enfants de 3 à 17 ans, l'étude montre que les aliments les plus régulièrement consommés au quotidien, avec un taux de consommation supérieur à 80 % sont notamment : le pain, les pâtes, les biscuits, les pâtisseries et les gâteaux, tous les produits laitiers, la viande, la charcuterie, les fruits ou encore les sucres et ses dérivés ou l'eau et les boissons rafraîchissantes sans alcool.

A contrario, les enfants délaissent les abats, les crustacés et les mollusques, les fruits secs et graines oléagineuses, les boissons alcoolisées ou le café.

En moyenne, un enfant âgé entre 3 et 10 ans, a un apport énergétique équivalent à 1659 kcal/j ce qui est proche de leurs besoins réels moyens⁸⁹, même si cela varie avec l'âge et le sexe. Le tableau suivant permet de rendre compte des différences qui existent entre la répartition des apports conseillés et ce qui est réellement fait.

Tableau 2 : Comparaison des apports théoriques et réels de nutriments chez l'enfant

	CONSEILLE ⁹⁰	EN PRATIQUE
Glucides	> 50 %	46,6 %
<i>Dont Simples</i>	25 %	<u>50 %</u>
<i>Complexes</i>	75 %	50 %
Lipides	30 %	<u>38 %</u>
<i>Dont saturés</i>	< 35 %	<u>46.8 %</u>
<i>Insaturés</i>	> 65 %	53,2 %
Protéines	10 %	<u>15.4 %</u>

⁸⁷ INCA : étude Individuelle Nationale des Consommations Alimentaires.

⁸⁸ ANSES, *Etude Individuelle Nationale des Consommations Alimentaires 2*, [en ligne], [réf. du 12/05/2012], disponible sur : < <http://www.afssa.fr/Documents/PASER-Ra-INCA2.pdf> >.

⁸⁹ EUFIC, *Quelle est la consommation recommandée de calories pour adultes, enfants et jeunes enfants ?* [en ligne], [réf. du 12/05/2012], disponible sur :

< <http://www.eufic.org/page/fr/faqid/consommation-recommandee-calories-adultes-enfants-jeunes/> >.

⁹⁰ INPES, *Livret d'accompagnement du Guide nutrition des enfants et ados pour tous les parents, destiné aux professionnels de santé*, [en ligne], [réf du 12/05/2012] disponible sur :

< <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/779.pdf> >.

Aujourd'hui les enfants ont tendance à consommer plus d'aliments riches en glucides et particulièrement en sucres mais aussi des produits gras, que ce qui est conseillé. Cela peut par exemple s'expliquer par la consommation de pâtisseries, viennoiseries et gâteaux lors du goûter.

Nous voyons bien que les enfants ne respectent pas toujours les recommandations nutritionnelles les concernant. Mais intéressons nous plus précisément au goût chez l'enfant et à ses déterminants, même si les plus jeunes n'ont pas toujours de prises sur ces derniers.

2.3.2. Les goûts chez l'enfant

2.3.2.1. Les enfants et leurs choix alimentaires⁹¹

Jusque dans les années 2000, très peu d'études ont été menées sur les goûts alimentaires des enfants et se sont plus généralement orientés vers les adolescents.

Nous pouvons distinguer deux sortes d'études réalisées pour comprendre ces goûts enfantins⁹². Tout d'abord il s'agit de proposer une liste d'aliments aux enfants et de leur demander leur opinion sur chaque aliment : « j'aime bien », « j'adore » ou encore « je ne connais pas ». Ensuite, cela peut consister à observer réellement les quantités des aliments consommés, sans questionner l'enfant sur ses préférences. Ainsi, des tendances peuvent être dégagées, et les aliments classés dans des catégories distinctes comme nous allons le voir.

Ces études ont permis d'avoir une idée globale des goûts enfantins, mais il n'est pas possible d'en tirer des conclusions générales. De plus, ces études sont relativement anciennes. Nous pouvons supposer que certaines préférences peuvent avoir évoluées aujourd'hui, aux vues des contextes culturels, sociaux et économiques dans lesquels nous vivons. Néanmoins, cela reste un bon indicatif sur les goûts alimentaires des enfants.

⁹¹ RIGAL Natalie, *La naissance du goût. Comment donner aux enfants le plaisir de manger ?* Paris, Editions Noesis, 2000, p51.

⁹² RIGAL Natalie, *ibid.*, p52.

› Les aliments préférés

C. Fischler et M. Chiva ont fait parti des premiers chercheurs à mener une étude s'intéressant aux préférences alimentaires des enfants, en 1986. Ce premier sondage a été réalisé sur un échantillon de 321 enfants, répartis dans huit régions françaises. Ces enfants, âgés de 4 à 18 ans, se sont vus proposés une liste de 96 aliments, divers et variés. Leur rôle était d'attribuer à chaque aliment une valeur hédonique parmi quatre allant de « j'aime beaucoup » à « je n'aime pas ».

L'étude montre que les 20 aliments figurant en tête de liste des préférences, sont très appréciés par 66 à 85 % des enfants interrogés puisque ces derniers disent les « aimer beaucoup ». Ces préférences semblent donc faire consensus auprès de cette population.

Quatre années plus tard, M. Chiva et A. Baudier réitèrent une étude sur les préférences alimentaires mais cette fois uniquement sur les adolescents. De plus la liste d'aliments présentée est bien plus longue puisqu'elle regroupe plus de 220 aliments. L'échantillon de 882 adolescents doit alors classer ces aliments suivant trois catégories : « j'aime », « ça m'indiffère », « je n'aime pas ». Cette fois, les 20 aliments faisant consensus sont appréciés par 83 à 94 % des adolescents. Ce pourcentage plus important peut en partie s'expliquer par le fait que dans cette étude il est seulement demandé à la personne si elle aime l'aliment, l'intensité d'appréciation n'est pas prise en compte. A noter que 35 aliments sont appréciés par plus de 80 % des individus et 3 par plus de 90 %.

Ces deux études nous laissent donc penser qu'il existe des aliments qui sont bien plus appréciés que d'autres et qui semblent faire l'unanimité parmi les enfants et les adolescents. Cependant, même si nous pouvons comparer ces deux études, il faut rester prudents sur les rapprochements qui peuvent être faits puisque les échantillons de populations sont différents : de part le nombre d'individus et leur âge, le nombre d'aliments proposés ou encore l'échelle de notation employée.

Le tableau suivant regroupe les 20 aliments « favoris » apparus lors des deux enquêtes. Les aliments en *italique* et en **gras** sont ceux communs aux deux études. A noter néanmoins que le défaut de ces études est que nous ne savons pas comment sont préparés les aliments proposés et l'appréciation peut varier selon le mode de préparation.

Tableau 3 : Préférences alimentaires des enfants

ETUDE N°1 : 1986, CHIVA & FISCHLER		ETUDE N°2 : 1990, CHIVA & BAUDIER	
321 INDIVIDUS DE 4 A 18 ANS		882 INDIVIDUS DE 12 A 18 ANS	
96 ALIMENTS		226 ALIMENTS	
% DE REPONSES « J'ADORE »		% DE REPONSES « J'AIME »	
1. <i>Cerise</i>	85	1. <i>Jus de fruits</i>	94
2. <i>Fraise</i>	85	2. <i>Fruits rouges</i>	92
3. <i>Chocolat</i>	85	3. Crêpe	92
4. <i>Frites</i>	84	4. <i>Frites</i>	90
5. <i>Framboise</i>	82	5. Pêche, brugnon	90
6. <i>Glace</i>	81	6. Tartes salées	89
7. <i>Poulet</i>	78	7. Melon	89
8. <i>Yaourt</i>	77	8. Clémentines	89
9. Pâtes	77	9. Gâteaux	89
10. Raisin	74	10. <i>Glaces</i>	89
11. Biscuits salés	71	11. Viennoiseries	88
12. Beurre	71	12. Pain blanc	88
13. Riz	70	13. <i>Poulet</i>	87
14. <i>Viande rouge</i>	69	14. <i>Orange</i>	86
15. Purée de pomme de terre	68	15. <i>Yaourt fruits</i>	86
16. <i>Abricot</i>	68	16. <i>Abricot</i>	85
17. Petit-suisse	68	17. Compote de fruits	85
18. Banane	68	18. <i>Barre chocolat</i>	85
19. Pomme	67	19. Poire	84
20. <i>Orange</i>	66	20. <i>Steak haché</i>	83

Source : RIGAL Natalie, 2000.

Ces résultats mettent en évidence l'attrait des enfants et des adolescents envers les fruits rouges : cerises, fraises, framboises, mais aussi les fruits en général qui sont fortement représentés dans ces listes.

Nous remarquons que les produits sucrés sont présents fréquemment dans la première moitié de la liste : chocolat ou barre chocolatée, crêpe, glaces ou encore gâteaux. Les plats « tout prêts » sont aussi présents à travers les tartes salées mais nous ne retrouvons pas des produits comme les hamburgers qui sont de nos jours fréquemment consommés, même par les enfants. Cependant, il est difficile d'affirmer que cette absence est due à la date à laquelle les études ont été réalisées puisque nous ne savons pas si cet item était

proposé ou non. Les frites, quant à elles, semblent être très appréciée puisqu'elles figurent dans les deux études en quatrième position.

D'ailleurs, une dizaine d'années plus tard, la société Kellogg's a réalisé une étude similaire qui laissait apparaître qu'il fallait ajouter cinq aliments aux listes précédentes : les pizzas, le Coca-Cola, le Nutella, les sandwichs et les bonbons. Tout cela révèle qu'il y a une évolution des préférences et des consommations alimentaires des enfants et des adolescents et que le choix des aliments présentés est essentiel.

Nous remarquons enfin qu'une grande catégorie d'aliment est absente de cette liste, les légumes. David Morizet, ancien doctorant de l'Institut Bocuse, a débuté en 2008 une étude portant sur les préférences alimentaires des enfants de 8 à 11 ans. Il s'est principalement intéressé aux légumes puisque sa thèse était en partenariat avec la Fondation Louis-Bonduelle.

Son étude⁹³ s'est basée sur un échantillon de 145 enfants de 8 à 11 ans vivant pour 48 % d'entre eux à la campagne et 52 % en ville. Il s'est appuyé sur différents outils : des questionnaires, des tests de citations spontanées, de catégorisations de photos, de créations de menus et d'appréciations, des entretiens collectifs. « *Quand l'enfant doit citer des exemples de légumes, on trouve à la fois des légumes, des fruits et des plantes aromatiques*⁹⁴ », a d'ailleurs remarqué D. Mozinet. De part cette étude, il a pu dégager les observations suivantes :

- ~ Les haricots verts, les carottes, les petits pois, le maïs, les tomates et les radis sont les légumes les plus connus et les plus appréciés. En tête des légumes les plus cités, nous retrouvons la carotte puis la tomate et enfin la salade.

⁹³ MOZINET David, *Représentations et consommations des légumes chez les enfants*, [en ligne], [réf. du 05/06/2012], disponible sur : < http://www.fondation-louisbonduelle.org/fileadmin/user_upload/docs/Images/France/La_Fondation/Fond_Actions/rencontres_FLB_2009/representations-et-consommations-des-legumes-chez-les-enfants-david-morizet-fondation-louis-bonduelle-ma.pdf >.

⁹⁴ « Comment faire aimer les légumes aux enfants », Fondation Louis Bonduelle, mai 2009, p6, [en ligne], [réf. du 05/06/2012], disponible sur : < http://www.fondation-louisbonduelle.org/fileadmin/user_upload/docs/Images/France/La_Fondation/Fond_Actions/rencontres_FLB_2009/enfance-et-alimentation-actualites-fondation-louis-bonduelle-mai09.pdf >

- ~ Des légumes comme les lentilles, les épinards ou encore les asperges restent des aliments peu connus par les enfants.

Ces études nous montrent que les enfants restent attirés par des aliments sucrés comme les fruits, biscuits, sodas ou bonbons et par les féculents ou plats à base de féculents comme les pâtes, les tartes, pizzas ou tout simplement le pain blanc. Ce sont en général des aliments très nourrissants voire très caloriques de part leur forte teneur en sucre simples ou complexes, et matières grasses.

› Les aliments « boudés »

Le consensus présent pour les aliments les plus appréciés ne se retrouve pas chez ceux les moins aimés.

Tableau 4 : Aliments rejetés par les enfants

ETUDE N°1 : 1986, CHIVA & FISCHLER		ETUDE N°2 : 1990, CHIVA & BAUDIER	
321 INDIVIDUS DE 4 A 18 ANS		882 INDIVIDUS DE 12 A 18 ANS	
96 ALIMENTS		226 ALIMENTS	
% DE REPONSES « JE N'AIME PAS »		% DE REPONSES « ÇA ME DEGOUTE »	
Peau de lait	51	Cervelle	57
Cervelle	45	Tripes	53
Olive noire	41	Foie	43
Poivre	36	Huîtres	42
Ail	36	Boudin noir	40
Oignon	35	Vin	39
Fromage fort	31	Rognons	35
Olive vert	30	Boudin blanc	35
Eau gazeuse	29	Bière	34
Céleri	28	Crème de marrons	34
Tomate cuite	26	Langue de bœuf	33
Poivron	25	Roquefort	32
Epinard	25	Endives cuites	31
Foie	24	Chou	28
Lait chaud	24	Epices piquantes	27
Lait froid	21	Navet	26
Moutarde	21	Poivron	26
Courgette	19	Purée de céleri	26

<i>Chou-fleur</i>	17	<i>Epinard</i>	25
Maïs	17	<i>Olive noire</i>	25

Source : RIGAL Natalie, 2000.

Ces résultats nous montrent néanmoins que les enfants expriment un « dégoût enfantin » envers les abats : cervelle, tripes, foie, rognons ou encore langue de bœuf ; de nombreux légumes et en particulier ceux qui présentent un goût fort ou de l'amertume comme les endives, le céleri, le chou ou le chou-fleur. De manière générale, l'amertume ne semble pas plaire aux enfants puisque nous retrouvons également dans ces listes la bière, l'eau gazeuse ou les olives. Enfin, certains produits ayant des saveurs prononcées comme les oignons, l'ail, la moutarde sont rejetés.

L'étude de David Mozinet rejoint les observations que nous avons faites précédemment puisqu'elle révèle que les légumes les moins appréciés sont les poivrons rouges ou jaunes, les poireaux, les aubergines, à cause de leur texture, les avocats et les endives jugées trop amères. Par ailleurs, il a souligné que la préparation des légumes avait toute son importance puisque les mélanges semblent être peu appréciés.

Les parents sont souvent soucieux de faire manger à leur enfant des plats variés et souhaitent particulièrement qu'ils mangent des légumes. Cela peut être source de conflits et d'inquiétudes lorsque les parents sont confrontés aux refus de leurs enfants. A travers ces deux tableaux nous voyons bien que les légumes ne font pas partie des aliments que les plus jeunes affectionnent. Une recherche réalisée par L. Hanse en 1994 fait apparaître que les aliments les plus communément cités par les mères de familles pour caractériser les rejets alimentaires de leurs enfants, âgés entre 2 et 10 ans sont : les épinards, le chou-fleur, les haricots-verts, la salade verte, les endives, les champignons ou encore les petits pois. Cependant certaines de ces résultats sont en opposition avec ceux révélés par D. Mozinet qui lui a constaté que les haricots verts, la salade verte et les petits pois faisaient partis des légumes préférés des 8-11 ans. Nous pouvons donc une nouvelle fois nous interroger, cette contradiction est peut être due à l'âge des enfants pris en compte ou bien, les goûts ont évolués en quinze ans. En effet, lorsque l'âge des enfants progresse, leur désamour pour les légumes diminue. C'est pourquoi les adolescents consomment plus de légumes et apprécient même pour la moitié d'entre eux la salade verte, les

tomates crues, le maïs, les carottes crues, les haricots verts ou les petits pois, ce qui rejoint les résultats observés par D. Mozinet. Rappelons également que la préparation culinaire est un facteur clé pour l'appréciation ou le rejet des légumes.

Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, les enfants affectionnent les produits sucrés, nourrissants et ayant un goût peu prononcé ce qui peut expliquer le rejet des légumes qui possèdent souvent les caractéristiques contraires.

2.3.2.2. « Les » dégoûts

Chacun d'entre nous a ses propres motivations ou raisons qui entraînent l'acceptation, le plaisir de manger un aliment ou au contraire son rejet. Paul Rozin, psychologue américain travaillant sur le goût, s'est penché sur ces motivations. Il a dans un premier temps proposé une classification grâce à des entretiens individuels menés auprès d'adultes américains, qui a par la suite été jugée valable pour les enfants également. Nous allons donc nous intéresser aux trois catégories de motivations qui engendrent un dégoût envers certains aliments.

› Les dégoûts liés à nos sens

Les dégoûts sensoriels⁹⁵ sont directement liés à ce que transmettent nos sens à notre corps et notre cerveau. Lorsque nous regardons, touchons puis portons à notre bouche un aliment, nos sens sont stimulés et des informations sont transmises. Ces sensations nous permettent de définir cet aliment de « bon » ou de « mauvais ». Le goût lié à nos sens appelé le « goût de » se transforme alors en « goût pour ».

De manière naturelle, les êtres humains, sont amenés à être attirés par les saveurs sucrées et à rejeter des aliments amers ou épicés, qui, il y a très longtemps, étaient assimilés à du poison. Néanmoins, grâce aux apprentissages, aux encouragements des parents pour inciter leurs enfants à goûter et aux renouvellements des tentatives, nous apprenons à dépasser nos réticences naturelles et à apprécier le café, la bière, pourtant amers, ou encore les plats épicés. Les dégoûts sensoriels des enfants peuvent être plus forts puisqu'ils n'ont pas encore « éduqué » leur palais.

⁹⁵ RIGAL Natalie, *La naissance du goût. Comment donner aux enfants le plaisir de manger ?* op. cit p59

› **Les dégoûts cognitifs**

Les dégoûts peuvent également être liés à nos représentations intellectuelles et culturelles qui rendent les aliments consommables et acceptables ou non. L'origine culturelle a ici toute son importance. Prenons l'exemple du fromage et plus particulièrement du Roquefort. En France il s'agit d'un produit culturellement acceptable et apprécié par bon nombre d'entre nous. Pourtant, dans certains pays asiatiques, il est inconcevable d'en manger. A l'inverse, en Asie il est possible de consommer du chien, alors que dans notre pays, le chien est un animal domestique qu'il est impossible d'imaginer manger.

Autre exemple, celui du chocolat. Un enfant peut se fier uniquement à son plaisir sensoriel et en consommer plus que de raison si nous ne l'en empêchons pas. Un adulte prend lui en compte d'autres facteurs plus intellectuels comme le prix, la composition du produit et se raisonne pour en consommer en quantité modérée pour des raisons économique ou de santé.

Cette catégorie de rejet s'appuie sur un ensemble complexe de représentations qui ne concerne généralement pas l'enfant avant l'âge de 3 ans. A partir de cet âge, l'enfant devient capable d'associer une représentation, une symbolique à des objets ou des choses qu'il voit, comme le précisait J. Piaget.

› **Les dégoûts associés**

Contrairement aux dégoûts cognitifs, les dégoûts associés peuvent être précocement acquis. Ils apparaissent après l'ingestion de l'aliment qui sera par la suite rejeté.

Prenons un exemple pour illustrer ces dégoûts. Lorsque nous goûtons pour la première fois un aliment et que quelques heures plus tard nous tombons malade. Nous associons cette maladie à l'aliment. C'est lui qui nous a rendu malade, ce qui aura pour conséquence le rejet de cet aliment. Autre exemple, lors d'un repas nous apprenons une très mauvaise nouvelle. Le fait de manger de nouveau le plat nous rappellera de mauvais souvenirs ce qui peut alors entraîner le rejet du plat en question.

Soulignons cependant que ces dégoûts associés peuvent avoir des effets positifs sur les comportements alimentaires, notamment des enfants. Lorsque nous mangeons trop d'un

produit, comme les bonbons, les désagréments physiques (mal de ventre, nausées...) que cette surconsommation engendre, encouragent les enfants à réguler leur consommation la fois suivante. Les nourrissons sont également capables d'adapter les quantités de lait consommées en fonction de l'intensité calorique de celui-ci. Néanmoins, ce contrôle de l'appétit et ces régulations ne se font pas instantanément et nécessitent de nombreuses tentatives.

Des études, notamment menées par Leann Birch, démontrent que les enfants sont particulièrement sensibles aux capacités rassasiantes plus ou moins conséquentes des aliments. Ils préfèrent et privilégient les aliments comblant rapidement leur faim, ce qui peut expliquer leur attrait pour les féculents et leur tendance à rejeter les légumes. Mais le cas des légumes restent quand même beaucoup plus complexe puisque leur rejet peut également être lié aux dégoûts sensoriels ou cognitifs.

Les enfants ont donc bien des préférences alimentaires caractéristiques de leur âge. Mais un autre phénomène entre en jeu dans la consommation alimentaire des enfants, dans leurs choix et leurs préférences : la néophobie alimentaire. Voyons donc de plus près ce phénomène typique de la période enfantine, d'autant plus qu'il est étroitement lié avec les Classes du Goût.

2.3.3. Le phénomène de néophobie alimentaire

La néophobie alimentaire se traduit par la peur ou la réticence à goûter des aliments nouveaux, en d'autres termes, il s'agit là de la peur de la nouveauté. Nous avons tous été confronté à cette crainte au cours de notre vie, et cela peu encore être le cas lorsque nous goûtons à une cuisine étrangère par exemple.

2.3.3.1. La néophobie de l'omnivore⁹⁶

La sociologie s'est intéressée au phénomène de néophobie alimentaire, notamment à travers les recherches de P. Rozin mais aussi de C. Fischler. Même si leurs visions ne sont pas similaires, elles peuvent cependant être rapprochées.

⁹⁶ RIGAL Natalie, *La naissance du goût. Comment donner aux enfants le plaisir de manger ?*, op. cit., p80

› Le paradoxe de l'omnivore

L'Homme est un omnivore ce qui lui confère la capacité mais aussi l'obligation de se nourrir d'aliments divers et variés. Tout d'abord, il s'agit d'un avantage certain puisque contrairement à d'autres espèces, nous sommes en capacité de nous adapter à l'environnement qui nous entoure afin de nous apporter les macro et micronutriments⁹⁷ nécessaires à notre croissance et notre vie et donc de nous adapter aux variations de celui-ci. De plus, nous sommes en mesure, pour une partie d'entre nous, de choisir ce que nous souhaitons manger. Le statut d'omnivore est « *porteur d'autonomie, de liberté, d'adaptabilité*⁹⁸ ».

Néanmoins, ce statut si particulier n'est pas uniquement porteur d'avantages. En effet, nous sommes dépendants de la variété alimentaire. Un seul aliment ne peut pas nous apporter tout ce dont nous avons besoin pour vivre. Une contradiction apparaît alors. L'homme est soumis à la variété, diversification voire même à l'innovation alimentaire, pourtant, il est généralement attiré par ce qu'il connaît et peut craindre la nouveauté. Le fait de devoir faire des choix est une source d'anxiété mais la principale source se situe dans l'incorporation. Goûter un aliment nouveau est assimilé à une prise de risque puisqu'il ne sait pas les effets que cet aliment pourra avoir sur son organisme. Comme le précise Claude Fischler, « *le paradoxe de l'omnivore se situe dans le tiraillement, l'oscillation entre ces deux pôles, celui de la néophobie (...) et celui de la néophilie (...)*⁹⁹ ». Voyons donc à présent comment se traduit cette angoisse de l'incorporation.

› Le principe d'incorporation¹⁰⁰

Incorporer un aliment ne signifie pas uniquement le mettre dans sa bouche, le mâcher, l'avaler et enfin le digérer. C'est beaucoup plus complexe puisque cela fait en même temps appel au rationnel et au réel mais aussi à l'imaginaire. La formule « je suis ce que je mange », est à la fois vrai d'un point de vue scientifique mais aussi inconscient et imaginaire, comme nous allons le voir.

⁹⁷ Nous entendons par macronutriments les protéines, lipides, glucides et par micronutriments les vitamines, minéraux et autres oligoéléments.

⁹⁸ FISCHLER Claude, *L'Homnivore, ob. cit.*, p62.

⁹⁹ FISCHLER Claude, *ibid.*, p 63.

¹⁰⁰ FISCHLER Claude, *ibid.*, p 66.

Lorsque nous mangeons un aliment, celui-ci nous fournit les nutriments qui le compose et qui seront ensuite réutilisés par notre corps pour le faire fonctionner. Littéralement, nous sommes donc ce que nous mangeons puisque notre corps se compose en partie des éléments apportés par notre alimentation. Mais cela ne s'arrête pas là puisque cela est aussi vrai pour l'imaginaire.

En effet, l'alimentation a également un côté irrationnel. Nous attribuons à ce que nous mangeons des valeurs symboliques ou des propriétés que nous imaginons et qui sont supposées devenir les nôtres une fois l'aliment consommé. C'est ce que C. Fischer et P. Rozin appelle la « pensée magique ». Nous devenons ce que nous mangeons, pas simplement d'un point de vue biologique mais aussi d'un point de vue imaginaire.

Pour expliquer ce phénomène, P. Rozin a réalisé une expérience marquante auprès de ses étudiants de deuxième année de psychologie illustrant bien la présence de l'inconscient dans nos représentations de « mangeurs ». Il a proposé à ces étudiants deux textes décrivant les habitudes de vie et les comportements d'une tribu imaginaire. Dans la première version, cette tribu consommait des tortues de mer et chassait les sangliers pour leurs défenses, et dans la seconde, elle consommait des sangliers et chassait les tortues pour leurs carapaces. Les étudiants avaient soit la version 1 soit la seconde. Selon les comportements alimentaires décrits, des résultats discordants sont apparus. Pour le premier texte, les étudiants décrivaient la tribu comme étant une ethnie paisible et bonne nageuse alors que ceux possédant le second texte la décrivait belliqueuse et rapide à la course. Cette expérience montre le lien qui peut être fait entre ce que nous mangeons et l'image que nous renvoyons. La pensée magique prend tout son sens, les aliments possèdent bien des propriétés symboliques.

Les industriels de l'alimentaire utilisent d'ailleurs cette « pensée magique » pour nous pousser, plus ou moins consciemment à consommer leurs produits. Par exemple, les céréales *Lion*, qui nous promettent de nous rendre forts pour commencer la journée. La publicité et le packaging sont pensés en ce sens, pour nous convaincre de ses bienfaits. Autre aliment qui dans l'inconscient collectif est associé à la force, la viande. La marque *Charal* s'appuie sur cette valeur symbolique pour vendre ses produits grâce une communication où la force de l'animal est mise en avant.

Enfin sur un plan sociologique, le fait de manger un produit socialement valorisé par un groupe donné est un moyen d'appartenir à ce groupe. Ce phénomène est particulièrement vrai chez les enfants, qui par exemple à la cantine mangent certains aliments pour « faire comme les copains » et qui à la maison les rejettent. Mais cela ne s'arrête pas là, puisque comme le précise Claude Lévi-Strauss, « *pour que l'aliment soit bon à manger, il faut qu'il soit bon à penser*¹⁰¹ » faisait de l'acte alimentaire un acte « bio-psycho-sociologique¹⁰² ». L'alimentation joue un grand rôle dans la socialisation des enfants, comme nous l'avons vu, c'est un marqueur social.

› Source de néophobie et Objets Comestibles Non Identifiés

Ces objets comestibles non identifiés, aussi appelé OCNI¹⁰³ par C. Fischler seraient une des causes de la néophobie alimentaire. Ces OCNI sont des aliments qui nous sont inconnus, tout comme leur mode de production et leur provenance. Ils résultent des productions alimentaires modernes.

Depuis les années 1960, nos modes de vies et de consommations ont bien évolué. Une distance s'est créée entre l'homme et son alimentation comme nous l'avons vu précédemment. Cette distanciation rend de plus en plus d'aliments inconnus. Ils perdent leurs valeurs symboliques, nous ne savons plus de quoi ils sont fabriqués ni comment. C'est pourquoi une peur s'est créée, et les aliments sont petits à petits devenus des OCNI.

Il n'est donc pas étonnant de voir que ces aliments, devenus inconnus, deviennent source d'anxiété. Cela est d'autant plus vrai pour les enfants qui ont leur répertoire alimentaire en pleine construction et qui préféreront ne pas consommer ces « OCNI » plutôt que prendre un risque.

Nous venons de voir que le phénomène de néophobie alimentaire était fortement lié à notre statut d'omnivore. Même si les adultes sont généralement en mesure de gérer l'anxiété engendrée par ce statut, cela est plus difficile pour les enfants qui sont particulièrement concernés par ce phénomène, comme nous allons le voir à présent.

¹⁰¹ LEVI-STRAUSS Claude, *La pensée sauvage*, Editions Plon, Paris, 1962, 347p.

¹⁰² DUPUY Anne, « Jeunes mangeurs, aliments et espaces du quotidien », *Les enfants et les jeunes dans les espaces du quotidien, Colloque Pluridisciplinaire International*, Rennes, 2006, p4.

¹⁰³ FISCHLER Claude, *L'Homnivore*, ob. cit., p 218

2.3.3.2. La néophobie chez l'enfant¹⁰⁴

La néophobie infantine est une période normale dans le développement des enfants. Pour que tous les aliments puissent être acceptés par les plus jeunes, il faut tout d'abord qu'ils deviennent connus. En effet, la familiarisation joue un rôle majeur dans l'acceptation et l'appréciation des aliments. Plus un aliment est connu, plus il sera susceptible d'être apprécié.

Liliane Hanse, en 1994, s'est intéressée à ce phénomène de néophobie alimentaire chez les 2-10 ans. Pour cela, elle a interrogé 600 mères et s'est aperçue que seulement 23 % des enfants appartenant à cette tranche d'âge ne manifestaient que peu de comportements néophobiques. Pour les autres, cette néophobie se traduit par le tri des aliments mélangés dans leurs assiettes, un long examen de celles-ci avant de manger, des grimaces ou encore un temps de mastication élevé¹⁰⁵.

Ces comportements surviennent petit à petit avec l'âge de l'enfant. A partir de 2 ans environ, l'enfant commence à ne plus vouloir manger des légumes qu'il semblait pourtant apprécier auparavant, puis c'est entre 4 et 7 ans que la néophobie infantine se durcie, avec le rejet d'une variété d'aliments plus nombreuse. Enfin, après 7 ans et ce jusqu'à 11 ans, l'intensité néophobique se réduit même si l'enfant reste sélectif. Cependant, cette catégorisation d'âge n'est qu'indicative, chaque enfant aura son propre rythme face à cette néophobie.

› Son origine

A présent, intéressons nous à l'origine de cette néophobie infantine. Pour expliquer ce phénomène particulier, quatre hypothèses s'opposent¹⁰⁶.

La première prétend que ce ne serait qu'une manifestation d'opposition à l'autorité parentale, qui correspond à la phase du « non », observée chez pratiquement tous les enfants. Ce serait donc un moyen pour l'enfant de s'affirmer voire de se démarquer dans une fratrie.

¹⁰⁴ RIGAL Natalie, *La naissance du goût. Comment donner aux enfants le plaisir de manger ?*, ob. cit., p84.

¹⁰⁵ RIGAL Natalie, *ibid.*, p86.

¹⁰⁶ RIGAL Natalie, *ibid.*, p87.

La deuxième est proposée par M. Chiva et C. Fischler, est qu'il s'agit en réalité d'un besoin de l'enfant d'être rassuré à un âge où celui-ci fait ses premiers pas à l'école. Jusqu'à l'âge de 7-8 ans ils sont fortement sollicités et les apprentissages sont intenses (lecture, écriture, calculs...). Ils rechercheraient donc dans l'alimentation un domaine de sécurité et ainsi, se détourneraient des aliments inconnus et insécurisants.

Selon la troisième hypothèse, ce phénomène est dû au fait qu'à environ 2 ans, l'enfant commence à manger seul et est capable de faire ses propres choix alimentaires. Il est donc en capacité de juger l'aliment qui lui est proposé et de le refuser. L'enfant est à partir de cet âge amené à faire ses propres choix et commence par conséquent à être soumis à l'angoisse que ces choix engendrent, notamment celle de l'empoisonnement.

Enfin, la dernière hypothèse s'appuie sur la théorie du développement de l'enfant selon J. Piaget. La période de néophobie correspond au stade « pré-opératoire » que nous avons vu précédemment. A ce stade, lorsqu'une toute petite partie d'un objet, donc d'un aliment, est modifiée, l'objet ou l'aliment est nouveau. Et les exemples sont nombreux en matière d'alimentation ! Si les carottes sont râpées ou coupées en rondelles, ce n'est pas le même aliment pour l'enfant alors qu'il s'agit pourtant bien de carottes. L'aspect visuel a toute son importance. C'est pour cette raison, que les enfants sont à cet âge réticents à manger des légumes mélangés qu'ils aimeraient pourtant s'ils étaient cuisinés à part. Les enfants sont ainsi amenés à voir des « OCNI » partout du moment que l'aspect visuel est modifié.

› **Néophobie : un trait de caractère universel ?**

Nous avons vu que 77 % des enfants présentaient des caractères néophobes entre 2 et 10 ans. Il existe néanmoins trois degrés de néophobie :

- ~ Degré 1 : les enfants demandent à goûter le plat avant de décider. Par la suite si le plat n'a pas un goût qui leur déplaît, ils peuvent décider d'en manger davantage. Ce premier degré concerne 39 % des enfants, majoritairement âgés de plus de 7 ans. A cet âge, les enfants font preuve de plus grande maturité et sont plus ouverts à la nouveauté ;
- ~ Degré 2 : il s'agit ici d'enfants qui ont été contraints ou forcés de goûter le plat ou l'aliment alors qu'ils n'en manifestaient pas l'envie. Dans le cas où les sensations

ressenties sont plus agréables que prévus, l'enfant continuera à manger le plat. Nous retrouvons dans cette catégorie 32 % des 2-10 ans. Ces enfants qui adaptent une position stricte face à la nouveauté sont principalement âgés entre 4 et 6-7 ans.

- ~ Degré 3 : ce degré regroupe les enfants manifestant une très forte néophobie alimentaire et qui refusent à tout prix de goûter des aliments nouveaux. Ils sont environ 6 % chez les 2-10 ans. Ces enfants n'acceptent de manger que certains aliments à la seule condition qu'ils soient toujours présentés sous la même forme. Il devient alors quasi-impossible de faire manger ces enfants en dehors du domicile familial.

Ces observations seraient à coupler avec les sensibilités biologiques de chacun face aux goûts des aliments.

Néanmoins, la question reste ouverte sur le devenir des comportements alimentaires de ces enfants. Seront-ils toujours difficiles sur le plan alimentaire à l'âge adulte ? Bien que les enfants tendent de manière générale avec l'âge, à évoluer du degré 2 au degré 1 pour qu'à l'adolescence ils n'expriment quasiment plus de néophobie vis-à-vis de l'alimentation, aucune étude n'a encore été faite pour observer l'évolution de la néophobie à l'âge adulte.

› **Dépasser la néophobie**

L'étude OPALINE¹⁰⁷ actuellement toujours en cours, s'attache à évaluer le développement du comportement alimentaire dans les deux premières années de la vie. Elle s'intéresse également à la compréhension des aspects sensoriels des enfants. Pour cela un groupe de 300 bébés a été suivi depuis le dernier trimestre de grossesse et ce jusqu'à l'âge de deux ans. En 2009, les résultats préliminaires ont notamment montré que la réactivité olfactive (plus ou moins forte sensibilité aux odeurs) était impliquée dans le caractère « difficile à nourrir » de l'enfant âgé de 2 ans. L'étude pointe également le rôle des

¹⁰⁷ NICKLAUS Sophie, « Le développement du comportement alimentaire dans les deux premières années de vie : Quelques premiers résultats de l'étude Opaline », *La Lettre Scientifique de l'IFN*, avril 2009, n°133, 4p, [en ligne], [réf. du 02/05/2012], disponible sur : http://www.ifn.asso.fr/publications/lettres/pdf_lettre-scientifique-n-133.pdf >.

parents dans la formation du comportement alimentaire de l'enfant en particulier à travers les pratiques et attitudes éducatives adoptées en matière d'alimentation, et les stratégies mises en place lorsque l'enfant rejette un aliment.

Ces résultats mettent une nouvelle fois en évidence le rôle fondamental des parents dans l'éducation au goût des enfants et dans leurs préférences alimentaires.

Mais alors, existe-il des moyens efficaces pour aider les enfants à dépasser leur néophobie ? Quelles sont les méthodes à adopter ? Comment rendre reconnaissables des produits ? Bon nombre de questions auxquelles nous allons tenter de répondre maintenant.

La familiarisation

La familiarisation est le passage de l'inconnu vers le connu. Le fait de proposer un aliment à un enfant à de nombreuses reprises lui permettra de le connaître, de l'accepter et peut-être même l'apprécier.

Néanmoins, l'exposition répétée d'un aliment ne signifie pas que l'enfant va l'accepter. En effet, il arrive parfois que même après avoir goûté un aliment une vingtaine de fois, nous ne l'apprécions toujours pas. L'appréciation d'un nouvel aliment est très variable selon les enfants. Certains d'entre eux peuvent commencer à l'aimer après cinq tentatives et d'autres au bout de 20. Mais pour dépasser la néophobie, un seul essai n'est en aucun cas suffisant. Tout dépend des caractéristiques de l'enfant, comme le degré de néophobie, ou des aliments : les plus complexes sensoriellement ont généralement une familiarisation plus longue. Les parents ne doivent donc pas s'arrêter au premier refus de leurs enfants, et proposer un nouvel aliment de temps en temps. De plus, même si un enfant marque un fort rejet pour un produit lorsqu'il est tout petit, cela ne signifie pas qu'il ne l'appréciera pas quelques années plus tard. D'où l'importance de reproposer les aliments rejetés, de façon régulière, en employant des pratiques ludiques par exemple.

Autres paramètres auxquels il faut tenir compte lors de la familiarisation, sont les modalités d'expositions et notamment l'environnement physique et social dans lequel sont pris les repas, celui-ci doit être accueillant. Ceci incitera plus facilement l'enfant à

goûter et à manger. Notons par ailleurs qu'un enfant sera plus sujet à goûter un aliment qu'il ne connaît pas ou qu'il rejette s'il voit un adulte le consommer. Il sera plus en confiance ou pourra tenter d'imiter l'adulte qui mange avec lui.

Pour expliquer les raisons pour lesquelles la familiarisation entraîne une appréciation de plus en plus importante des produits, trois hypothèses s'affrontent. Voyons chacune de ces perspectives.

Tout d'abord l'hypothèse d'association, exprimée par P. Rozin et L. Birch. Selon eux, l'individu apprend, lorsqu'il consomme certains aliments, que ces derniers sont bénéfiques pour lui ou du moins ne lui font pas de mal. Bien qu'il existe des différences de points de vue entre les deux chercheurs, leurs conceptions se rejoignent sur la dépendance entre les qualités sensorielles des aliments et leurs qualités biologiques¹⁰⁸. La familiarisation rendrait les enfants capables de faire le lien entre la saveur des aliments et leur capacité à combler la faim ou les besoins biologiques.

La deuxième hypothèse défend la théorie selon laquelle les enfants, grâce à la familiarisation, s'habitueront aux qualités sensorielles des aliments. Les expositions répétées leur permettraient de ne plus ressentir ce qui les dérangeait à la première consommation, et les enfants finiraient par apprécier ce qu'ils ressentent et donc l'aliment.

Enfin, la dernière hypothèse est défendue par M. Chiva et N. Rigal, prend pour point de départ le fait que les enfants sont incapables d'identifier des produits puisqu'ils sont face à des « OCNI ». Ces aliments ne leur évoquant rien, ils n'éprouvent pas l'envie de les manger. Et pour enrayer cela, les enfants vont devoir s'approprier ces « OCNI » et leur donner une signification familière.

Ils ont mené une expérience sur des enfants âgés de 8 à 11 ans à qui ils ont fait goûter des lamelles de viandes séchées, puis leur ont demandé de décrire les perceptions sensorielles ressenties grâce à leur cinq sens (couleur, texture, forme, odeur, arôme...). Les enfants trouvaient par exemple que l'aspect était semblable à celui d'une sucrerie, que la couleur à celle d'un fruit sec comme le pruneau et la texture était associée à du carton. Les images associées à l'aliment étaient nombreuses et variées. Puis après avoir

¹⁰⁸ RIGAL Natalie, *La naissance du goût. Comment donner aux enfants le plaisir de manger ?*, ob. cit., p113.

demandé à ces mêmes enfants de consommer des lamelles de viandes séchées à quatre reprises au cours des deux mois suivants, il leur a de nouveau été demandé de décrire leurs perceptions sensorielles. Cette fois, les descripteurs ne sont plus les mêmes et se rapprochent de ceux que nous pourrions utiliser pour décrire des produits charcutiers. Les images associées au produit étaient unifiées et Le produit devenu familier et identifiable.

Toutes ces suppositions ne sont qu'au stade d'hypothèses et rien n'a encore été prouvé à l'heure actuelle. Néanmoins nous pouvons dire que la néophobie résulte de la peur de faire une mauvaise expérience au niveau sensoriel et gustatif. Nombre d'enfants prétendent ne pas aimer un produit et ne pas avoir envie de le goûter car ils ne le jugent pas bon alors qu'ils ne l'ont en réalité jamais porté à leur bouche. Nous voyons ici la part importante du sensoriel dans la néophobie. C'est sur ce point que les Classes du Goût ont toute leur légitimité puisque l'un des objectifs est de réduire la néophobie alimentaire en incitant les enfants à goûter. Mais ce point sera développé avec plus de précisions un peu plus loin.

De la main à la pâte aux mots à la bouche¹⁰⁹

L'une des manières la plus plaisante et surtout efficace pour rendre l'alimentation familière aux yeux des enfants est de les faire participer à la préparation des repas. En effet, il s'agit d'un moment de partage entre les parents et les enfants, c'est là une façon de faire plaisir et de se faire plaisir. Les enfants éveillent ainsi leur sensorialité lors d'un moment d'échange ludique et peuvent commencer à s'approprier ce qu'ils mangent, donc diminuer leur crainte néophobique.

Faire participer les enfants à la création, l'entretien, la récolte d'un jardin potager peut être également une bonne prise de contact avec l'aliment brut.

Il s'agit là d'impliquer au maximum les plus jeunes dans leur alimentation et leur faire prendre conscience de l'origine des produits qu'ils consomment. Une étude menée dans des centres aérés a montré que les enfants laissaient moins de restes ou de déchets dans

¹⁰⁹ RIGAL Natalie, La naissance du goût. *Comment donner aux enfants le plaisir de manger ?*, ob. cit., p128

leurs assiettes lorsqu'ils avaient été impliqués dans la confection du repas plutôt que lorsque celui-ci était tout prêt.

Impliquer les enfants dans la préparation de leur repas, permet de les familiariser et de réduire la crainte vis-à-vis de l'aliment puisqu'ils sont en mesure de savoir d'où il vient ou comment il a été préparé. Il n'est alors plus un « OCNI ». Même si les plats préparés présentent de nombreux avantages pour les familles, ils ne possèdent pas ceux d'éveiller la curiosité des enfants et de les rassurer sur ce qu'ils mangent.

Tout ce que nous venons de voir nous amène à croire en la pertinence du dispositif des Classes du Goût, qui serait un moyen de réduire la néophobie des plus jeunes, de les familiariser avec ce qu'ils mangent. Cette éducation sensorielle a notamment pour objectif d'aider les enfants à dépasser le stade hédonique et les réponses simplistes qui peuvent en découler comme « j'aime » ou « je n'aime pas » et de permettre de mettre des mots sur les sensations.

Bien que le cadre familial reste un espace privilégié pour l'apprentissage et notamment celui alimentaire, nous intéressons nous à la place de l'école dans cet apprentissage. Intéressons nous par conséquent aux programmes scolaires et la façon dont l'alimentation et le goût sont abordés.

2.3.4. L'alimentation et les programmes scolaires

L'alimentation dans les programmes scolaires est abordée de manière différente selon l'âge des enfants et la classe dans laquelle ils se trouvent. Nous nous concentrerons sur les programmes des cycles I, II et III c'est-à-dire la maternelle, les classes du CP et CE1, et enfin celles du CE2, CM1 et CM2. Ces programmes ont tous été actualisés et sont parus au Bulletin Officiel en juin 2008.

Tableau 5 : L'alimentation dans les programmes scolaires des écoles maternelle et primaire

CYCLES	NOTIONS ABORDEES	NOTIONS ACQUISES EN FIN DE CYCLE
Cycle I <i>Maternelle</i>	Découvrir le monde¹¹⁰ Découvrir le vivant ~ Observer les différentes manifestations de la vie : élevages et plantations constituant un moyen privilégié de découverte du cycle de la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement jusqu'à la mort, ~ Découvrir les parties du corps et les cinq sens : leurs caractéristiques et leurs fonctions. Intérêt à l'hygiène et à la santé, notamment à la nutrition, ~ Apprentissage des règles élémentaires de l'hygiène du corps, ~ Sensibilisation aux problèmes de l'environnement et apprentissage au respect de la vie.	~ Connaître des manifestations de la vie animale et végétale, les relier à de grandes fonctions : croissance, nutrition, locomotion, reproduction, ~ Nommer les principales parties du corps humain et leur fonction, distinguer les cinq sens et leur fonction, ~ Connaître et appliquer quelques règles d'hygiène du corps, des locaux, de l'alimentation.
Cycle II <i>CP – CE1</i>	Découverte du monde¹¹¹ Découvrir le monde du vivant, de la matière et des objets ~ Repérer des caractéristiques du vivant : naissance, croissance et reproduction ; nutrition et régimes alimentaires des animaux, ~ Apprendre quelques règles d'hygiène et de sécurité personnelles et collectives, ~ Comprendre les interactions entre les êtres vivants et leur environnement et ils apprennent à respecter l'environnement.	
Cycle III <i>CE2 – CM1 CM2</i>	Sciences expérimentales et technologique¹¹² ~ Première approche des fonctions de nutrition : digestion, respiration et circulation sanguine, ~ Hygiène et santé : actions bénéfiques ou nocives de nos comportements, notamment dans le domaine du sport, de l'alimentation, du sommeil.	~ Exprimer et exploiter les résultats d'une mesure ou d'une recherche en utilisant un vocabulaire scientifique à l'écrit et à l'oral, ~ Maîtriser des connaissances dans divers domaines scientifiques, ~ Mobiliser ses connaissances dans des

¹¹⁰ Ministère de l'Education Nationale, *Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle*, [en ligne], [réf du 8/07/2012], disponible sur :

< http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm >

¹¹¹ Ministère de l'Education Nationale, *Cycle des apprentissages fondamentaux – Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année*, [en ligne], [réf du 08/07/2012], disponible sur :

< http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm >.

¹¹² Ministère de l'Education Nationale, *Cycle des approfondissements – Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*, [en ligne], [réf du 08/07/2012], disponible sur :

< http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm >.

		contextes scientifiques différents et dans des activités de la vie courante (par exemple, apprécier l'équilibre d'un repas).
--	--	--

Comme nous pouvons le voir, l'alimentation est abordée via les thèmes de la nutrition, la santé ou l'environnement. Les sens et le goût ne sont traités que dans le programme de maternelle mais cela reste relativement sommaire.

Toutefois, en novembre 2000, l'Education Nationale proposait via son site internet¹¹³ une formation pour les enseignants traitant des cinq sens. Cette Université d'été intitulée « Enseigner les sciences à l'école primaire », permettait aux enseignants de pouvoir proposer à leurs élèves des séances de découverte et de recherche sensorielle mais aussi leur apportait des données théoriques nécessaires pour mener à bien ces séances. De plus, des exemples d'activités sont proposés et adaptés en fonction de l'âge des élèves : travailler sur les aliments, leurs aspect, couleur, texture, forme pour le cycle I, réaliser une cartographie de la langue ou travailler sur l'intensité des saveurs pour les cycles II et III. Cette proposition de formation montre bien que l'éducation sensorielle avait une place dans les programmes scolaires et que l'Education Nationale avait conscience de cet outil. Cependant, il n'était pas encore réellement exploité.

Les Classes du Goût prennent tout leur sens. Ces classes sont le moyen d'aborder l'alimentation différemment et de façon transversale puisque les apports sont beaucoup plus nombreux que la simple connaissance de nos cinq sens. Elles ont un réel intérêt pédagogique notamment pour la syntaxe ou le vocabulaire descriptif.

Cette partie nous a permis de mieux comprendre le contexte de modernité alimentaire auquel les enfants sont de nos jours confrontés. Ce n'est pas chose aisée pour eux de réussir à se retrouver face à ce flot d'informations et de phénomènes. Par ailleurs, nous nous sommes également attachés à décrire le comportement des enfants et surtout à mieux connaître leurs rapports à l'alimentation, les peurs auxquelles ils doivent faire face

¹¹³ Ministère de l'Education Nationale, *Université d'été « Enseigner les sciences à l'école primaire »*, [en ligne], [réf. du 03/05/2012], disponible sur : < <http://eduscol.education.fr/pid25269-cid46550/les-cinq-sens.html> >.

et les moyens qui peuvent être utilisés pour y remédier. L'enfance est souvent une période difficile pour les parents qui souhaiteraient que leurs enfants mangent de tout mais ce n'est pas toujours aussi simple. A présent que le projet est contextualisé, nous allons aborder plus précisément le dispositif des Classes du Goût en nous intéressant à sa mise en place, ses enjeux et son fonctionnement ainsi qu'à ses prolongements possibles. Mais avant tout cela, attardons nous d'abord sur ce qui est au cœur du projet : nos sens.

Partie II : Le dispositif des Classes du Goût et son déploiement dans les écoles du programme ECLAIR

1. Des cinq sens à l'éducation au goût

Les jeunes enfants étant incapables d'intégrer les concepts nutritionnels, comme le précise N. Rigal, nous allons nous pencher sur une méthode alternative à l'éducation nutritionnelle : celle du goût. A travers les pages suivantes, nous nous intéressons tout d'abord à la manière dont se forment nos sens et notre goût. Puis nous détaillerons un dispositif qui s'appuie sur l'éducation sensorielle, celui des Classes du Goût.

1.1. La formation du goût

La formation du goût passe premièrement par le développement de nos cinq sens. Ces cinq sens sont à l'origine de notre appréciation des aliments. La langue n'est certainement pas la seule partie de notre corps impliquée dans le goût et les préférences alimentaires.

1.1.1. Développement des sens¹¹⁴

A quel moment sommes-nous capables d'utiliser nos sens ? Comment se développent-ils et deviennent-ils fonctionnels ? A travers cette sous-partie, nous verrons que certaines de nos préférences sont présentes beaucoup plus tôt que nous pourrions l'imaginer.

1.1.1.1. Le fœtus

› Audition et vision prénatales

D'un point de vue biologique, un enfant peut entendre dès 6 mois de grossesse. Des observations réalisées sur des enfants prématurés ont montré des réactions comportementales face à des bruits et des sons. Un bébé prématuré né à 6 mois de grossesse entendrait donc. De plus, des études comportementales réalisées sur des fœtus encore dans le ventre de leur maman, ont montré que les enfants pouvaient s'habituer à certains sons et même réagir à de la musique lorsqu'elle était diffusée près de la mère et à de nombreuses reprises.

¹¹⁴ TOURRETTE Catherine, GUIDETTI Michèle, *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*, Paris, Editions Armand Colin, 1995, 191p.

Le fœtus serait en capacité de voir très tôt. Cependant, les conditions dans lesquelles il se trouve ne lui donnent pas l'opportunité de voir beaucoup de choses. Il n'a donc guère l'occasion d'utiliser ce sens.

› **Le goût et l'olfaction prénatals**

C'est à partir de 3 mois de vie intra-utérine que le système gustatif est opérationnel. Il a d'ailleurs été observé qu'un fœtus recevant dans le liquide amniotique des substances sucrées, a des mouvements de succion plus importants, alors que ces mouvements diminuent lorsqu'il s'agit de substances amères. Déjà à ce stade, le futur bébé présente un attrait pour le sucre. Il est aussi supposé que les goûts et préférences futurs du nouveau né pourraient déjà être orientés par l'alimentation de la mère.

Quant à l'olfaction, il est supposé que ce sens ne se développe qu'une fois l'enfant mis au monde. Cependant, il n'est pas exclu que certaines molécules odorantes pourraient atteindre les muqueuses olfactives de l'enfant et là aussi orienter les préférences futures.

› **Le toucher**

Il est difficile d'observer la « tonalité affective » de la stimulation de ce sens chez le fœtus. En revanche à la naissance et même pour des nourrissons prématurés, il a été montré que ces derniers réagissaient à la douleur par des cris ou des pleurs et à des caresses ou effleurements par des réactions d'éveil ou de détente musculaire. Cela laisse donc supposer que le fœtus perçoit lui aussi ces stimulations de façon équivalente.

1.1.1.2. Le nouveau-né

› **L'audition**

Les bébés sont capables dès leur naissance de distinguer de nombreux sons et de réagir en fonction de la fréquence, de l'intensité et de leur complexité, soit par des cris ou des pleurs ou des sursauts si ces sons sont trop élevés, soit par une réaction d'apaisement voire d'endormissement.

Les performances auditives des nouveau-nés ne sont pas toutes équivalentes mais tendent bien évidemment à progresser avec l'âge et l'expérience.

› **La vision**

Un enfant peut, contrairement à l'audition, contrôler ce qu'il regarde en fermant les yeux ou en les orientant vers un endroit plutôt qu'un autre. L'enfant choisit la chose qui lui paraît la plus attrayante à regarder.

Le bébé peut voir net uniquement jusqu'à une distance de 20-30 cm, car il n'a pas encore développé sa capacité d'accommodation. Ce n'est qu'à partir de 4 mois qu'il peut voir comme un adulte.

Enfin, les nourrissons sont attirés par les couleurs et les formes complexes. La couleur la mieux perçue est le rouge orangé, peut-être est-ce parce qu'il s'agit de la couleur que les nourrissons voient lorsqu'ils sont dans le ventre de leur mère, vient ensuite le bleu-vert.

› **L'olfaction**

Dès qu'il naît, l'enfant est entouré de toutes sortes d'odeurs dont il n'avait pas connaissance dans le ventre de sa mère. Les capacités olfactives bien que très différentes d'un nouveau-né à l'autre, se développent très rapidement de manières considérables. De plus, l'enfant est capable de reconnaître l'odeur de sa maman face à celles des autres femmes.

› **La gustation**

Comme nous l'avons vu précédemment, les préférences gustatives ont commencé à se développer dans le milieu intra-utérin, et l'enfant est naturellement attiré vers les saveurs sucrées. Le réflexe gusto-facial présent chez les jeunes enfants est une façon de mesurer l'appréciation de l'enfant pour différentes saveurs comme le sucré, le salé, l'amer ou l'acide.

M. Chiva a d'ailleurs détecté trois phases de réflexes gusto-facial¹¹⁵ en fonction de l'âge de l'enfant. Ces mimiques correspondent à trois grandes étapes dans la communication de l'enfant :

¹¹⁵ CHIVA Matty, *Le doux et l'amer*, Paris, Editions PUF, 1985, p145.

- ~ De la naissance jusqu'à environ 6 mois, la stimulation à des solutions sucrées et amères provoque des mimiques chez les enfants. Les réactions sont franches et marquées mais non orientées vers une personne précise.
- ~ La deuxième phase se situe aux alentours de 9 mois à 14 mois. Les réactions et les mimiques sont nettement atténuées et ce n'est que lorsque les solutions sont très concentrées que les réflexes deviennent aussi nets que lors de la phase précédente. Cela montre que la perception et les sensibilités sensorielles ont évolué.
- ~ Enfin la dernière étape débute à l'âge de 16 mois. A partir de cet âge, l'enfant commence à utiliser les mimiques pour faire passer un message en accentuant ce qu'il ressent. Par exemple, si une saveur lui paraît désagréable, la réaction pourra être disproportionnée par rapport au désagrément réellement ressenti. L'enfant veut à cette étape faire comprendre de manière volontaire ce qu'il ressent alors qu'au cours des deux autres phases, il le faisait de façon non contrôlée.

› **Le toucher**

Le nouveau-né est capable de réagir aux stimulations tactiles qu'il reçoit : rejet de la douleur et du froid et affection pour les caresses ou la chaleur.

Maintenant que nous en connaissons davantage sur nos cinq sens, intéressons nous à leur utilisation et surtout leur utilité dans l'acte de manger.

1.1.2. Le goût dans tous les sens¹¹⁶

Déguster un plat fait appel à nos cinq sens. La vue nous permet d'apprécier la couleur, la forme, l'aspect, le goût, les arômes et des saveurs ; l'olfaction, les odeurs qui se dégagent jusqu'au nez ou qui se propagent dans la bouche ; le toucher la texture grâce à la main, la bouche, la langue ou encore les lèvres ; enfin l'ouïe nous permet d'évaluer la sonorité de l'aliment notamment quand nous le mettons en bouche. Tous ces sens sont mis à contribution pour découvrir et nous permettre d'apprécier ou non l'aliment que nous sommes en train de manger.

¹¹⁶ RIGAL Natalie, *La naissance du goût. Comment donner aux enfants le plaisir de manger ?* op. cit p15.

Toutes ces modalités sensorielles peuvent être déclinées selon trois points : la qualité, l'intensité et le plaisir¹¹⁷.

1.1.2.1. La vue

La vision est le premier des sens qui est utilisé pour évaluer l'aliment : couleur, aspect, état, forme... Les enfants sont tout à fait en mesure dès le plus jeune âge de décrire les formes des aliments et leur couleur, de façon simple évidemment. Toutefois, les enfants n'utilisent que peu cette attitude descriptive. En effet, pour l'enfant la forme ou la couleur ne renseignent pas sur la qualité gustative d'un aliment.

La vue est souvent le premier des sens à être mobilisé. Il est aussi le premier qui nous donne les informations concernant le produit. L'envie de manger, de goûter ou même le rejet d'un aliment peuvent être exprimés après un simple regard et l'aliment peut être catégorisé de « bon » ou de « pas bon ». Parfois, il suffit même de voir un aliment qui nous semble appétissant pour que nous commençons à saliver et à ressentir la faim, ou plutôt l'envie de manger. La vue est donc un sens à valoriser dans toutes consommations alimentaires.

1.1.2.2. Le toucher

La texture peut être un bon indice de qualité gustative puisqu'elle est à la fois perceptible grâce à nos doigts, nos lèvres, notre bouche... La main permet souvent de réaliser le premier contact physique entre l'aliment et notre corps, et nous offre de nombreux renseignements sur le produit que nous avons entre nos doigts : peau lisse ou rugueuse, fruit mature ou ferme, pain croustillant ou dur...

Dans la bouche, les perceptions tactiles sont encore différentes. Nous sommes alors capable d'évaluer le collant d'un bonbon ou son fondant, la mastication permet de ressentir la texture du produit allant par exemple du mou au dur en passant par le friable, le sablé, le feuilleté, le croquant ou encore le croustillant.

Le toucher est un de nos sens où le consensus est le plus marqué. Nous percevons en effet à peu près tous les mêmes sensations grâce à celui-ci.

¹¹⁷ RIGAL Natalie, *op.cit.*

1.1.2.3. L'ouïe

L'ouïe n'est pas uniquement mise à contribution lorsque nous mangeons des aliments. Elle nous permet « d'écouter de l'extérieur¹¹⁸ » : bouillonnement d'un ragout, bulles d'un soda qui pétillent... Ce sens est d'autant plus complémentaire avec le toucher qu'il permet d'évaluer la texture de l'aliment grâce à ce que nous entendons. L'ouïe peut enfin à elle seule, être un gage de qualité d'un produit comme la croustillance d'une croûte de pain, nous renseignant sur la fraîcheur de celui-ci.

1.1.2.4. L'olfaction

L'olfaction est un sens beaucoup complexe, qui fait rarement consensus entre les individus. Lorsque nous réalisons l'acte banal de respirer, une multitude de molécules odorantes entre notre nez et au contact de l'épithélium nasal, la sensation olfactive se crée.

Ainsi, grâce à elle nous sommes capables de nous protéger contre l'ingestion de produits avariés ou non-comestibles. Sentir un produit est souvent signe de curiosité ou de méfiance.

L'olfaction est également souvent utilisée par les individus lorsqu'ils font leur choix en fruits et légumes au cours de marchés. La qualité du produit est alors évaluée par son odeur, mais un produit dégageant une bonne odeur ne signifie pas qu'il sera nécessairement agréable en bouche, et inversement. C'est le cas pour les fromages qui dégagent parfois une odeur bien plus forte que le goût ensuite perçu lorsqu'il est consommé.

A noter également qu'il n'existe pas d'adjectifs propres pour décrire des odeurs comme cela est le cas par exemple pour le toucher. Nous décrivons en effet ce que nous sentons comme « l'odeur de », « ça me fait penser à »... La mémoire olfactive est également très développée et durable dans le temps, beaucoup plus que celle du goût par exemple. Nous sommes capables même après des années d'associer des odeurs à des personnes, des produits ou moments précis de notre vie « ça a l'odeur des gâteaux que me faisait ma mamie quand j'étais petit... ».

¹¹⁸ RIGAL Natalie, *La naissance du goût. Comment donner aux enfants le plaisir de manger ?* op. cit p19.

1.1.2.5. Le goût¹¹⁹

› Le goût sensoriel

Le goût est perçu dans notre bouche grâce à des récepteurs sensoriels se trouvant sur notre langue : les papilles qui abritent les bourgeons du goût. Les bourgeons du goût sont les vrais organes sensoriels du goût. Nous avons eu l'habitude, jeune, d'apprendre qu'il existait 4 saveurs : sucré, salé, amer et acide. Pourtant il en existe beaucoup plus.

De plus, il y a encore quelques années, nous utilisions une cartographique de la langue définissant les endroits où nous percevions chacune de ces quatre saveurs. Nous savons aujourd'hui qu'une cartographie universelle n'existe pas et que nous sommes tous différents une fois de plus¹²⁰. Il est même possible de cartographier sa propre langue. Nos cellules gustatives peuvent reconnaître plusieurs goûts et l'intensité des perceptions est à mettre en corrélation avec la densité des papilles gustatives donc des bourgeons du goût. Toutes ces différences témoignent des variations de perceptions qui peuvent exister entre les individus et donc de l'hétérogénéité dans la gustation.

Nous pouvons associer des aliments à chacune des quatre saveurs de bases : le saccharose pour la saveur sucrée, le sel pour la saveur salée, le citron ou le vinaigre pour la saveur acide et la quinine pour l'amertume mais il ne s'agit pas là d'un produit alimentaire. Cette saveur est utilisée pour décrire des produits comme l'endive, le café ou encore la bière.

Les saveurs sucrée et salée sont très justement décrites par les enfants et les adultes. Par contre, l'acide et l'amer font souvent l'objet de confusions, principalement entre les paramètres de qualité, intensité et plaisir.

› Le goût d'un point de vue anatomique

Le goût des aliments que nous ressentons est en réalité un mélange de saveurs et d'odeurs. En effet, il existe un passage entre notre bouche et la cavité nasale dans laquelle se trouve l'épithélium olfactif. Lorsque nous mangeons, les arômes se diffusent

¹¹⁹ RIGAL Natalie, *La naissance du goût. Comment donner aux enfants le plaisir de manger ?* op. cit p20.

¹²⁰ FAURION Annick, « Physiologie de la gustation », *Encyclopédie Médico-Chirurgicale, Editions Scientifiques et Médicales, Oto-rhino-laryngologie*, 20-490-C-10, 2000, 15p [enligne], [réf. du 18/07/2012], disponible sur : < <http://otorrinos2do.files.wordpress.com/2009/11/physiologie-de-la-gustation.pdf> >.

dans la cavité nasale grâce à un conduit, ce qui nous permet de sentir ces arômes. Quand nous sommes enrhumés, notre cavité nasale est encombrée ce qui réduit ou empêche d'apprécier le goût des aliments. Une expérience simple peut d'ailleurs être réalisée : poser un carré de chocolat sur notre langue et se boucher le nez ; puis après quelques instants, le déboucher et souffler par le nez. Nous pouvons ainsi nous rendre compte de la différence de saveurs et d'arômes ressentis pendant les deux phases, et comprendre l'importance de notre odorat dans le goût.

Lorsque nous mangeons, il nous arrive de ressentir des sensations différentes de celles expliquées précédemment : ce sont des sensations chimiques aussi appelées trigéminales. Ce terme a pour origine le nom d'un nerf, le trijumeau, qui se divise en trois branches. Ces trois extrémités se situent au niveau de la langue, de la cavité nasale et de l'œil. C'est ce nerf qui est responsable des sensations irritantes, piquantes, chauffantes ou rafraîchissantes provoquées par la consommation d'aliments tels que le piment, la moutarde, le gingembre ou les bonbons mentholés. Ces sensations peuvent parfois s'avérer douloureuses. Ce nerf étant à la fois relié à la bouche, au nez et aux yeux, nous comprenons mieux pourquoi nous avons les larmes aux yeux lorsque nous mangeons un plat trop épicé.

Néanmoins, notre appareil sensoriel nous est propre et est donc unique. Nos prédispositions biologiques font que nous ne ressentons pas de la même façon les goûts et les saveurs. C'est le cas aussi pour l'intensité. Certaines personnes sont en effet plus « sensibles » sur le plan gustatif que d'autres.

Les hypergueusiques¹²¹ par exemple ont une très grande sensibilité perceptive. Ce sont généralement de grands émotifs qui éprouvent souvent plus de difficultés à avoir une alimentation variée du fait de cette particularité. Les agueusiques eux ne perçoivent pas ou peu certaines saveurs. Ces enfants peuvent accepter tout du moment qu'ils ont faim et ne manifester aucune préférence particulière¹²².

¹²¹ PUISAIS Jacques, *Le goût chez l'enfant*, Paris, Editions Flammarion, 1999, 187p.

¹²² PUISAIS Jacques, *ibid*.

› Le goût hédonique

En associant toutes les sensations éprouvées lors de la consommation d'un aliment, nous sommes en mesure d'émettre un jugement hédonique sur ce que nous venons de consommer : avons nous pris du plaisir à manger cet aliment ou ce plat ? Et ce plaisir ou déplaisir ressenti, ainsi que toutes les sensations perçues lors de la consommation d'un aliment, seront stockés dans notre mémoire et au moment où nous serons de nouveau confronté à cet aliment, nous nous souviendrons de la valeur hédonique éprouvée ce qui engendrera la consommation ou le rejet de l'aliment en question.

A travers tout cela, nous voyons bien que l'acte alimentaire reste complexe, bien plus que nous pouvons l'imaginer. Le biologique tient une part majeure dans notre alimentation et nos préférences. De plus, d'autres notions que nous n'avons pas abordées dans ce point entrent en compte comme la symbolique attribuée aux aliments selon les individus, leur origine, leur culture et leur parcours de vie. Voyons donc maintenant le lien entre nos sens et tous ces facteurs dans les Classes du Goût.

1.2. Le dispositif des Classes du Goût

Les Classes du Goût s'ancrent dans ce que nous pouvons appeler l'éducation sensorielle. Cette approche a tendance à être jugée moins normative que l'éducation nutritionnelle traditionnellement véhiculée auprès des enfants. Dans cette partie, nous nous pencherons sur cet outil pour comprendre sa genèse, pourquoi il est aujourd'hui à nouveau sur le devant de la scène et quels sont ses réels objectifs. Puis nous nous prendrons l'exemple concret de la région Languedoc-Roussillon qui a mis en place ce dispositif sur son territoire au cours de l'année scolaire 2011-2012, afin de saisir les démarches et les contraintes liées à ce dispositif pédagogique Enfin nous terminerons sur les évaluations et les perspectives de ces Classes du Goût.

1.2.1. Un outil pédagogique déjà ancien mais toujours d'actualité

Retraçons les origines des Classes du Goût jusqu'à sa récente actualisation. Il s'agit également d'aborder les objectifs et les enjeux d'un tel dispositif afin d'y voir un peu plus clair.

1.2.1.1. Son origine¹²³

Jacques Puisais, dans les années 1970 s'est rendu compte que les consommateurs connaissaient mal leur alimentation et les produits, et qu'ils avalaient plutôt que de goûter. Ils mangeaient rapidement, faisaient parfois plusieurs choses en même temps comme regarder la télé et ils n'écoulaient pas leurs sensations.

L'idée de créer des classes où l'éveil sensoriel est placé au cœur de la pédagogie, date de 1972. Tout commence lorsque deux étudiants en sociologie à l'Université de Tours, s'intéressent à l'olfaction sous son aspect psychopédagogique avec l'aide de J. Puisais. Ils décident alors de mener une enquête auprès d'une classe de CM2, avec l'aide d'instituteurs. Les étudiants, divisent la classe en deux : la première moitié reçoit un éveil sensoriel, l'autre moitié en est privée.

J. Puisais et les étudiants réalisent alors de nombreux tests. Les résultats montrent que les capacités olfactives des enfants, qu'ils aient suivi l'éveil sensoriel ou non, sont plus importantes que celles des adultes. Mais ne parvenant pas à identifier clairement l'odeur par un mot, il utilise des paraphrases telles que « *ça sent l'hôpital* ». L'expérience a ensuite montré que les enfants « éduqués », s'exprimaient avec plus d'exactitude et pouvaient décrire de manière plus précise ce qu'ils ressentaient.

Cette expérimentation a donné des idées à J. Puisais qui s'en est inspiré pour créer son propre programme d'éveil sensoriel du goût qui voit le jour en 1984. Ce programme est alors décomposé en dix séances d'une heure et demie chacune. Ce dispositif pédagogique permet à l'enfant d'étudier successivement « *les cinq sens, les quatre saveurs de base, la confection et l'élaboration d'un repas, l'olfaction, la vue, le toucher, le goût face aux*

¹²³ PUISAIS Jacques, *Le goût chez l'enfant*, ob. cit.

*agressions, la cuisine à travers les régions et la gastronomie haut de gamme grâce à un repas au château d'Artigny où un diplôme est remis aux enfants*¹²⁴ ».

Ces séances les amènent à réfléchir sur l'alimentation dans sa globalité, même ceux pour dont l'alimentation n'est pas une préoccupation. L'originalité à l'époque de ce programme est qu'il touchait à de nombreuses disciplines scolaires, à travers la voie de l'alimentation : le français par le biais du vocabulaire ou l'expression orale, les sciences naturelles, l'histoire ou encore la géographie.

Au cours des années 1980, des formations pour les enseignants assez longues ont été mises en place dans la région Centre. Pour accompagner le dispositif, un livret était destiné aux instituteurs regroupant l'ensemble des séances et expliquait la marche à suivre pour chacune d'entre elles.

Ainsi, pour chaque séance, il était noté :

- ~ le matériel pédagogique nécessaire : tableaux/supports papiers, préparations à réaliser,
- ~ un exposé théorique qui expliquait les généralités techniques de la séance, les bases à connaître,
- ~ les travaux dirigés : ce qui doit être réalisé en pratique par l'instituteur et par les élèves.

Pour chaque séance, des supports visuels pour l'élève ou des fiches à compléter pouvaient être distribuées.

Les séances ont permis aux enfants de voir qu'ils ne mangeaient pas la même chose du fait de leurs cultures pas toujours similaires ou bien qu'ils avaient des sensibilités différentes face à certains aliments ou saveurs comme l'amer. Le but était là aussi de montrer les différences interindividuelles et d'encourager les enfants à les accepter. A cette époque, J. Puisais mettait également en avant le fait que les enfants, suite à ces classes d'éveil du goût, devenait plus critiques face aux messages véhiculés par la télévision ou les publicités mais aussi plus attentifs aux emballages de produits.

¹²⁴ PUISAIS Jacques, *Le goût chez l'enfant, ob. cit.*, p37.

Il s'était également aperçu que les résultats les plus visibles sur les enfants, n'étaient pas auprès de ceux appartenant à des milieux sociaux aisés, mais plutôt chez « *ceux qui ont besoin qu'on les aide à se créer des références*¹²⁵ ».

Près de 100 000 enfants ont suivi ces classes jusqu'aux années 2000. Le dispositif était particulièrement présent dans la Région Centre, foyer des Classes du Goût. Des questionnaires distribués à l'issue de cet enseignement ont permis de mettre en évidence les résultats suivants :

- ~ plus de 92 % des instituteurs pensaient que cette éducation au goût devait être généralisée,
- ~ plus de 90 % des parents souhaitaient que celle-ci soit poursuivie,
- ~ enfin, après les classes, 53,4 % des enfants disaient avoir envie de goûter de nouveaux aliments contre 41 % avant ces classes.

Selon J. Puisais, ce dispositif a sans doute permis de réduire le phénomène de néophobie et d'accroître la curiosité face à l'alimentation même si la méfiance reste toujours présente. Des tests réalisés à l'Institut du Goût entre les années 1981 et 1999 ont également montré que ces classes donnaient la possibilité aux enfants d'échanger sur leurs différences culturelles grâce à l'évocation des plats ou préparations propres à leur pays ou régions d'origine et ainsi de favoriser leur intégration au sein du groupe et encourager le respect de la différence.

Les Classes du Goût ont petit à petit disparu des écoles primaires françaises au cours des années 2000. Le CNAC, Conseil National des Arts Culinaires, qui gérât les formations des enseignants et les Classes du Goût a été dissout en 1998. Les formations ont cessé à cette date. Malgré tout, quelques enseignants ont continué grâce à la formation qu'ils avaient reçue mais la part est restée mince. De manière générale, ce dispositif est resté relativement peu connu du grand public.

1.2.1.2. Les Classes du Goût aujourd'hui

C'est dans le cadre du Programme National pour l'Alimentation lancé en 2010, que les Classes du Goût sont de nouveau d'actualité. En effet, l'axe III visant à améliorer la

¹²⁵ PUISAIS Jacques, *ob.cit.*, p39.

connaissance et l'information sur l'alimentation regroupe six actions phares dont une pour « *encourager la mise en place de Classes du Goût à l'école*¹²⁶ ».

Les Classes du Goût ont mobilisé en plus du Ministère de l'Agriculture, de l'Agro-Alimentaire et de la Forêt (MAAF), de nombreux partenaires comme le Ministère de l'Éducation Nationale, les associations d'éducation au goût, l'INAO¹²⁷, l'INRA¹²⁸ ou CGAD¹²⁹. En régions, ce sont les Directions Régionales de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt qui ont financé ces Classes du Goût et les ont déployées en partenariat avec les Rectorats. Les premières Classes du Goût ont été lancées en 2010 auprès de 2000 enfants de CE2.

Aujourd'hui les Classes du Goût, décomposées en 8 séances, peuvent être dispensées soit par des animateurs extérieurs spécialisés dans l'éducation au goût, soit par les enseignants eux-mêmes qui auront reçu une formation préalable.

Un guide pédagogique¹³⁰ a été conçu pour les conduire pas à pas à mettre en place ces Classes du Goût. Le groupe de travail s'est appuyé sur un guide déjà existant fourni par Dominique Montoux, référente alimentaire de la région Centre et ancienne élève de Jacques Puisais. Le guide du temps de J. Puisais a donc servi de solide base. Il a été amélioré et remis au goût du jour selon les préoccupations actuelles et un focus a été réalisé sur le patrimoine alimentaire avec l'INAO pour les séances 7 et 8.

Le guide se présente de la manière suivante. Les objectifs généraux sont tout d'abord énoncés, puis le positionnement de l'enseignant et des recommandations préalables sont précisées concernant l'organisation des séances, leur déroulement et le lien à faire avec les familles. Sont également rappelées les règles élémentaires d'hygiène et de sécurité afin que tout problème soit évité.

Les huit séances sont elles toutes organisées de la même façon :

¹²⁶ MINISTERE DE L'AGRICULTURE, DE L'AGRO-ALIMENTAIRE ET DE LA FORET, *Le programme national de l'alimentation, ob. cit.*, p 47.

¹²⁷ INAO : Institut nationale de l'origine et de la qualité.

¹²⁸ INRA : Institut National de la Recherche Agronomique.

¹²⁹ CGAD : Confédération Générale de l'Alimentation en Détail.

¹³⁰ Ce guide est disponible en accès libre sur les sites des DRAAF : < http://draaf.languedoc-roussillon.agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/111010GuideFormClasseGoutOctobre_2011_cle0eb156-1.pdf >

- ~ le sommaire et la préparation de la séance : il s'agit là de présenter une « vue d'ensemble » de la séance et les objectifs, la préparation et le matériel nécessaire y sont détaillées,
- ~ le déroulement de la séance : dans cette partie toutes les activités à mettre en place sont abordées, l'enseignant ou l'animateur est guidé pas à pas,
- ~ un récapitulatif du vocabulaire vu pendant la séance est présenté,
- ~ une autre partie aborde les prolongements possibles à faire par l'enfant chez lui,
- ~ en fin de présentation de chaque séance se situent les fiches à faire compléter aux élèves lors de la séance ou après ou simplement à leur montrer.

Ce guide est identique pour toutes les régions où le dispositif des Classes du Goût a été déployé. Libre à chaque animateur ou enseignant de l'adapter à ses particularités régionales.

1.2.1.3. Enjeux et objectifs du dispositif¹³¹

Les objectifs et les enjeux sont clairement explicités dans le guide pédagogique destiné aux enseignants : les séances ont pour but de « *créer des rencontres avec soi-même, avec les aliments et avec les autres, élèves, enseignants et parents* ».

A travers ce dispositif les enfants sont amenés à se poser des questions sur l'alimentation en général c'est-à-dire ce qu'ils mangent et sur leur relation à l'alimentation pour in fine qu'ils s'approprient cet acte et que celui-ci ne soit finalement plus un acte commun dénué de sens.

Les enjeux ne sont pas seulement l'accès à l'alimentation dans sa globalité mais aussi sur l'enfant et sa propre connaissance de lui-même et des autres. Il va être amené à écouter ses sensations, ses perceptions mais aussi celles des autres et à les accepter. Les dégustations sont l'occasion pour lui de porter attention aux messages sensoriels qu'il perçoit dans un premier temps, puis sur ceux perçus par ses camarades. Dans les Classes du Goût il n'y a ni de bonnes ou de mauvaises réponses car tout le monde est différent donc il est normal que les réponses et sensations puissent elles aussi être différentes. L'enfant doit réussir à accepter cela et respecter ses camarades.

¹³¹ MINISTERE DE L'AGRICULTURE, DE L'AGROALIMENTAIRE-ALIMENTAIRE ET DE LA FORET ET MINISTERE DE L'EDUCATION, *Programme de formation des enseignants sur les classes du goût*, 2011, p13.

En outre, les Classes du Goût se veulent de faire connaître aux enfants de nouveaux aliments et les inciter à les regoûter à la maison ou à la cantine. Elles ont également pour vocation d'encourager les enfants à goûter des aliments qu'ils ne connaissent pas, à enrichir leur répertoire alimentaire et donc lutter ainsi contre la néophobie alimentaire.

Il est possible de résumer les objectifs de ce projet en trois points généraux :

- ~ « *Améliorer la relation de l'enfant à lui-même et aux autres* » en favorisant l'estime de soi, la confiance et soi mais aussi la socialisation des élèves,
- ~ « *Développer la capacité à goûter, à verbaliser les sensations et à choisir les aliments* » et ce en acquérant un esprit critique pour que les enfants soient plus éclairés dans leurs choix alimentaires ou aient une connaissance plus poussée du lien entre les aliments et agriculture,
- ~ « *Donner toute la dimension de l'acte de manger : vivre, réjouir et réunir* », les Classes du Goût mettent donc l'accent sur le plaisir et la convivialité liés à l'alimentation et propose une alternative aux approches traditionnellement axées sur la nutrition.

Les objectifs avoués sont donc nombreux et ambitieux. Nous verrons un peu plus loin si ces derniers sont effectivement réalisables en particulier grâce à des évaluations du dispositif qui ont été réalisés ou sont en cours.

1.2.2. Classes du Goût version 2010

Penchons nous sur la manière dont ce dispositif a été déployé en France, en faisant une focale sur la région Languedoc Roussillon. Par ailleurs, nous nous pencherons également sur les évaluations déjà effectuées, leurs résultats et les études en cours.

1.2.2.1. Mise en place du projet et phase pilote

Les Classes du Goût n'ont pas été lancées simultanément dans toutes les régions. En effet, suite au travail réalisé par le comité de pilotage au niveau national, le déploiement s'est effectué dans six régions françaises : Centre, Ile de France, Réunion, Alsace,

Bourgogne et Nord-Pas-de-Calais. Cette phase pilote a débuté en février 2010 pour prendre fin en décembre de la même année.

Les Classes du Goût étaient dispensées par des enseignants ayant reçu une formation à la méthode de J. Puisais. Cette formation avait une durée de quatre jours et était accompagnée d'un suivi auprès des enseignants.

Dans un premier temps quinze enseignants ont été formés puis au cours de l'année 2010, 90 autres ont bénéficié de cette formation. Ainsi, au cours de l'année 2010, il est estimé que 2000 enfants de CE2 auraient profité du dispositif.

Suite à cette phase pilote, il a été décidé d'étendre les Classes du Goût à toute la France. Pour cela, des référents alimentaires ont été recrutés dans chaque région afin qu'ils puissent soit assurer eux même les Classes du Goût auprès des élèves soit former des enseignants. Pour pouvoir devenir référent alimentaire en région, les candidats ont ainsi rempli un questionnaire et exposé leurs expériences et bien sûr leur compétence en matière d'éducation sensorielle et d'animation auprès du public jeune.

Une fois recrutés, chacun d'entre eux a reçu une formation de deux jours à Paris au cours de laquelle de nombreux points théoriques ont été abordés de part les témoignages d'experts.

Le dispositif des Classes du Goût a alors été mis en place dans toutes les régions françaises de métropole et d'outre-mer, hormis la Guyane. Les directions régionales de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt, en partenariat avec les rectorats de chaque académie se sont alors chargées de la mise en place du recrutement des classes et de l'application du dispositif auprès des élèves concernés.

1.2.2.2. L'expérimentation dans la région Languedoc-Roussillon

En 2011, la DRAAF Languedoc-Roussillon a décidé d'appliquer ce dispositif national dans sa région auprès de quatre classes expérimentales et sous la forme complète de 8 séances. Pour cela la DRAAF s'est appuyée sur deux référents alimentaires : à la fois un

prestataire privé, une association, et un chargé de mission du Rectorat de l'Académie de Montpellier.

Quatre écoles de quatre départements de la région ont accueilli le dispositif hormis la Lozère en raison de son éloignement géographique et des problèmes que cette distance engendre. Pour recruter ces quatre classes, les Inspections d'Académie de l'Aude, du Gard, de l'Hérault et des Pyrénées-Orientales ont tout d'abord informé l'ensemble des enseignants susceptibles de vouloir suivre ce projet dans des circonscriptions où le goût était identifié comme un des enjeux prioritaires. Les enseignants intéressés ont alors rempli un questionnaire, expliqué leurs motivations, leur intérêt pour le goût et l'alimentation et la façon dont ces Classes du Goût serait réinvesties. La vingtaine de candidatures a ensuite été examinée par un jury composé de représentants de la DRAAF, de l'Education Nationale et d'inspecteurs de circonscription et pédagogiques.

Les quatre classes qui ont été retenues appartiennent aux écoles André Galan et Pasteur respectivement à Nîmes dans le Gard et à Ille Sur Têt dans les Pyrénées Orientales, de l'école de Laure Minervois dans l'Aude et de celle Sainte Croix de Quintillargues dans l'Hérault. Un des deux référents alimentaires s'est donc rendu dans ces quatre écoles pilotes pour proposer les huit séances aux enfants.

1.2.2.3. Autres dispositif d'éducation au goût

D'autres dispositifs autour du goût ont aussi été testés en France. Même si l'apprentissage du goût est resté l'élément central, les approches pédagogiques étaient elles différentes. Voici la présentation de deux d'entre elles.

› Les Restos du Goût¹³²

Les Restos du Goût sont composés de 12 séances dispensées lors de la pause déjeuner. Dans un premier temps, les enfants étaient amenés à déguster des aliments et à être attentifs à leurs perceptions avant, pendant et après la dégustation. L'objectif était qu'ils apprennent à connaître leurs sensations et à se connaître eux-mêmes. Etaient ensuite abordées la découverte des cinq sens et des sensations trigéminales. La séance 8 était

¹³² SCHLICH Pascal *et al.*, *Effet d'une éducation sensorielle sur les préférences et les comportements alimentaires d'enfants âgés de 8 à 10 ans (Projet ANR-PNRA EduSens)*, [en ligne], [réf. du 23/04/2012], disponible sur : < <http://www.eveilgout.com/eveil-o-gout/images/edusens-funfood.pdf> >

centrée sur le plaisir et les préférences alimentaires qui en découlait. Lors des quatre dernières séances, l'enfant était amené à mettre en pratique tout ce qu'il venait d'apprendre, au cours de dégustation, préparation de plats ou découverte de nouveaux aliments.

La particularité des Restos du Goût était que la majorité des séances était composée d'un atelier d'environ 30 minutes puis s'en suit un repas servi dans le restaurant scolaire habituel. Un temps était alors consacré lors de ce repas pour que les enfants puissent mettre en application ce qu'ils viennent de voir au cours de la séance.

Enfin pour clôturer chaque séance, une fiche récapitulative était distribuée afin d'assurer le relais à la maison.

› **Les Familles du Goût**¹³³

Pour ce dispositif, le cadre d'accueil était différent puisqu'une douzaine de paire parents/enfants était invitée à suivre des ateliers du goût au sein des locaux du Centre des Sciences du goût et de l'Alimentation à Dijon. Les familles ont ainsi participé à des ateliers de dégustations une fois par semaine et ce pendant quatre mois. Le programme est sensiblement similaire à celui des Restos du Goût à ceci près que les deux premières séances sont réservées aux parents et les séances se déroulent hors du cadre scolaire. Au cours des autres séances, parents et enfants sont amenés à échanger, à partager et à pratiquer la cuisine ensemble. A titre d'exemple la séance 7 était consacrée à la confection en famille d'un menu complet et gastronomique. Les familles étaient chacune accompagnées pendant 2h30 d'un chef pour les épauler et ont ensuite toutes ensemble participées au partage du repas. Cette séance témoignait particulièrement de l'enthousiasme généré par les Familles du Goût.

¹³³ SCHLICH Pascal et al., *Effet d'une éducation sensorielle sur les préférences et les comportements alimentaires d'enfants âgés de 8 à 10 ans (Projet ANR-PNRA EduSens)*, ob.cit.

1.2.2.4. Evaluation des dispositifs d'éducation au goût

› Le projet EduSens¹³⁴

Description du projet

EduSens est un projet partenarial mené dès 2005 entre l'INRA et la Faculté de Médecine de Dijon et l'Institut du Goût de Paris notamment. Il a pour objet l'étude des effets d'une éducation sensorielle sur les préférences et les comportements alimentaires d'enfants âgés de 8 à 10 ans.

La question de départ était simple : comment prouver qu'une éducation sensorielle est réellement efficace ? Les retours des parents dont les enfants avaient suivi des Classes du Goût montraient que ces enfants présentaient de plus grandes envies à goûter de nouveaux aliments et à participer à la préparation des repas dans le cadre familial. De plus, en observant les Classes du Goût, il était évident que les séances intéressaient les élèves. Mais rien n'était alors mesuré méthodiquement donc il était impossible de démontrer indéniablement ces effets positifs.

Le projet EduSens s'est appuyé sur trois expérimentations, auprès de 180 enfants de 8 à 10 ans :

- ~ Les Classes du Goût, où l'éducation sensorielle est dispensée en classe,
- ~ Les Restos du Goût, où l'éducation sensorielle est dispensée en restauration scolaire,
- ~ Les Familles du Goût, où l'éducation sensorielle est dispensée à la fois aux enfants et aux parents.

Des tests sensoriels ont été réalisés avant et après chaque expérience puis dans les 9 mois suivant la fin du dispositif. Les mesures ont donc permis d'évaluer les effets de ces expérimentations pendant qu'elles avaient lieu mais aussi leurs effets dans le temps.

¹³⁴ SCHLICH Pascal et al., *Effet d'une éducation sensorielle sur les préférences et les comportements alimentaires d'enfants âgés de 8 à 10 ans (Projet ANR-PNRA EduSens), ob.cit.*

Les résultats

Après avoir interrogés les enfants eux-mêmes sur le désir de consommer des aliments nouveaux, l'étude révèle une réduction significative de la néophobie alimentaire après que les enfants aient suivi les Classes du Goût, en particulier pour les enfants âgés de 7 à 9 ans. Néanmoins, la deuxième série d'évaluation montre qu'après 9 mois cet effet semble s'atténuer. Concernant les Resto du Goût, la diminution de la néophobie n'a pas été mise en évidence alors que pour les Familles du goût le résultat reste très limité. Ces résultats montrent que l'éducation sensorielle est efficace pour réduire la néophobie principalement pour les jeunes enfants et que le cadre scolaire semble être le mieux adapté

En outre, concernant les capacités descriptives des sensations et du goût des aliments, l'effet positif est clairement établi pour les Classes et les Familles du Goût. Ce gain était de plus conservé par les enfants quelle que soit l'éducation sensorielle dispensée mais n'augmente pas. Une fois encore, l'école semble être un lieu incontournable pour aider les enfants à verbaliser leurs sensations mais la maison reste un relais essentiel.

Suite aux Classes du Goût, il a également été constaté que les enfants étaient en mesure de catégoriser des odeurs plutôt par rapport à leur appartenance aux familles aromatique qu'avec leurs perceptions hédoniques. Les enfants étaient plus objectifs, et ce, certainement aussi grâce aux capacités descriptives acquises.

Pour évaluer l'évolution des préférences alimentaires des enfants, les tests ont été réalisés dans des cabines de dégustation au Centre Européen des Sciences du Goût de Dijon. Ces tests ont mis en évidence un déplacement des préférences « *vers de produits de plus grande complexité aromatique et de moindre intensité gustative*¹³⁵ ». Cet effet, observé pour les trois programmes d'éducation sensorielle, est particulièrement vrai pour les enfants ayant suivi les Classes du Goût. De plus, il s'agit d'un bénéfice à retardement, puisqu'il n'est finalement observable que 9 mois après les expérimentations.

Enfin, d'un point de vue sociologique, des entretiens avec des familles révèlent que les Familles du Goût engendreraient des modifications plus profondes du comportement des

¹³⁵ SCHLICH Pascal et al., *Effet d'une éducation sensorielle sur les préférences et les comportements alimentaires d'enfants âgés de 8 à 10 ans (Projet ANR-PNRA EduSens), ob.cit.*

enfants. Il apparaît que ces changements sont d'autant plus forts si les enfants et les parents communiquent sur l'alimentation et si le relais à la maison par les parents est effectué. Le rôle des parents à la maison est essentiel et les changements semblent être plus conséquents quand les enfants prennent part aux activités culinaires.

› Perspectives

Bien que tous ces résultats observés soient encourageants, il est encore trop prématuré pour dresser un bilan définitif. Des études sont encore en cours pour valider ou au contraire invalider les constats.

Aujourd'hui, l'étude EduSens se poursuit avec l'association Eveil o' goût basée à Dijon. L'objectif est d'évaluer l'impact des Classes du Goût sur les enfants. Pour cela, un outil en ligne, composé de quatre questionnaires, a été créé. Ces questionnaires, s'intéressent à la curiosité des enfants face à l'alimentation et à la nouveauté, et cherchent à mesurer le degré de néophobie des enfants interrogés, se penchent également sur les habitudes des enfants de manière plus générale et sur les pratiques d'éducation des parents. Enfin, les questionnaires visent à évaluer la confiance que les enfants ont en eux.

Les enfants interrogés appartenaient soit à des classes ayant suivi les Classes du Goût soit à des classes dites témoins. Ces classes témoins devaient avoir des caractéristiques sociales et économiques les plus proches des classes tests. Au total, 200 enfants ont répondu aux questionnaires et l'évaluation s'est étendue sur 5 régions : Languedoc-Roussillon, Réunion, Franche-Comté, Bourgogne et Pays-de-Loire, d'avril à juin 2012.

Le logiciel spécialement mis au point, « Faim de questions¹³⁶ » étant disponible sur internet, les enfants pouvaient donc répondre en toute autonomie aux questions qui leur étaient adressées. Pour toutes questions ou problèmes, il leur était possible de demander l'aide à un adulte. Les enfants des classes tests ont complété les questionnaires en avril, avant que les Classes du Goût n'aient commencées. Puis, ils ont été invités à répondre aux mêmes questions au mois de juin après la fin du dispositif. Pour les classes témoins, les enfants ont rempli eux aussi deux fois les mêmes questionnaires, à quelques semaines

¹³⁶ Logiciel en ligne disponible sur : < faimdequestions.fr >

d'intervalle. A la fin du second cycle, un « diplôme du parfait dégustateur » est distribué à tous les participants.

En parallèle à cette étude statistique, une autre étude, cette fois qualitative et pilotée par l'Institut du Goût de Paris, est actuellement en cours. Nathalie Politzer avec l'aide de Danielle Dubois, psychologue et directrice de recherche au CNRS¹³⁷, cherchent à évaluer l'effet des Classes du Goût sur le langage des enfants. L'étude est directement réalisée dans les familles et consiste à filmer les repas de quatre familles de La Roche-sur-Yon, avant et après que les enfants aient suivi les Classes du Goût. Les enregistrements vidéo seront ensuite analysés, en particulier, les paroles et le vocabulaire employés par les enfants.

A plus petite échelle, la région Midi-Pyrénées a décidé également d'évaluer les effets des Classes du Goût et de connaître l'avis des parents, des enseignants et des infirmières scolaires à ce sujet. Pour cela, des questionnaires ont été élaborés et distribués aux personnes concernées. Les résultats ont ensuite été traités par la DRAAF Midi-Pyrénées ou les référents alimentaires de la région.

Les 115 questionnaires complétés ont montré que 68,8 % des enfants parlaient souvent des séances des Classes du Goût à leurs parents et 18,6 % parfois. De plus, près des deux tiers des parents disent avoir constaté l'augmentation de la curiosité de leurs enfants vis-à-vis de l'alimentation. Les enfants étaient d'avantage motivés à goûter de nouveaux aliments dans 52 % des cas, à apprécier un plus grand nombre d'aliments dans 48 % et à participer à l'élaboration des repas dans près de deux tiers des cas. De manière générale, les retours étaient majoritairement positifs et les parents souhaitent que ce dispositif soit renouvelé. A noter également que l'étude a révélé une progression dans la maîtrise du vocabulaire descriptif et utilisé lors des différentes séances.

Nous voyons bien que l'observation et l'analyse des effets des Classes du Goût est loin d'être terminée. Toutes ces études complémentaires permettront de valider ou

¹³⁷ CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique.

d'infirmer les premiers résultats encourageants obtenus lors de la première phase du projet EduSens et ainsi de montrer toute la crédibilité et l'importance d'une éducation sensorielle chez les enfants.

1.2.2.5. Prolongement du dispositif

Au cours de l'année 2012-2013, le dispositif des Classes du Goût est amené à s'étendre à travers la France. En janvier dernier, le Ministère de l'agriculture, de l'agro-alimentaire et de la forêt prévoyait de privilégier le déploiement vers les classes de CE2 appartenant au programme ECLAIR¹³⁸, anciennes zones d'éducation prioritaire (ZEP) et trois options ont été proposées aux DRAAF.

Dans les trois cas, une mallette pédagogique sera distribuée aux enseignants pour les accompagner. Cette mallette comprend le guide, deux posters – le premier est sur les AOP/IGP de la région concernée, et le deuxième sur le terroir alimentaire en France, – un cédérom « le goût et les 5 sens », un kit olfactif comprenant 6 flacons, un lot de 500 touches olfactives, un livret explicatif et enfin sept sachets tactiles.

- ~ **Option 1** : proposer une formation aux enseignants sur 3 ou 4 jours. Les référents alimentaires forment une quinzaine d'enseignants au dispositif par région. Puis les enseignants dispenseront eux-mêmes les huit séances avec un suivi par les référents Classes du Goût de leur région ;
- ~ **Option 2** : uniquement assister les enseignants. Ces derniers reçoivent les outils pédagogiques puis une préparation et une animation de deux demi-journées réalisées par le « Réseau des Classes du Goût » leur seront proposées avant et après les séances. Cependant, l'enseignant est relativement autonome même si une assistance à distance est mis à leur disposition par ce même réseau ;
- ~ **Option 3** : cette troisième option consiste à proposer l'animation complète des Classes du Goût par une personne extérieure spécialiste du goût.

La région Languedoc-Roussillon a décidé à la rentrée de proposer des journées de formations pour les enseignants qui souhaiteraient proposer ce dispositif à leurs élèves.

¹³⁸ ECLAIR : Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite.

Pour cela, des journées ou demi-journées de formations seront organisées en partenariat avec les Inspection Académique ou les CDDP¹³⁹ de l'Aude, du Gard, de l'Hérault et de la Lozère. Par ailleurs, les initiatives concernant le goût ne s'arrêtent pas là dans la Région. En effet, le 3 Octobre sera organisé un colloque régional sur l'Education au Goût au sein des locaux du CRDP¹⁴⁰ de Montpellier. Cet évènement est ouvert à toutes les personnes qui s'intéressent à la thématique du goût et plus particulièrement aux enseignants, associations œuvrant dans l'alimentation ou collectivités. L'objectif est de mettre en relation tous ces acteurs pour permettre à la problématique goût de se déployer dans la Région et ainsi de créer une synergie. Ce temps d'échange est également l'occasion de mettre en lumière les actions qui sont réalisées sur ce thème en Languedoc-Roussillon et de permettre de les multiplier.

En conclusion, nous voyons bien que l'éducation sensorielle est une méthode d'enseignement relativement ancienne mais toujours aussi pertinente de nos jours. Les résultats déjà exploités sont encourageants et laisser espérer de réels évolution sur les comportements des enfants et des familles. Par ailleurs, cette éducation sensorielle tend à se propager pour atteindre un plus grand nombre d'enfants et en particulier ceux scolarisés dans les écoles d'éducation prioritaire. Il convient donc de se pencher sur les caractéristiques de ces établissements et des particularités alimentaires de ces enfants.

¹³⁹ CDDP : Centre départemental de documentation pédagogique.

¹⁴⁰ CRDP : Centre régional de documentation pédagogique.

2. Classes du Goût et éducation prioritaire

Nous savons que les Classes du Goût sont destinées à être particulièrement déployées dans les zones d'éducation prioritaire. Il est par conséquent nécessaire de comprendre ce que sont les réseaux ECLAIR, en quoi consiste le programme d'éducation prioritaire et mais aussi et surtout qui sont ces enfants et ces familles concernés.

2.1. Population concernée par le programme ECLAIR

De nombreuses évolutions concernant la politique d'enseignement prioritaire ont eu lieu en 30 ans. Après les avoir retracées, nous nous pencherons sur la population se situant dans ces zones d'éducation prioritaires en abordant le contexte dans lequel elle vit à travers la thématique de l'alimentation.

2.1.1. Programme ECLAIR et éducation prioritaire : de quoi s'agit-il¹⁴¹ ?

En 1981, Alain Savary, alors Ministre de l'Education Nationale a créé les toutes premières « zones prioritaires » (ZP). Tout est parti du constat selon lequel des inégalités face à l'Ecole étaient présentes, et cela à cause de la grande diversité des milieux sociaux et culturels. Ainsi, le Ministre a souhaité définir une politique prioritaire destinée aux zones défavorisées. Cette politique marque un nouveau tournant dans l'éducation républicaine puisque les moyens d'enseignement ne sont plus distribués de façon égalitaire sur tout le territoire mais les zones prioritaires, jugées plus nécessitantes, ont alors reçu davantage de moyens et d'attention. A noter que cette création s'inscrit dans un contexte politique de « discrimination positive » présent dans le début des années 1980. Dès la rentrée scolaire de 1982, 363 zones prioritaires sont créées ce qui représentait 8,3 % des écoliers.

C'est en 1990 que la première relance de l'éducation prioritaire a lieu. Sont alors instaurées les « zones d'éducation prioritaires », plus connues sous leur abréviation ZEP, dans le but d'améliorer les résultats scolaires dans les milieux défavorisés. Trois grands

¹⁴¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Education prioritaire, ECLAIR et RRS*, [en ligne], [réf. du 25/07/2012], disponible sur : < <http://www.educationprioritaire.education.fr/> >

axes sont alors établis : l'amélioration à la fois des conditions d'enseignement, de l'image et du fonctionnement en ZEP et de la situation des enseignants¹⁴². Cette relance conduit à l'élargissement des ZEP à 557 établissements. La seconde relance s'est ensuite produite en 1997 avec la création des « réseaux d'éducation prioritaire » (REP) et de leur contrat de réussite, qui regroupent les anciennes ZEP ainsi que des établissements « *nécessitant une aide particulière aux vues des difficultés qu'ils rencontraient* ». Ainsi, à la rentrée 2000, ce sont 7329 écoles qui sont concernées par ce nouveau dispositif. Enfin la troisième relance a lieu en 2006 et s'axe sur trois principes fondateurs : le renforcement de la structuration de l'éducation prioritaire, de l'accompagnement des équipes pédagogiques et du suivi et de l'évaluation des politiques en place. A cette date, il ne faudra plus alors parler de REP mais de « réseaux ambition réussite » (RAR).

Aujourd'hui, l'éducation prioritaire comprend à la fois les ECLAIR (Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) où se concentrent les élèves touchés par des difficultés scolaires et sociales et les RRS (Réseaux de réussite scolaire) qui regroupent un public plus hétérogène socialement. L'objectif principal est d'assurer la réussite scolaire des élèves concernés, objectif sensiblement identique à celui annoncé trente ans auparavant. Il s'agit de « réduire les effets des inégalités sociales et économiques¹⁴³ » en utilisant la réussite scolaire. La loi permet aux enseignants de faire évoluer les pratiques pédagogiques et les organisations collectives afin d'assurer une meilleure réussite aux élèves et de mieux prendre en compte leurs besoins. De plus, les écoles et les collèges de l'éducation prioritaire bénéficient de plus de personnes, permettant de réduire le nombre d'élèves par classe et de mieux prendre en charge les élèves en difficulté. Enfin, les familles sont encore plus impliquées dans la scolarisation de leurs enfants et les relations avec les familles privilégiées. A noter que les moyens spécifiques alloués à l'éducation prioritaire en 2010 s'élevaient à 1085 millions d'euros. En septembre 2011, le programme ECLAIR regroupait 2110 écoles primaires (maternelles et élémentaires) en France. L'Académie de Montpellier est organisée en 17 RRS et 12

¹⁴² Circulaire n°92-360 du 07/12/1992

¹⁴³ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Education prioritaire, ECLAIR et RRS, ob.cit.*

réseaux ECLAIR¹⁴⁴. Dès la rentrée 2012, ce sont 46 écoles élémentaires¹⁴⁵ d'éducation prioritaire qui pourront directement être concernées par le déploiement des Classes du Goût dans la région.

2.1.2. Population concernée et alimentation

2.1.2.1. Contexte général

La circulaire n°81-536 parue dans bulletin officiel le 28 décembre 1981 présentait une liste indicative de critères permettant de déterminer des zones prioritaires. Il était cependant précisé que cette liste était uniquement indicative et non exhaustive. Il fallait donc prendre en compte les critères suivants :

- ~ « *La catégorie socioprofessionnelle du chef de famille,*
- ~ *L'importance du chômage,*
- ~ *La proportion de familles nombreuses,*
- ~ *La proportion d'étrangers,*
- ~ *La densité et les caractéristiques de l'habitat (zones rurales, banlieues suburbaines),*
- ~ *La fréquence des placements d'enfants et des interventions d'assistance éducative en milieu ouvert,*
- ~ *L'accès aux équipements et services collectifs*¹⁴⁶ ».

Plus généralement, les élèves fréquentant des établissements d'éducation prioritaire appartiennent à des catégories socialement et économiquement défavorisées. Il a de plus été démontré que la part de ces élèves augmente avec l'urbanisation. En ne considérant que la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) de l'adulte responsable de l'enfant, les ouvriers et les inactifs dépassait en moyenne 70 % dans les années 2000, avec respectivement 56,7 % et 13,2 %. Les cadres et professions intellectuelles ne représentaient que 3,7 % des cas contre 8,4 % en dehors des zones d'éducation prioritaire. Enfin, cette situation de précarité est d'autant plus accrue quand il s'agit de

¹⁴⁴ ACADEMIE DE MONTPELLIER, Les réseaux d'éducation prioritaire dans l'académie de Montpellier, [en ligne], [réf. du 25/07/2012], disponible sur : < <https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/education-prioritaire/reseaux> >.

¹⁴⁵ BO n°27 du 7 juillet 2011.

¹⁴⁶ Circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981.

famille monoparentale. Les mères élevant seules leurs enfants sont 16 % dans ces zones d'éducation contre 9,6 % ailleurs¹⁴⁷.

En outre, deux études réalisées en 1999-2000 et par Direction Recherche, Etudes, Evaluations Statistiques montre que la prévalence du surpoids et de l'obésité a tendance à être plus conséquente chez les enfants appartenant aux établissements d'éducation prioritaire¹⁴⁸. A noter que ces deux études ont été réalisées auprès d'un public de deuxième année de maternelle.

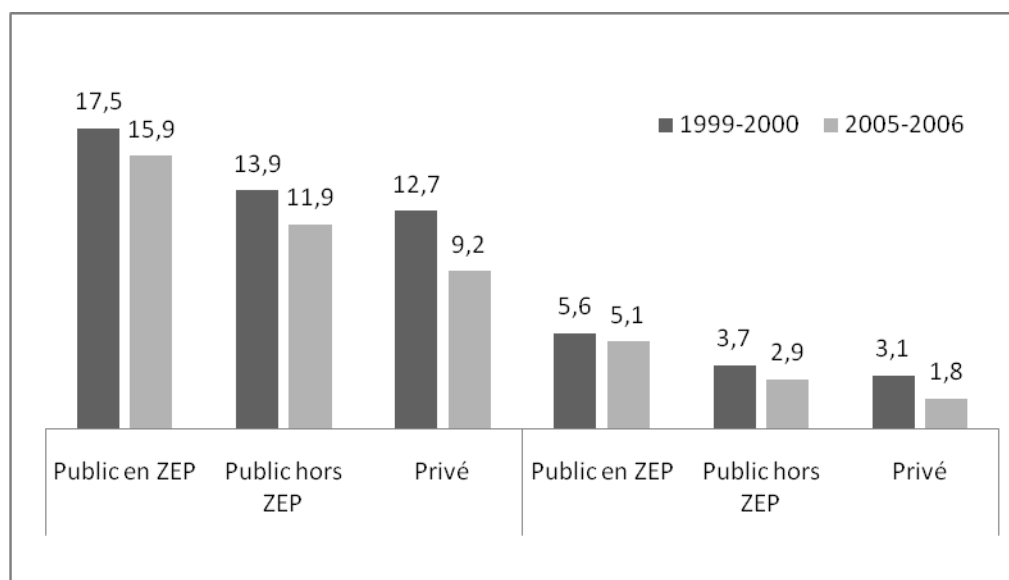


Figure 1 : Evolution de la prévalence de l'obésité et du surpoids selon les établissements fréquentés entre 2000-2006

Source : DRESS, septembre 2010.

Ce graphique nous montre bien la différence de corpulence qu'il peut y avoir entre les enfants fréquentant les établissements publics classiques, ceux d'éducation prioritaire et les établissements privés. Cependant, nous remarquons tout de même un point positif commun, la prévalence de l'obésité et du surpoids a tendance à diminuer partout. La diminution est néanmoins plus conséquente chez les enfants scolarisés dans les établissements privés. Ces établissements étant payants, nous pouvons supposer que les PCS des parents sont supérieures à celles des parents en zone d'éducation prioritaire. Ces parents ont donc certainement plus de moyens à consacrer à l'alimentation.

¹⁴⁷ DADEYAN Gérard, GUIGNON Nathalie, « Obésité et asthme, deux pathologies en développement chez l'enfant, étudiées à travers les bilans de santé scolaire », *Données sociales – INSEE*, 2003, p345.

¹⁴⁸ DRESS, *La santé des enfants en grande section de maternelle en 2005-2006*, ob.cit.

2.1.2.2. La place de la cantine

Autre fait marquant concernant l'alimentation, est la faible fréquentation de la cantine scolaire. En 2001, Annick HERMET s'est intéressée à ce phénomène dans des collèges d'éducation prioritaire dans la région parisienne¹⁴⁹. Dans cette étude, elle présente les raisons pour lesquelles la fréquentation des cantines scolaires des trois établissements qu'elle a étudié, est faible. Cela est tout d'abord dû à la forte présence des mères au foyer qui représentait les trois quart des familles concernées par l'enquête. Ces femmes étaient majoritairement originaires du Maghreb ou de l'Afrique de l'Ouest et l'idée d'inscrire leurs enfants à la cantine ne leur venait pas à l'esprit. Cela aurait été inconcevable pour elles puisqu'elles assurent la fonction nourricière de toute la famille, elles considèrent qu'il s'agit de leur rôle. Ces femmes étaient également celles qui prenaient le plus de temps pour préparer le repas, consacraient du temps pour aller au marché ou faire des courses. Les aromates et épices font partie intégrante de leurs préparations et elles cuisinent principalement des plats du « pays » en intégrant à plus ou moins grande proportions.

Au contraire, les enfants dont les deux parents possèdent une activité professionnelle sont ceux qui fréquentent le plus régulièrement la restauration scolaire. La salarisation de la mère est donc un paramètre essentiel dans la fréquentation par les enfants des cantines scolaires. De plus manger à la maison est souvent perçu par les externes comme une coupure dans la journée, un moment pour « respirer ».

L'étude met également le doigt sur le double attachement de ces enfants envers deux cuisines : la cuisine maternelle, qui relève de la dimension affective et la cuisine « moderne » et l'attrait de ces enfants pour le *fast-food*.

Autre problème qui peut être identifié est celui de la cuisine halal. En effet, les cantines scolaires ne proposent généralement pas ce type de viande, ce qui peut poser problème dans certaines religions. A. Hermet note d'ailleurs que la place de la religion chez les musulmans prend une place de plus en plus forte. Puisque les cantines ne proposent pas de viandes halal il sera impossible pour ces enfants de s'y restaurer.

¹⁴⁹ HERMET Annick, « De la faible fréquentation de la cantine en zone ZEP », *VEI Enjeux*, décembre 2001, n° 127, pp.162-175.

En clair manger à la cantine est associé à la perte d'autonomie, de liberté et de confort¹⁵⁰. Par ailleurs, les enfants interrogés fréquentant la restauration scolaire laissent bien souvent leur plateau pratiquement plein et la nourriture proposée reste peu appréciée.

Enfin, même si des aides sont proposées aux familles en difficultés, pour inscrire leurs enfants à la cantine, l'aspect financier est lui aussi un frein qui s'ajoute à tous ceux exposés précédemment.

Nous avons vu que les familles des enfants composant les établissements d'éducation prioritaire étaient généralement socialement et économiquement défavorisées. Mais alors quelle place peut avoir l'alimentation dans ces familles défavorisées, comment se nourrissent-ils ? C'est ce que nous allons aborder maintenant.

2.1.2.3. Particularités de l'alimentation en milieu défavorisé

En France en 2008, il était estimé que 6 à 12 % de la population vivait avec des revenus égaux ou inférieurs au seuil de pauvreté soit entre 681 et 817€ par mois¹⁵¹. Intéressons nous à la place de l'alimentation dans ces très petits budgets.

Même si la part du budget consacrée à l'alimentation a fortement baissé en cinquante ans, elle n'est évidemment pas équivalente selon les revenus. Les foyers les plus modestes peuvent consacrer jusqu'à 40 % de leurs revenus pour se nourrir alors que les plus aisés moins de 15 %¹⁵². En matière d'approvisionnement, les personnes à revenus modestes se tournent généralement vers les grandes surfaces, les hard-discounts et les commerces de proximité. Le prix est le principal critère de choix mais les promotions ou les incitations des enfants peuvent faire changer la composition des courses initiales prévues¹⁵³. L'alimentation est un moyen pour eux de faire plaisir à leurs enfants, souvent à moindre coûts. Outre ces moyens d'approvisionnement, la « débrouille » est également de mise tout comme l'entre-aide entre amis, famille ou voisins. Mais certaines personnes

¹⁵⁰ HERMET Annick, « De la faible fréquentation de la cantine en zone ZEP », *ob. cit.*, p168.

¹⁵¹ POISSON Dominique, « L'alimentation des populations modestes et défavorisées, Etat des lieux dans un contexte de pouvoir d'achat difficile », 2008, [en ligne], [réf. du 30/04/2012], disponible sur : < http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/images/sciences_humaines/DP-aliment-pop-defavorisees.pdf >

¹⁵² POISSON Dominique, *ibid.*

¹⁵³ CAILLAVET France *et al.*, « L'alimentation des populations défavorisées en France », *INRA*, 2005, p11.

en grande nécessité se retrouvent parfois dans l'obligation de s'approvisionner auprès de l'aide alimentaire. Les profils de bénéficiaires sont très variés et ce sont majoritairement des salariés, des personnes sans emploi ou des retraités qui se retrouvent contraints de s'approvisionner ainsi.

Les enquêtes ont également révélé l'attrait de ces populations pour des produits tout prêts, rapidement préparés et consommés comme les pizzas, les plats cuisinés, les hamburgers, les frites, les poissons panés ou encore les cordons bleus. D'autres études ont montré que ces aliments étaient aussi consommés car ils étaient appréciés des enfants et vendus en portions ce qui permettait de réduire le gaspillage¹⁵⁴. Dominique Poisson montre aussi que les populations défavorisées ont tendance à peu consommer des fruits et légumes à cause de leur prix qui n'a cessé d'augmenter ces dernières années alors que parallèlement celui des corps gras diminue¹⁵⁵. De manière générale, les produits frais sont sous-consommés par ces populations au profit des produits raffinés, sucrés, gras ou des féculents. Une étude réalisée par l'IREPS de la région Languedoc-Roussillon sur « des freins et leviers à l'approvisionnement et à la consommation de fruits et légumes des bénéficiaires de l'aide alimentaire » auprès de bénévoles œuvrant dans des structures de distribution de l'aide alimentaire de l'Hérault, montre que les sources énergétiques majeures fournies par l'alimentation sont les féculents, les sucres et les corps gras au détriment des produits frais et en particulier les fruits et légumes. Les bénévoles expliquent que les bénéficiaires ont besoins de manger « calorique », des aliments qui tiennent au corps et les fruits et les légumes n'entrent pas dans cette catégorie.

Ces consommations alimentaires ont bien évidemment des conséquences sur la santé. Même si le nombre de personnes en situation précaire faisant l'objet de carences nutritionnelles n'a pas encore été clairement établi¹⁵⁶, « *l'instabilité et la fragilisation socio-économiques semblent constituer un terrain favorable à la prise pondérale et à l'obésité*¹⁵⁷ ». Nous l'avons vu précédemment, les enfants situés dans les zones

¹⁵⁴ CAILLAVET France *et al*, *op.cit.*, p12.

¹⁵⁵ POISSON Dominique, *op.cit.*

¹⁵⁶ CNA, « Avis sur l'exclusion sociale et l'alimentation », *avis n°34*, 2002, [en ligne], [réf. du 30/04/2012], disponible sur : < <http://www.cna-alimentation.fr/> >.

¹⁵⁷ POULAIN Jean-Pierre, *Sociologie de l'obésité*, *ob. cit.*, p104.

d'éducation prioritaire ont une prévalence au surpoids et à l'obésité plus importante. Et comme le précise J-P. Poulain, il existe un lien entre les positions sociales « basses » et l'obésité. De plus, les personnes les plus touchées sont celles dont la situation sociale tend à se dégrader.

2.1.2.4. Alimentation et métissage

Il existe des amalgames qui sont fait un peu rapidement dans les zones d'éducation prioritaire. Par exemple, le rapprochement entre éducation prioritaire et élèves issus de l'immigration est un peu rapide. Mais deux explications peuvent être données. Tout d'abord en raison de la première circulaire qui stipulait que les « zones prioritaires » devaient tenir compte « de la présence d'enfants étrangers ou non francophones ». La seconde explication est que les population issues de l'immigration appartiennent souvent à des PCS faibles et vivent fréquemment dans des lieux et des quartiers en périphérie urbaine¹⁵⁸, là où se situent en majorité les zones bénéficiant d'une éducation prioritaire.

Même si certains établissements d'éducation prioritaire ne comptent que peu d'enfants issus de l'immigration, il semble tout de même intéressant de se pencher sur le métissage alimentaire qui peut se produire chez les enfants fréquentant ces établissements. D'autant plus que les horizons culturels sont souvent variés.

Nous avons vu avec l'étude d'Annick Hermet que les enfants issus de l'immigration avaient à la fois une forte attache pour la cuisine d'origine, faite par les mères de famille mais aussi un attrait conséquent pour les *fast-food* et autre restaurants-snack. La migration en elle-même entraîne des pertes de repères culinaires qui touchent aussi l'identité des personnes, les obligeant à réaliser des adaptations plus ou moins conséquentes. Les individus sont soumis à une pluralité de normes, celle du pays d'origine et celui de pays d'accueil¹⁵⁹. Des études faites sur les migrants maghrébins montrent que le petit-déjeuner et le déjeuner ressemblent fortement à ceux pris habituellement en France mais que le repas du soir et les repas de fêtes restent fortement marqués par les spécificités culinaires des pays d'origine. Ces repas marquent des ruptures avec le

¹⁵⁸ OZP, *Education prioritaire et élèves issus de l'immigration*, [en ligne], [réf. du 26/07/2012], disponible sur : < <http://www.ozp.fr/spip.php?article2663> >

¹⁵⁹ MAIRE Bernard, MEJEAN Caroline, « Que savons-nous de l'alimentation des migrants ? », *Lettre scientifique de l'IFN*, octobre 2008, n°129, p3.

quotidien et une réappropriation de la culture d'origine. De plus, comme cela a déjà été mentionné précédemment, l'alimentation de ces migrants reste fortement influencée par la religion et ses interdits. Enfin, l'étude précise que les enfants sont vecteurs de nouvelles exigences et préférences alimentaires se diffusant par la suite au sein de toute la famille, qui commence à consommer des frites, des pizzas ou encore du chocolat¹⁶⁰.

Jean-Pierre Corbeau s'est lui penché sur ce qu'il appelé le « *métissage gustatif (...) forme de mutation ou de recomposition de l'acte culinaire*¹⁶¹ ». Il a identifié 3 modes possibles de mutations dans l'acte culinaire : « *le métissage imposé, le métissage désiré et le métissage non pensé* ».

- ~ Le métissage imposé correspond à « *une acculturation induite par des stratégies de l'industrie agroalimentaire ou des politiques de gestion du temps et de l'activité sociale*¹⁶² ». Nos modes de vies, la salarisation des femmes, le manque de temps sont des facteurs qui nous ont conduits à modifier nos pratiques alimentaires. Parallèlement à cela, les compositions des produits ont changé, devenant plus sucrés, plus salés ou plus acides : les seuils gustatifs ont été modifiés. Nos goûts ont donc eu tendance à évoluer sans que nous l'ayons vraiment choisi, mais par la force des choses.
- ~ Le métissage désiré est « *la possibilité pour le mangeur, non de changer son goût, mais d'en découvrir de nouveaux*¹⁶³ ». Nous avons pu observer ce phénomène avec l'avènement de la paëlla, du couscous ou des tajines et plus récemment celui de la cuisine asiatique : chinoise ou japonaise. Les consommateurs revendiquent ainsi leur envie de goûter des cuisines nouvelles et d'échapper à la routine. J-P. Corbeau précise d'ailleurs que l'immigration contribue à la construction de l'identité de la cuisine française.
- ~ Le métissage non pensé est « *la redécouverte des goûts des produits du terroir et des produits fermiers* ». Ce métissage permet de redonner du lien

¹⁶⁰ MAIRE Bernard, MEJEAN Caroline, *ob.cit.*

¹⁶¹ CORBEAU Jean-Pierre, « Cuisiner, manger, métisser », *Revue des Sciences Sociales*, 2000, n°27, p69.

¹⁶² CORBEAU Jean-Pierre, *ibid.*, p70.

¹⁶³ CORBEAU Jean-Pierre, *ibid.*, p71.

social à l'alimentation et du sens à ce que nous mangeons. A travers ce métissage, les mangeurs cherchent à renouer avec leurs racines et leur culture d'origine, pour retrouver les goûts et les plats de notre enfance. C'est en quelque sorte un retour aux sources pour se rassurer face à tous les changements qui se sont opérés dans notre alimentation.

Dans le cas des populations issues de l'immigration, nous pouvons penser qu'elles sont concernées par ces trois métissages. Le métissage imposé correspondrait par exemple aux modifications de recettes qui ont été nécessaires car les produits ne sont pas disponibles dans le pays d'accueil. Des ingrédients de substitutions ont dû être trouvés. Le métissage désiré correspondrait à l'ouverture vers de nouvelles cuisines et de nouveaux produits comme nous l'avons vu avec les *fast-food*, les pizzas ou le chocolat. Enfin, le métissage non pensé équivaldrait aux repas du soir et de fêtes fortement marqués par des spécialités du pays d'origine. C'est ici l'occasion de se rapprocher de ses racines.

A noter par ailleurs que l'évaluation de l'action « fruit pour la récré » montre que les enfants d'origine maghrébine sont de « gros consommateurs » de fruits¹⁶⁴. En effet, plus de la moitié de ces enfants respecteraient les recommandations du PNNS en consommant deux fruits ou plus par jours, contre 31 % des enfants d'origine française.

Toutes ces particularités sont donc impérativement à prendre en compte en considération lors de l'animation du dispositif des Classes du Goût.

2.2. « L'éducation prioritaire »

Penchons nous à présent sur l'éducation en elle-même. Y a-t-il des particularités à enseigner dans ces établissements, si oui quelles sont-elles ? Par la suite, nous nous intéresserons à une méthode pédagogique alternative qui a été testée au sein de milieux défavorisés et qui pourraient être comparée avec l'approche des Classes du Goût et représenter une piste intéressante à prendre en compte pour le déploiement du dispositif.

¹⁶⁴ IAAM, *Evaluation du programme « Un fruit pour la récré »*, [en ligne], [réf. du 13/08/2012], disponible sur : <http://ec.europa.eu/agriculture/sfs/documents/fr_evaluation_report_-_2010-2011_fr.pdf>

2.2.1. Les particularités d'enseignement

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'éducation prioritaire a pour vocation de réduire les inégalités de réussite entre tous les élèves du territoire. Les équipes pédagogiques sont encouragées à prendre des initiatives innovantes. L'objectif est également de favoriser la continuité d'apprentissage tout au long de la scolarité. C'est pourquoi des écoles et des collèges sont souvent associés. La dotation de ressources humaines supplémentaires permet aux équipes pédagogiques de varier les méthodes d'apprentissage et de les adapter en fonction des élèves et des difficultés rencontrées.

L'éducation prioritaire développe également des partenariats avec des services de l'Etat, des collectivités ou des associations afin de mener des projets dans certains domaines d'excellence comme l'art, la culture, les sciences ou le sport. Ainsi, cela permet aux enfants de développer leur ambition scolaire et de valoriser leurs activités¹⁶⁵.

De plus, il est également très important dans les écoles appartenant aux programme ECLAIR ou RRS, d'impliquer les familles, d'organiser des rencontres avec l'équipe enseignante et plus généralement d'ouvrir l'école aux parents pour mieux réussir leur intégration et celle de leurs enfants.

Les équipes enseignantes doivent néanmoins faire face à des problèmes souvent récurrents comme l'absentéisme ou le décrochage scolaire. Ces deux points font d'ailleurs l'objet de mesures particulières. L'assiduité étant un paramètre clé pour la réussite scolaire, les équipes pédagogiques s'attachent donc à prévenir, dépister et traiter l'absentéisme scolaire. Pour cela un dialogue permanent doit être établi avec les parents et l'entourage des élèves. Ainsi, un suivi des absences est organisé en classe, les personnes responsables des élèves sont alertées en cas d'absences répétées et elles sont accompagnées pour résoudre le problème. Dans les cas les plus graves, le Directeur Académique des services de l'éducation nationale peut saisir la caisse d'allocations familiales pour suspendre les versements¹⁶⁶.

¹⁶⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *De la maternelle au baccalauréat : L'éducation prioritaire*, [en ligne], [réf. du 25/07/2012], disponible sur :

< <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html> >.

¹⁶⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *La lutte contre l'absentéisme scolaire*, [en ligne], [réf. du 25/07/2012], disponible sur :

< <http://www.education.gouv.fr/cid54921/la-lutte-contre-l-absenteisme-scolaire.html> >.

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, l'école est un lieu de socialisation. Il est important dans ces zones d'éducation prioritaire, d'établir des règles différentes de celles pratiquées à la maison ou dans les quartiers. Ce qui se passe à ces endroits là ne sera pas forcément autorisé à l'école. L'enseignant a ce rôle d'arbitre. C'est à lui que revient la tâche d'établir les règles, le règlement intérieur qui doit être absolument respecté. Par ailleurs, comme le précisait Hervé Cellier, ancien directeur d'une école d'éducation prioritaire, « *il faut être vigilant à ce que tout soit fait dans la plus grande transparence et dans le souci d'équité et de justice ; les enfants sont encore plus sensibles qu'ailleurs aux phénomènes d'injustice*¹⁶⁷ ». Il est également nécessaire, encore plus qu'ailleurs, de donner du sens aux apprentissages, de faire travailler les enfants collectivement et de les impliquer pour assurer la réussite des apprentissages. Les Classes du Goût ont d'ailleurs pour vocation le travail en groupe et le partage. Les enfants doivent s'écouter les uns les autres.

Cependant, les résultats qui pourraient être attendus dans ces zones d'éducation prioritaire ne sont pas toujours très concluant. A titre d'exemple, intéressons nous à la maîtrise des compétences de base en français et mathématiques des élèves de CM2¹⁶⁸.

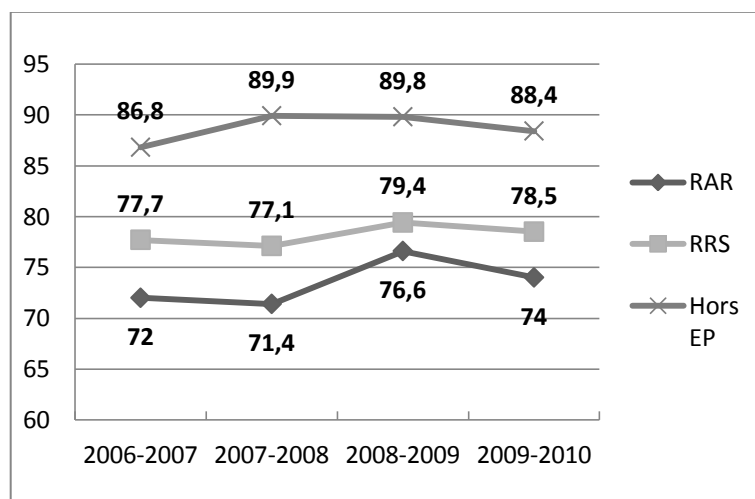


Figure 2 : Pourcentages d'élèves de CM2 maîtrisant les notions de base en français

Source : Ministère de l'Education Nationale, 2010.

¹⁶⁷ HUGON Marie-Anne, « Enseigner en ZEP-REP : quelles difficultés, quelles spécificités, quelles réussites ? », *Acte de la journée de recherche ZEP : le troisième souffle ?*, 2000, p86.

¹⁶⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Education prioritaire, ECLAIR et RRS*, ob. cit.

Concernant les bases en français, nous voyons qu’au cours de ces quatre années scolaires, la progression est quasi similaire dans les RAR et les zones hors éducation prioritaire. Même si les résultats étaient encourageants en 2008-2009, l’impact semble tout de même limité dans ce domaine.

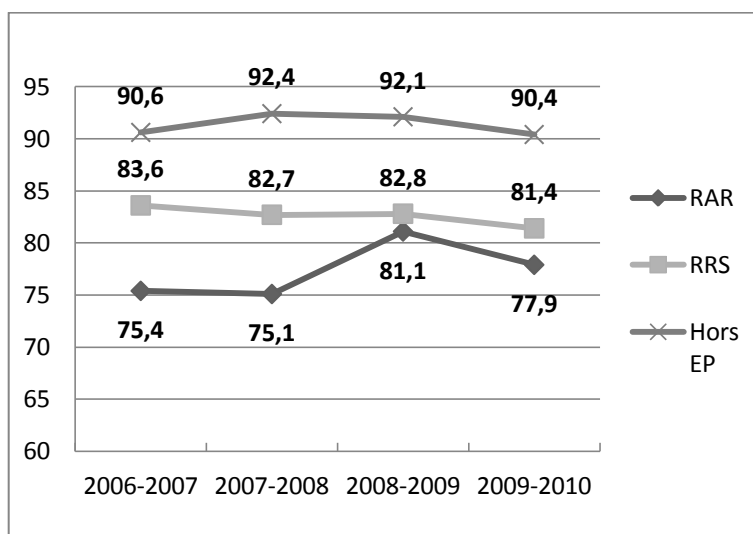


Figure 3 : Pourcentages d'élèves de CM2 maîtrisant les notions de base en mathématiques

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, 2010.

Pour ce qui est des bases en mathématiques, la progression est plus convaincante puisque le pourcentage d'élèves de CM2 maîtrisant les notions de bases en mathématiques en RAR se rapproche petit à petit des zones hors éducation prioritaire. Cependant, l'écart des pourcentages reste tout de même conséquent.

2.2.2. Autre méthode d'enseignement : la pédagogie coopérative

Comme nous venons de le voir, les équipes pédagogiques sont encouragées à employer des méthodes d'innovantes. L'innovation peut venir soit dans la pédagogie d'enseignement, soit dans les thématiques qui sont abordées. Les Classes du Goût peuvent entrer dans ces deux catégories. Mais penchons nous sur un exemple, certes anciens, mais qui ne est que peu rependu aujourd'hui et qu'il est intéressant d'étudier puisque des similitudes sont à souligner avec la pédagogie utilisée dans les Classes du Goût.

2.2.2.1. L'exemple de la méthode dite Freinet : les fondements de sa méthode¹⁶⁹

Célestin Freinet était un instituteur qui suite à la 1^{ère} guerre mondiale et diminué physiquement, décide de mettre les élèves au travail car il considère que si les élèves s'ennuient à l'école, c'est parce qu'ils ne sont pas assez impliqués. Il souhaite leur donner « des tâches qui ont du sens ». Dans les années 1920, il a l'idée de mettre en place la correspondance scolaire et l'imprimerie en classe. Ainsi, cela éveille la curiosité des élèves, les amène à apprendre des notions fondamentales comme l'orthographe ou la grammaire de façon ludique. Ils apprennent presque s'en rendre compte, ce qui fait le succès de cette méthode. En plus de cela, il décide de mettre en place un Conseil de coopérative : il réunit les élèves et le professeur qui se mettent ensemble d'accord sur les règles à respecter, sorte de règlement intérieur.

L'essentiel de la pédagogie Freinet est de donner envie aux élèves d'apprendre, ce n'est pas en les forçant que le résultat sera le meilleur. Enseigner pour C. Freinet c'est « *l'art de faire émerger les questions et d'accompagner les élèves dans la recherche des réponses*¹⁷⁰ ».

Le risque cependant de techniques comme celle de l'imprimerie utilisée par C. Freinet dans sa classe, est que les élèves mettent de côté l'apprentissage pour se concentrer uniquement sur la tâche à accomplir. Car souvent un groupe qui réalise une tâche, même si celle-ci les passionne, la réalise à l'économie et s'appuient sur ceux qui savent le mieux faire ou sur ce qui a déjà été fait. C'est pourquoi, il fait éviter nécessairement que des enfants restent en retrait ou soient simples spectateurs. Pour s'assurer que tous les élèves acquièrent les mêmes bases, il a créé des brevets, obligatoires ou facultatifs selon si les notions testées sont fondamentales pour tous ou une simple spécialisation de chacun. Ainsi, une articulation est à faire pour les élèves entre le travail collectif et l'apprentissage individuel. Et cela reste difficile à réaliser, C. Freinet le reconnaît lui-même.

¹⁶⁹ MEIRIEU Philippe, *Célestin Freinet, Comment susciter le désir d'apprendre ?*, Paris, Editions PEMF, 2001, 48p.

¹⁷⁰ MEIRIEU Philippe, *Célestin Freinet, Comment susciter le désir d'apprendre ?*, ob. cit.

C. Freinet accorde également beaucoup d'importance à laisser une part d'autonomie et d'initiative aux élèves. Se pose alors la question de la place attribuée à l'erreur, qui est une nécessité pour le bon déroulement de l'apprentissage. Nous entendons bien souvent « C'est en faisant des erreurs que l'on apprend », d'où la place non négligeable de l'expérimentation et la curiosité. Apprendre également que les choses ne sont pas figées, comme la science par exemple qui est en constante évolution, et que résultats, ou une vérité l'est à un moment donné mais peut changer par la suite.

La clé de la méthode Freinet, est de **donner du sens** à chaque action, résultats ou leçons à tirer, et d'expliquer les enjeux.

2.2.2.2. Exemple d'application de la pédagogie Freinet en milieu populaire

› Le projet

La pédagogie Freinet a été mise en place dans une école primaire en ZEP dans la région Lilloise, accueillant des enfants issus de milieux populaires, souvent en difficultés scolaires et en situation de précarité. Dans cette école, les enseignants appartiennent à l'ICEM¹⁷¹ : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. L'objectif de ce projet était de mettre une place une pédagogie alternative à celle traditionnellement présente dans les écoles françaises, dans la perspective de lutter contre l'échec scolaire dans cette zone éducation prioritaire, en milieu très « défavorisé ». Cette pédagogie coopérative est aussi appelée pédagogie Freinet.

L'école « traditionnelle » est centrée sur les apprentissages qui relient les notions de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Dans ce projet, l'école s'organise comme une micro-société c'est pourquoi une sorte de règlement intérieur qui lui est propre est élaboré. Celui-ci n'est pas imposé aux élèves mais a été créé de manière collective entre enfants et adultes, et testé avant d'être conservé mais peut être modifié. Rien n'est figé. Tous doivent s'y tenir, y compris l'enseignant : les règles sont identiques pour tous et lors de

¹⁷¹ Pour plus d'informations, se rendre sur le site suivant : < <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/> >

conflits, le maître n'est pas le seul décideur, des débats avec les élèves peuvent être organisés.

Par ailleurs, cette micro-société ne reste pas cantonnée au milieu scolaire et s'ouvre notamment aux familles qui sont impliquées dans la vie de la classe. Elles sont régulièrement informées de ce qui est fait dans l'école et dans la classe.

Dans cette petite société s'est créée un « patrimoine commun¹⁷² » où les expériences vécues, les dessins, les écrits, les photos... sont conservés dans des cahiers de classes, classeurs ou encore affichés pour permettre à chacun de garder un souvenir de ce qu'il a appris, vécu ou fait. Ces carnets de route sont un moyen de se rendre compte du chemin parcouru malgré les difficultés rencontrées.

Le projet mis en place dans l'école Lilloise était basé sur six principes¹⁷³ :

- ~ Dès lors où l'environnement dans lequel se trouve l'enfant est favorable, ils sont tous en capacité d'apprendre. C'est le premier point. C'est l'enfant qui apprend et l'apprentissage se fait à partir de ses propres questionnements (source de motivation pour lui) ;
- ~ Place importante de la pratique dans l'apprentissage et de la coopération entre les élèves ou l'enseignant. Le maître cherche constamment à donner du sens à ce qui est fait et ce que l'élève est en train d'apprendre. Temps d'apprentissage peu restreint, et pas de stigmatisation des erreurs ;
- ~ Apprentissage via la créativité ;
- ~ Il est également fondamental qu'ils se sentent en sécurité : droit à l'erreur, aide (coopération ou maître), jamais laissé de côté, temps ajusté pour chacun, pas de notes mais des brevets ;
- ~ Enfin l'enfant peut se situer dans le temps : via le patrimoine de l'école (évolution de ce qu'il a fait, appris), mise en situation avec les élèves plus jeunes et plus âgés, objectif : se rendre compte du chemin parcouru...

¹⁷² REUTER Yves, *Une école Freinet, fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, Editions Harmattan, 2007, 262p.

¹⁷³ REUTER Yves, *Une école Freinet, fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, ob. cit..

L'instituteur avait lui aussi des règles auxquelles il devait se tenir :

- ~ garder le rôle d'adulte bien sûr, mais ne pas être le copain ou le camarade de classe mais toujours avec le même système de coopération. Il doit être le garant des apprentissages, de la sécurité, du règlement intérieur, veille sur cette micro-société et avoir un comportement modèle,
- ~ aider à l'apprentissage par l'expérience et guider vers le savoir et l'autonomie,
- ~ ne pas juger les élèves.

Après cinq ans d'expérimentation, un bilan provisoire a été tiré. Nous allons donc voir quels ont été les résultats obtenus, les difficultés rencontrées et les conclusions à tirer de l'application d'une telle pédagogie dans une école en milieu populaire.

› **Bilan provisoire après 5 ans d'expérience**

Concernant les problèmes rencontrés, l'étude pointe la fragilité des effets due aux conditions difficiles auxquelles les enfants sont confrontés au quotidien. De plus, les parents n'ont été que faiblement impliqués dans ce projet. L'étude montre également une disparité dans les évolutions et les effets selon les niveaux et les élèves. Enfin, l'apprentissage des mathématiques reste compliqué du fait qu'il soit parfois difficile de contextualiser la matière dans la vie de tous les jours.

Néanmoins de nombreux effets positifs ont tout de même été notés par les enseignants : l'amélioration de l'image de l'école, la diminution des phénomènes de violence avec une meilleure intégration des normes, règles et valeurs, tout comme une meilleure intégration et prise en charge des élèves en grande difficulté.

Nombre d'enfants ont réalisé des progrès, avec des performances égales ou supérieures à des élèves de milieu similaire, en particulier en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit et la production écrite. Par ailleurs, l'écoute et le respect des enfants entre eux à l'oral se sont sensiblement améliorés tout comme les productions verbales et leur élocution.

Il est nécessaire de rester prudent avec les résultats obtenus de part ce projet. Les auteurs de l'étude n'ont pas la prétention de transposer à d'autres écoles ces résultats ou de les généraliser par rapport au milieu étudié. Ils précisent que ce n'est pas parce que les

résultats sont encourageants pour cette école qu'il faut nécessairement penser que le système doit être généralisé dans toutes les ZEP. La prudence est donc de mise même si ces résultats sont encourageants car aux vues de l'image antérieure de l'école, des élèves concernés, l'expérience est très positive malgré les problèmes rencontrés et finaux.

La pédagogie Freinet semble avoir des atouts pour se transférer dans d'autres écoles, notamment celles accueillant des enfants issus de milieux défavorisés mais pas uniquement. Par ailleurs, cette pédagogie comporte de multiples ressemblances avec celle utilisée dans les Classes du Goût. L'éducation au goût contient de nombreuses expérimentations, l'écrit est mis de côté dans un premier temps pour se focaliser sur ce qui est ressenti grâce aux expériences réalisées. L'instituteur ou l'éducateur au goût n'est d'ailleurs pas le seul détenteur du savoir, chacun peut apporter son avis, son point de vue sans qu'il ne soit considéré comme inexact. Les enfants ne sont pas jugés. Ces points concordent entre les deux dispositifs pédagogiques. Les deux pédagogies véhiculent l'idée selon laquelle les choses ne sont pas figées, nous pouvons ressentir des sensations, avoir des préférences qui évolueront peut être par la suite. Enfin, une autre similitude se situe dans l'alternance du travail en groupe et du travail en autonomie. Il est tout aussi bien possible d'apprendre par les autres que par soi-même puisque l'accent est mis sur l'écoute des autres.

Enfin les bénéfices observés et acquis grâce à cette pédagogie coopérative laissent espérer et supposer qu'un dispositif comme les Classes du Goût peut avoir toute sa place auprès de ces enfants. Mais cela n'est que supposition et doit faire l'objet d'études plus approfondies.

Le travail de recherche entrepris pour ce mémoire va permettre ainsi d'obtenir des pistes de réponses.

3. Problématisation et méthodologies employées

3.1. La problématique et les hypothèses

A travers ce point, voyons comment articuler la revue de littérature qui vient d'être énoncée et la question initiale qui nous a été posée. Ainsi, nous établirons les bases nous permettant de réaliser les futures recherches sur le terrain.

3.1.1. Problématisation

Les Classes du Goût ont pour premiers objectifs de réduire la néophobie alimentaire qui touche une grande majorité des enfants. De plus, l'éducation sensorielle serait un moyen, comme nous l'avons vu, de faire évoluer les comportements alimentaires et d'apprendre aux jeunes enfants à mieux se nourrir mais surtout à écouter leurs perceptions. Les Classes du Goût seraient par conséquent un outil qui permettrait aux enfants d'avoir de « nouveaux » goûts et de nouvelles préférences.

Cependant, nous avons également vu que les enfants scolarisés dans des établissements d'éducation prioritaire devaient faire face à d'autres problèmes sociaux et économiques. Ces problèmes ont des conséquences directes sur l'alimentation et nous pouvons supposer qu'ils prennent le pas sur les soucis de diététique et de repas équilibrés. C'est pourquoi, nous nous sommes interrogés sur la pertinence du déploiement d'un tel outil dans ces milieux.

Par ailleurs, pour Pierre Bourdieu, le goût n'est que le reflet de notre classe, de ce que nous sommes et de ce qui nous appartient comme il le précise dans son ouvrage *La distinction* : « *Le goût est le principe de tout ce que l'on a, personnes et choses, et de tout ce que l'on est pour les autres, de ce par quoi on se classe et par quoi on est classé*¹⁷⁴ ». Selon lui, les préférences alimentaires sont associées aux classes auxquelles nous appartenons, ils sont signes de distinction sociale. Et même si nous sommes amenés à évoluer positivement et que nous essayons d'imiter la nouvelle classe sociale à laquelle

¹⁷⁴ BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979, p59.

nous appartenons, nos goûts restent profondément identiques. D'après P. Bourdieu, le pouvoir d'achat n'est pas l'unique responsable de la composition de ce que nous mangeons puisque notre milieu social d'origine l'est également pour beaucoup.

Mais dans ce cas P. Bourdieu parle des préférences dans leur généralité mais si nous extrapolons aux préférences alimentaires, nous pouvons dire que nos goûts pour les aliments sont déterminés par nos classes et qu'il est donc très compliqué de les faire évoluer.

De fait, tout cela nous amène à annoncer la problématique suivante : **Dans quelle mesure un dispositif comme les Classes du Goût est adapté à un public d'éducation prioritaire et comment le rendre plus efficace ? Et dans quelle mesure une éducation sensorielle pourrait avoir un impact sur les consommations alimentaires de ces enfants voire leurs familles ? Quels pourraient être plus largement les bénéfices attendus ?**

3.1.2. Hypothèses de recherche

Les hypothèses suivantes ont été dégagées grâce à l'apport théorique que nous avons vu précédemment. Elles devront par la suite être, dans la mesure du possible, validées ou invalidées grâce aux données recueillies sur le terrain. De plus, cela nous permettra de répondre à la problématique précédemment énoncée.

Voyons donc en détail quelles sont ces hypothèses et sous-hypothèses.

Hypothèse 1 : Les enfants en zones d'éducation prioritaire n'ont pas une alimentation assez équilibrée

Sous-Hypothèse 1.1. : Les parents ont d'autres préoccupations que l'équilibre alimentaire

Sous-Hypothèse 1.2. : Ces enfants ont tendance à manger des produits de *snacking*, sucrés ou gras

Hypothèse 2 : Il existe un lien fort avec le lieu ou le pays d'origine et l'alimentation

Sous-Hypothèse 2.1. : Le pays d'origine et la religion ont une forte influence sur l'alimentation des enfants issus de familles immigrées

Sous-hypothèse 2.2 : Mais il existe un métissage alimentaire avec l'ouverture vers d'autres produits

Hypothèse 3 : L'implication des enfants dans l'alimentation est limitée

Sous-hypothèse 3.1 : Les enfants font peu la cuisine

Sous-hypothèse 3.2 : Un des parents s'occupe seul de la cuisine et des tâches alimentaires

Sous-hypothèse 3.3 : Les enfants peuvent influencer les achats et devenir prescripteurs d'achats en renversant le processus de socialisation alimentaire¹⁷⁵

Hypothèse 4 : Le lien entre école et alimentation reste mince, elle se saisit peu de cette problématique

Sous-Hypothèse 4.1 : Les enfants mangent peu à la cantine

Sous-hypothèse 4.2 : La place de l'alimentation et du goût est réduite dans les programmes scolaires

Sous-hypothèse 4.3 : Les connaissances des enfants sont limitées en matière d'alimentation et produits régionaux

Hypothèse 5 : Les Classes du Goût seraient une bonne porte d'entrée pour faire changer les comportements

Sous-Hypothèse 5.1 : La méthodologie est adaptée car elle est innovante

Sous-Hypothèse 5.2 : Les apports des classes du goût sont transversaux

Sous-hypothèse 5.3 : Des modifications seraient à apporter pour adapter l'outil à ce public

Sous-Hypothèse 5.4 : Il est difficile d'impliquer les parents, implication pourtant nécessaire pour la réussite du dispositif

¹⁷⁵ LALANNE Michèle, TIBERE Laurence, « Quand les enfants font craquer les modèles alimentaires des adultes », *Enfance*, Volume 60, 2008/3, pp. 271-279.

3.2. Méthodologie employée

La méthodologie employée vise à répondre au plus juste à la problématique qui a été annoncée et aux hypothèses de recherche. Pour rappel, la problématique était la suivante : Dans quelle mesure un dispositif comme les Classes du Goût est adapté à un public d'éducation prioritaire et comment le rendre plus efficace ? Et dans quelle mesure une éducation sensorielle pourrait avoir un impact sur les consommations alimentaires de ces enfants voire leurs familles ? Quels pourraient être plus largement les bénéfices attendus ?

Afin de valider ou d'invalider ces hypothèses, il est important de connaître les habitudes alimentaires des enfants, la place qu'occupe l'alimentation à la fois à l'école et à la maison mais aussi d'avoir l'avis de personnes directement concernées par la problématique que ce soit des enseignants, les institutions à l'origine du projet ou encore les animateurs des Classes du Goût. Il semble dans un premier temps nécessaire de réaliser un état des lieux du travail entrepris c'est-à-dire, de la méthodologie employée, de la population et du terrain concernés par ce travail de recherche.

3.2.1. Le terrain d'application : les échantillons de population

Dans le cas de cette recherche, la méthodologie employée est uniquement qualitative à travers des entretiens. Le tableau suivant présente l'organisation dans le temps des différentes étapes de l'enquête : de la recherche de contact, à la création des guides d'entretiens en passant par les entretiens eux-mêmes, leur retranscription et pour finir leur analyse.

Tableau 6 : Echancier de travail

Etapes de l'enquête	Intervalle de temps
Réalisation du guide des personnes ressources	<i>Semaine 20</i>
Contact et entretiens avec les personnes ressources	<i>Semaines 20 à 27</i>
Recherche d'une classe de CE2 d'une zone d'éducation prioritaire	<i>Semaines 23 et 24</i>
Rédaction du guide d'entretien destiné aux enfants	<i>Semaine 24</i>
Entretiens avec les enfants	<i>Semaines 25 et 26</i>

Dans cette étude, deux types de populations ont été interrogées : des adultes considérés comme « experts » pouvant apporter un regard, un avis pertinent sur la problématique, et des enfants scolarisés dans des écoles appartenant au programme ECLAIR.

3.2.1.1. L'échantillon d'experts

Dans un premier temps, il a semblé pertinent de s'entretenir avec des personnes ayant été à l'origine de la mise en place de ce projet des Classes du Goût ou directement concernées par le déploiement de ce dispositif. Pour cela, les personnes ressources identifiées ont été tout d'abord contactées par email, par téléphone ou de visu et nous avons convenu ensemble d'une date et d'un horaire afin d'effectuer un entretien. Il a parfois été difficile pour ces personnes de se rendre disponible pour l'enquête.

Au final, treize personnes ressources ont été interrogées selon la répartition suivante :

- ~ Un chargé de mission au cabinet du Ministère de l'Agriculture, de l'Agro-Alimentaire et de la Forêt,
- ~ Un membre de l'Institut du Goût,
- ~ Quatre chargées de mission de différentes DRAAF,
- ~ Trois éducateurs au goût ayant dispensés des Classes du Goût dans leur région,
- ~ Une institutrice ayant accueilli les Classes du Goût,
- ~ Deux instituteurs enseignant dans une école du programme ECLAIR de Montpellier
- ~ Un ancien instituteur en zone d'éducation prioritaire utilisant une méthode d'enseignement coopérative.

Ces professionnels étant tous directement concernés par le dispositif mais à des échelons différents, il paraissait intéressant et enrichissant de connaître leurs opinions et leurs points de vue sur la problématique. Chacun pouvant ainsi exprimer et étayer leurs avis de leurs expériences professionnelles ou personnelles. Les entretiens avec ces personnes ont permis de connaître avec plus de précision les enjeux de ces Classes du Goût, la mise en place du dispositif dans différentes régions et les contraintes qui en étaient liées. De plus,

leurs avis sur la pertinence du déploiement de ce dispositif dans les zones d'éducation prioritaire ont été demandés. Leurs différents points de vue sur la question ont permis d'avoir une vision globale et complémentaire sur la problématique et de compléter les entretiens qui ont été réalisés en parallèle avec les enfants.

3.2.1.2. Les enfants

Pour évaluer la pertinence d'un tel dispositif auprès d'une population d'enfants en zone d'éducation prioritaire, il paraît nécessaire d'orienter une partie du terrain vers ces enfants.

Ainsi, des contacts ont été pris avec une école élémentaire de Montpellier appartenant au programme ECLAIR. Après avoir rencontré une institutrice d'une classe de CE2 et le directeur de l'école, ces derniers ont acceptés que leurs élèves participent à l'enquête. Vu le délai relativement réduit entre l'accord du directeur et le début des vacances scolaires estivales, quinze enfants ont été rencontrés et interrogés sur leurs pratiques alimentaires à l'école et chez eux et sur leurs connaissances vis-à-vis de l'alimentation.

Les quinze enfants vivaient tous à proximité de l'école. Ce quartier de Montpellier regroupe majoritairement des familles de classes populaires, souvent issues de l'immigration. L'échantillon comprenait 6 garçons et 9 filles tous scolarisés en classe de CE2 et âgés de 8 à 10 ans selon la répartition suivante :

- ~ 4 garçons et 1 fille de 8 ans,
- ~ 8 filles et 1 garçon de 9 ans,
- ~ Et 1 garçon de 10 ans.

Il s'agit donc là de la classe et de la tranche d'âge principalement concernées par le déploiement du dispositif.

3.2.2. L'outil de collecte : l'entretien

Que ce soit pour les personnes ressources ou pour les enfants, la méthode qualitative a été utilisée. Le protocole, en particulier pour les enfants, s'est basé sur une sociologie

compréhensive qui a notamment pour but de décrire et de comprendre les faits et les pratiques des individus interrogés¹⁷⁶.

Pour cela, comme précisé précédemment, des entretiens individuels ou parfois collectifs semi-directifs ont été organisés auprès des professionnels et des enfants. Ces entretiens ont permis ainsi de recueillir des informations sur le vécu des personnes interrogées.

3.2.2.1. Les personnes ressources

L'objectif des entretiens auprès de ces personnes ressources étaient de connaître leur position face au dispositif des Classes du Goût en général, quelle a été leur part d'implication dans celui-ci et de connaître leur opinion sur son déploiement en priorité vers des enfants scolarisés dans les zones d'éducation prioritaire. Selon la fonction occupée et les expériences personnelles, ces individus, considérés comme des experts, permettaient d'éclairer la problématique avec des points d'entrée différents.

Les entretiens semi-directifs se sont soit déroulés face à face lorsque cela était possible ou par téléphone lorsque l'éloignement géographique ne permettait pas une rencontre physique. De plus, dans deux cas, des entretiens collectifs ont été menés pour plus de facilité pour les professionnels mais aussi pour apporter des informations complémentaires aux questions posées.

Les entretiens ont tous été enregistrés lorsqu'il s'agissait d'un entretien en face à face. La durée variait selon les professionnels d'environ 30 minutes à 1 heure et il était souvent nécessaire de s'adapter aux emplois du temps de ces derniers pour ajuster le temps des interviews.

Par ailleurs, un guide d'entretien a été élaboré à destination de ces personnes ressources (annexe 1). Cependant, des adaptations ont été réalisées, des points approfondis selon le statut professionnel de l'interviewé et son expérience pour permettre d'avoir un discours le plus complet possible sur la question. Cela étant, la trame des entretiens est restée identique pour tous avec les points suivant : connaître leur fonction, leur lien avec les Classes du Goût, leurs avis sur le dispositif, la pertinence du déploiement d'un tel dispositif dans des écoles appartenant au programme ECLAIR.

¹⁷⁶ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes, L'entretien*, Paris, Editions Armand Colin, 2010, p92.

Le tableau suivant synthétise de façon plus complète et concise les entretiens menés, leurs conditions et leurs caractéristiques.

Tableau 7 : Synthèse des entretiens d'experts

Date	Fonction de l'interviewé	Conditions de l'entretien		Durée	Recueil de données
21/05/2012	Chargé de mission au MAAF	Individuel	Téléphone	28 minutes	Prise de notes
01/06/2012	Membre de l'Institut du Goût	Individuel	Téléphone	35 minutes	Prise de notes
05/06/2012	Référent alimentaire / éducatrice au goût	Individuel	Face à face	44 minutes	Enregistrement
11/06/2012	Enseignante d'une des classes pilotes en Languedoc-Roussillon	Individuel	Face à face	30 minutes	Enregistrement
12/06/2012	Enseignante de CE2 - programme ECLAIR	Collectif	Face à face	42 minutes	Enregistrement
12/06/2012	Enseignant en cycle III - programme ECLAIR	Collectif	Face à face	42 minutes	Enregistrement
13/06/2012	Référent alimentaire / diététicienne	Individuel	Téléphone	57 minutes	Prise de notes
14/06/2012	Ancien instituteur en zone d'éducation prioritaire utilisant une méthode d'enseignement coopérative	Individuel	Face à face	50 minutes	Enregistrement
18/06/2012	Référent alimentaire – chargé de mission Art du Goût au Rectorat	Individuel	Face à face	44 minutes	Enregistrement
21/06/2012	Chargée de mission offre alimentaire - DRAAF	Individuel	Téléphone	27 minutes	Prise de notes
02/07/2012	Chargée de mission offre alimentaire - DRAAF	Collectif	Téléphone	34 minutes	Prise de notes
02/07/2012	Chargée de mission offre alimentaire - DRAAF	Collectif	Téléphone	34 minutes	Prise de notes
09/07/2012	Chargée de mission offre alimentaire - DRAAF	Individuel	Face à face	50 minutes	Enregistrement

3.2.2.2. La particularité des entretiens avec les enfants

Enquêter auprès des enfants n'est certainement pas la même chose qu'enquêter auprès d'une population d'adultes. Il existe de nombreux paramètres à ne pas négliger tout au long de la construction d'une enquête auprès des plus jeunes : de la conception du guide d'entretien jusqu'aux attitudes à adopter au cours de l'entretien. Voyons par conséquent

quelles sont ces particularités dont il faut absolument tenir compte lorsque la population de l'enquête est composée d'enfants.

› **La relation du chercheur aux enfants**¹⁷⁷

La méthodologie est différente par rapport à un adulte puisque l'enfant est un être en construction et développement, la maturité est évidemment moins importante et il est toujours dans une relation de dépendance vis-à-vis des adultes.

Dans ce contexte, nous pouvons nous demander si l'enfant est en capacité de répondre correctement aux questions posées. Sont-ils en mesure d'exprimer ce qu'ils ressentent ou les expériences qu'ils ont en eux lors d'une étude ou une recherche ?

Autre questionnement « *les enfant peuvent-ils comprendre qu'un adulte s'intéresse réellement à leurs dires et à leurs fautes, alors qu'il fait partie de ceux qui savent et disent comment les enfants doivent agir ?*¹⁷⁸ » Quelle relation le chercheur doit-il créer avec l'enfant pour gagner sa confiance ? La confiance est en effet un paramètre clé dans la réussite des entretiens avec les enfants.

Faire confiance aux enfants

La confiance passe tout d'abord par l'importance que nous accordons à la parole de l'enfant. Il existe pourtant une contradiction concernant la parole des enfants. Nous disons bien que « la parole sort de la bouche des enfants », l'enfant est donc celui qui dit la vérité. Mais en parallèle, nous pouvons aussi penser que l'enfant n'est pas en mesure de s'exprimer de façon raisonnée. L'enfant est-il en mesure de faire abstraction de toutes influences sociales pour affirmer ses pensées ou bien ce n'est déjà plus le cas ? Voici là un premier point sur lequel nous devons nous interroger. Par ailleurs, la crédibilité des enfants peut également quelquefois être mise à mal puisque ces derniers aiment parfois s'inventer des histoires où ils ont le bon rôle. En effet leur développement cognitif n'étant pas terminé ils peuvent être amenés à donner une vérité plus édulcorée. Mais ceci est à nuancer puisque nous pouvons également nous demander si cela n'est pas aussi le cas

¹⁷⁷ DANIC Isabelle, DELALANDE Julie, RAYOU Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Editions PUR, 2006, p95.

¹⁷⁸ DANIC Isabelle, DELALANDE Julie, RAYOU Patrick, *ibid.*

pour certains adultes qui n'osent pas dire la vérité, préférant donner une version des faits plus éloignée de la réalité mais qui correspondrait plus à ce qu'ils aimeraient qu'elle soit.

Cependant, il faut garder à l'esprit que ces enfants restent des informateurs indispensables pour certaines études et ce que n'est pas eux qui les réalisent. C'est pourquoi l'enquêteur doit être capable de juger de la cohérence des propos exprimés tout au long du discours pour évaluer la fiabilité des propos recueillis.

Autre crainte qui peut apparaître lors d'enquête auprès de ce public est que l'enfant ne soit pas réellement lui-même et qu'il répète simplement ce qu'il a entendu dire par des adultes. Un dispositif d'entretien collectif peut d'ailleurs entraîner de la rivalité entre les élèves : ils peuvent rivaliser « *pour fournir les bonnes réponses, occuper le devant de la scène et [peuvent] mobiliser pour y parvenir les propos d'autorités adultes dont la fiabilité et le prestige, incontestables à leurs yeux, [doivent] leur permettre de l'emporter*¹⁷⁹ ». Mais attention, les enfants ne sont pas les seuls à mettre en cause car si ces derniers ne sont pas en mesure de fournir les renseignements que nous attendons, cela s'explique souvent par le fait que les termes utilisés pour les interroger ne sont pas adaptés à leur expérience.

Enfin, lorsque des études sont réalisées avec les enfants ou les jeunes, il est plus raisonnable de parler de vraisemblance plutôt que de preuves. Il est souvent utile de combiner deux méthodes comme l'observation et l'entretien. Cela permet de recueillir des informations différentes selon la méthodologie utilisée.

Gagner leur confiance

Il s'agit là d'un point essentiel au bon déroulement des enquêtes avec les enfants. Les enfants sont d'ailleurs souvent moins réticents et méfiants vis-à-vis du travail des chercheurs que les adultes et montrent plus de curiosité face à ce travail.

Souvent le chercheur a une position supérieure par rapport à celle qu'il enquête. Il est perçu comme celui qui a fait des études et qui a un capital culturel supérieur. Cela crée un

¹⁷⁹ DANIC Isabelle, DELALANDE Julie, RAYOU Patrick, *ob. cit.*, p101.

déséquilibre encore plus conséquent face aux enfants puisque l'adulte est perçu comme celui qui enseigne et qui détient le savoir. Mais le chercheur a un statut original et privilégier car il n'est ni parent ni l'instituteur. « *Le chercheur n'est pas là pour imposer son autorité, ni pour rétablir l'ordre, ni pour faire respecter la loi, ni pour résoudre des conflits entre enfants ni pour juger*¹⁸⁰ ». Néanmoins il ne doit pas hésiter à réagir lors de situations qui peuvent mettre en danger les enfants. Mais cette non-réaction face à certaines situations peut être mal perçue par des adultes extérieurs.

Si le chercheur décide d'adopter une posture d'observateur il risque d'avoir une position trop extérieure et ainsi aura plus de difficultés à gagner la confiance de l'enfant qui se confiera plus difficilement voire même pas du tout. L'idéal est de pouvoir endosser une posture plus « amicale » mais cette posture s'acquiert dans le temps tout comme la confiance de l'enfant que le chercheur gagnera petit à petit. Le chercheur doit être capable de ne pas émettre de jugements face aux comportements des enfants ou d'essayer de les diriger ni trop user de son autorité. Cette posture nécessite du temps et n'est pas possible pour toutes les méthodologies.

› **L'inversement de situation : l'adulte qui vient apprendre auprès des enfants**

Il est important d'expliquer aux enfants pourquoi nous sommes là, que nous venons apprendre d'eux et de leur expérience, et ceci afin que les enfants comprennent la situation et qu'ils adoptent un comportement adapté.

L'enfant doit comprendre que ce qu'il dit a de la valeur mais attention car cela peut également entraîner l'enfant à s'inventer des histoires pour se rendre, selon sa pensée, plus intéressant. Il est nécessaire d'être précis et honnête sur l'objet final de l'étude envers l'enfant si celui-ci en manifeste la volonté. Il faut également lui faire comprendre que ce qui sera dit ne sera pas rapporté aux parents ou aux instituteurs mais que cela reste entre le chercheur et lui.

¹⁸⁰ DANIC Isabelle, DELALANDE Julie, RAYOU Patrick, *ob. cit.*, p106.

› Ce qui a été réalisé

Compte tenu de tous ces paramètres, les entretiens menés avec les enfants ont été appréhendés différemment. Nous avons préféré réaliser là aussi des entretiens individuels avec les enfants plutôt que des entretiens collectifs, pour deux raisons principales. Bien que les focus group permettent généralement par l'effet de masse, de s'exprimer plus librement, ce n'est pas systématiquement le cas. Nous avons considéré que l'alimentation était un sujet relativement personnel et que les enfants ne seraient peut être pas forcément à l'aise pour parler de ce qui se passe chez eux. De plus, l'effet de groupe peut également avoir un effet négatif dans le sens où certains enfants pour ne pas paraître « ridicules » face à leurs camarades, peuvent s'inventer une réalité plus édulcorée. Nous avons donc choisi de réaliser des entretiens individuels pour éviter ces biais là, même si nous sommes également conscients que d'autres biais peuvent apparaître : l'enfant peut être plus timide, ou peut là aussi modifier la réalité. Cependant, il nous a semblé que les entretiens individuels étaient plus adaptés à ce type de population.

Concernant le guide d'entretien (annexe 2), bien qu'il ait été cadré dès le départ, les entretiens n'étaient pas rigides. L'objectif était plutôt que les enfants perçoivent ces entretiens davantage comme une discussion plutôt que comme un « interrogatoire ». Pour cela, il a été nécessaire avant de commencer, de les rassurer, de leur expliquer ce qui serait fait, pourquoi des questions allaient leur être posées, comment les entretiens se dérouleraient. De plus, il leur a également été précisé que tout ce qui serait dit au cours de l'entretien ne serait ni répété à la maîtresse, ni à leurs parents ni à leurs camarades. Les enfants devaient enfin savoir qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, qu'il n'y avait donc pas de crainte à avoir.

Le but était ici de rassurer les enfants et de gagner leur confiance afin qu'ils répondent aux questions avec le plus de sincérité.

Le guide devait permettre d'en savoir plus sur les habitudes alimentaires de ces enfants, que ce soit à l'école à travers la cantine ou les goûter, ou à la maison. En outre, il avait également pour objectif de mettre en lumière la place de l'enfant dans les choix alimentaires familiaux puisque pour que le dispositif des Classes du Goût ait un réel

impact sur les enfants il est nécessaire que les habitudes alimentaires changent aussi au niveau familial. Par ailleurs, comme nous avions à faire à un public jeune, des questions ont été adaptées à ce jeune âge. Pour essayer de connaître leurs aliments préférés, des questions faisant appel au monde de l'enfant, ou ludiques ont été posées :

*« Si tu devais inviter à manger ton meilleur ami, qu'est ce que tu lui ferais à manger ? » ou
« Si tu devais aller sur une autre planète, quel est l'aliment ou le plat que tu amènerais pour faire connaître ce que l'on mange sur la terre ? »*

Nous souhaitons aussi les questionner sur leurs connaissances des produits de la région, c'est pourquoi un imagier a été confectionné, et a servi de support pour une partie de l'entretien (annexe 3 et 4).

Enfin, les entretiens ont tous été réalisés en face à face dans l'école, dans une pièce isolée et au calme, proche de la salle de classe. Pour plus de praticité, ces entretiens ont été enregistrés et les enfants prévenus et informés des raisons pour lesquelles nous enregistrons l'entrevue.

Maintenant que tout a été posé, voyons ce qui a pu être dégagé de ces entretiens et les interprétations qui ont pu être tirées.

Partie III : Analyse du travail de recherche

1. Les résultats

Les entretiens réalisés auprès des enfants et des personnes ressources ont tous été retranscrits que ce soit partiellement pour ceux qui ont fait l'objet de prise de notes, ou totalement pour ceux qui ont été enregistrés. Des exemples de ces retranscriptions sont disponibles dans l'annexe 5 pour les professionnels et dans l'annexe 6 pour les enfants.

De plus, concernant les résultats observés et dégagés de ces entretiens, nous resterons prudents quant à leur interprétation. En effet, l'échantillon d'enfants est réduit, tout comme celui des personnes ressources. Par ailleurs comme énoncé précédemment, comme nous avons à faire à des enfants, il paraît plus juste de parler de vraisemblances plutôt que de preuves. Pour toutes ces raisons, les résultats présentés dans cette partie pourront être considérés comme des constatations, des vraisemblances mais non pas comme des vérités. Nous les avons regroupées en cinq points.

1.1. *L'attrait et l'implication des enfants dans l'alimentation*

› **Participation à la cuisine et aux tâches liées au repas**

La majorité des enfants déclare participer aux tâches liées au repas ou à la préparation du repas. Seuls deux n'y participent pas mais l'un d'eux exprime quand même l'envie de le faire. Certains enfants sont même capables d'énoncer des recettes simples ou des recettes qu'ils ont inventés eux mêmes. La confection de desserts ou de gâteaux semble être privilégiée par les plus jeunes et plus appréciée.

« Elle me dit les ingrédients et je les mets dans le plat et après je cuisine » Tu connais des recettes ? « Oui de la ratatouille, quand on mange du poulet, on prend du poulet, on prend des légumes, on les mets, on prend un tout petit peu de sel, un tout petit peu de piment et on le met dans le four et après ça cuit »

(Fille 5, CE2, 9 ans)

« Oui ! Je fais des gâteaux au chocolat, je fais des gâteaux à la crème Chantilly avec des fraises, euh je fais des crêpes, des fois je fais aussi une petite recette que j'ai inventée » Ah oui c'est quoi ? Raconte-moi « C'est, il y a des pâtes, tu prends des merguez tu les coupes en petits morceaux tu les mets dans les pâtes, tu mélanges, et ensuite tu prends différentes merguez

en fait, et non pas différentes merguez différentes pâtes et tu mets dessus, couleur, tu les mets tu mélange. Et après tu mets une petite sauce, Panzani je crois, tu mélanges tout »

(Fille 8, CE2, 9 ans)

« Oui, quand il y a beaucoup de monde, quand on fait des gâteaux » Et tu fais quoi comme gâteaux ? « Des gâteaux au chocolat et des fois on fait des gâteaux, je sais plus comment ça s'appelle... c'est comme du yaourt avec du gâteau dedans. On en a déjà fait un avec mon frère »

(Garçon 4, CE2, 8 ans)

« Euh oui » Et tu fais quoi ? « Par exemple quand on fait les omelettes ou bien, je casse les œufs » Tu sais faire d'autres recettes ? « Oui, je sais faire des crêpes, après je sais faire des pizzas, je sais même faire des tartes aux pommes »

(Garçon 5, CE2, 9 ans)

« Non je l'aide pas, elle veut pas parce qu'elle me dit « tu peux te brûler ». mais sinon je fais la vaisselle. »

(Fille 4, CE2, 8 ans)

Les enfants sont donc impliqués et semblent intéressés par la préparation des repas et de la cuisine. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de préciser à quelle fréquence ces enfants cuisinent avec leurs parents, données qui pourraient être pertinentes pour connaître leur réelle implication.

› Les enfants peuvent être des prescripteurs d'achat

La quasi-totalité des enfants interrogés (14 sur 15) déclare accompagner leurs parents lors des courses alimentaires. Les familles se rendent généralement dans les supermarchés environnants, discount ou non, suivant les familles, et dans des marchés.

De plus, tous avouaient demander à leurs parents d'acheter des produits alimentaires quand ces derniers leur font envie.

« Oui les légumes et les fruits je demande beaucoup elle me fait, elle regarde d'abord si c'est bon, elle regarde comment c'est si c'est pas abîmé et après elle me fait « bon d'accord je te l'achète » et après je le prends au goûter. Et des fois pour mon anniversaire je lui ai demandé des bonbons »

(Fille 7, CE2, 9ans)

« Oui après ils me l'achètent ! »

(Fille 9, CE2, 9ans)

« Ben ch'ais pas je demande à ma mère et après si elle me dit oui je le mets dans le caddie »

(Garçon 2, CE2, 10ans)

Dans certains cas, les enfants peuvent être prescripteurs d'achats et entraîner leurs parents ou leur famille à consommer des aliments qu'ils ne pensaient pas acheter initialement. Les enfants ont donc un rôle à jouer dans les achats et les consommations alimentaires de leur famille, à plus ou moins grande mesure. Cependant, les parents ne sont pas toujours d'accord, limitent la consommation de certains produits, comme nous le verrons un peu plus loin. Le fait que les enfants aient une influence sur les achats alimentaire peut également être vu comme un point positif afin de rendre pérenne les acquis des Classes du Goût. Les enfants pourraient en effet très bien aussi demander à leurs parents d'acheter ce qu'ils jugent meilleurs pour eux ou qu'ils ont découvert au cours des séances.

› **Difficultés à savoir ce qu'est avoir alimentation équilibrée**

Lorsque les enfants ont été interrogés pour savoir ce qu'était d'avoir une alimentation équilibrée, quatre d'entre eux n'étaient pas en mesure de donner une définition. Pour les autres, cette dernière est plus ou moins complète ou exacte selon les enfants.

« Oui, euh... que le corps il est équilibré, qu'il y a pas de gras. Qu'on mange des fruits, de l'eau, après... »

(Fille 2, CE2, 9 ans)

« Eh bien une alimentation équilibrée c'est-à-dire qu'il faut avoir une alimentation, il faut manger tout vitamine, voilà, il faut manger que des vitamines »

(Fille 4, CE2, 8 ans)

« Pour moi, une alimentation équilibrée c'est... ça me fait du bien et c'est bon »

(Fille 5, CE2, 9 ans)

« Oui c'est manger des carottes, de la salade, ne pas manger du pain. Et manger des légumes, et boire que de l'eau, il faut boire du coca que quand c'est des anniversaires ou des mariages. Et il faut manger de la salade et il faut pas beaucoup manger de chose que tu peux grossir avec. Et voilà »

(Fille 9, CE2, 9ans)

« C'est manger des fruits, des légumes, c'est manger 5 fruits et légumes et voilà »

(Garçon 2, CE2, 10ans)

« Oui c'est manger 5 fruits et légumes par jour »

(Garçon 6, CE2, 8 ans)

Les enfants associent fortement la notion d'équilibre alimentaire avec la consommation de fruits et de légumes. Nous pouvons retrouver des slogans du PNNS comme « manger 5 fruits et légumes par jour », restitués par certains de ces enfants. Nous avons l'impression qu'il y a deux catégories d'aliments, ceux qui sont bons pour la santé et ceux qui ne le sont pas. Ce qui ne le sont pas ne doivent pas être consommés alors que les autres si. Pourtant l'équilibre alimentaire ne se résume pas à cela. Tout est une question de quantité et de fréquence. Les Classes du Goût qui n'ont pas pour visée de diaboliser des aliments et d'en mettre d'autres en valeur, mais d'apprendre à goûter et à savourer. En questionnant les enfants sur ce qu'est pour eux avoir une bonne alimentation, nous aurions pu nous rendre compte de la part qu'ils accordaient à l'équilibre alimentaire mais aussi au plaisir et à la convivialité.

› **La télévision joue un rôle sur les connaissances et les habitudes alimentaires des enfants**

L'influence que peuvent avoir les médias sur les enfants, leurs connaissances de l'alimentation et les comportements peut se jauger à deux niveaux : avec la publicité pour des aliments ou les communications de santé publique du PNNS en particulier.

Les enfants associent l'équilibre alimentaire aux messages diffusés par le PNNS. 11 d'entre eux déclarent avoir entendu ces messages à la télé et particulièrement sur les chaînes ou programmes télévisés destinés aux enfants.

« Oui sur Disneychannel, des chaînes où il y a des dessins animés »

(Fille 5, CE2, 9 ans)

« Euh des fois sur Gulli, ou des fois il y a des choses, et sur Gulli il y avait mangerbouger.fr et la dernière fois je suis allée dessus et j'ai vu des gens qu'avant ils étaient obèses et que maintenant ils mangeaient beaucoup beaucoup de choses équilibrées et qu'après ils sont devenus un peu plus maigres. »

(Fille 7, CE2, 9ans)

« Sur Gulli, il y a une pub qui dit il faut manger 5 fruits et légumes par jour »
(Fille 8, CE2, 10ans)

« Sur Gulli et aussi quand la pub elle vient ils disent manger 5 fruits et légumes par jour »
(Garçon 3, CE2, 8 ans)

Nous voyons bien que la publicité a un rôle non négligeable sur les enfants. Cependant, un enfant informé ne signifie pas qu'il va appliquer nécessairement ce qui lui a été dit. D'autant plus que ce n'est souvent pas lui qui choisit les compositions de repas. Cependant les enfants généralement être vecteurs d'informations pour leurs parents et les inciter à modifier leur comportement, c'est sur ce paramètre notamment que les Classes du Goût s'appuient.

De plus, sur les 15 enfants de l'échantillon, 11 avouent que les publicités de certains aliments à la télévision les incitent à demander à leurs parents d'acheter ces produits.

« Oui la dernière fois c'était une pub pour je sais plus quoi, j'ai demandé à ma mère si elle pouvait me l'acheter, mais elle m'a dit « d'accord mais c'est beaucoup trop sucré » et j'ai dit « mais maman j'ai jamais goûté ça » après elle l'a acheté mais j'aimais pas »
(Fille 7, CE2, 9ans)

« Si c'est... fin des fois ils montrent des, céréales au chocolat alors j'ai demandé à ma mère si elle pouvait en acheter mais elle m'a dit que le chocolat ça fait grossir. Des fois elle en achète mais pas toujours »
(Fille 8, CE2, 10ans)

« Oui je le prends quand on va au supermarché »
(Fille 9, CE2, 9ans)

« Oui » Quels produits te donnent envie ? « Il y a, ya... des pâtes, il y a les pizzas, les gâteaux... après je sais pas »
(Garçon 1, CE2, 8 ans)

« Un peu » Qu'est ce qui te donne envie ? « Du fromage des fruits et voilà »
(Garçon 6, CE2, 8 ans)

Les enfants semblent attirés vers des choses sucrées ou pas toujours très bonnes pour leur santé mais il n'est pas possible de dégager une tendance manquée, aux vues du l'échantillon réduit et des réponses données.

› Des degrés divers de néophobie

Nous avons voulu tester le degré de néophobie des enfants à travers deux types de questions : tout d'abord concernant le goûter, en leur demandant si de voir leurs camarades manger quelque chose qu'ils ne connaissent pas, cela leur donnait envie de goûter, puis ensuite, en les questionnant sur leur volonté de goûter un aliment qui leur est inconnu sur l'imagier. Uniquement 2 enfants sur 15 déclarent ne pas éprouver l'envie de goûter les aliments inconnus que mangent leurs camarades, et 3 autres disent que cela dépend de ce qui est mangé.

Concernant les questions produits, nous pouvons scinder les enfants en trois catégories. La première regroupe 5 enfants de l'échantillon qui sont demandeurs de goûter les produits régionaux qu'ils ne connaissaient pas. Ensuite, la seconde catégorie regroupe les enfants qui refusent catégoriquement de goûter tous les aliments inconnus qui leur ont été présentés, peu importe la nature. Parmi les deux enfants de cette catégorie, nous retrouvons un des enfants qui refusait de goûter les encas de ses camarades, qu'il ne connaissait pas. Enfin, la dernière catégorie d'enfants regroupant les 8 autres, rassemble tous ceux qui sont soit réticents soit désireux de goûter de produits nouveaux, selon leur nature. Mais ici, il est difficile de dégager des tendances générales puisque les avis des enfants sont relativement divergents. Cependant, les asperges semblent être le produit qui incite le moins les enfants à goûter.

Dernier point, lors des questions sur les produits, lorsque les enfants précisaient ne jamais avoir goûté un aliment qui leur était présenté, nous leurs demandions s'ils auraient envie de le faire. Nous avons alors remarqué que certains enfants déclaraient ne pas apprécier un produit alors même qu'ils venaient de dire qu'ils ne l'avaient jamais mangé, ou bien qu'ils percevaient que ce n'était pas bon. D'autres, signalaient ne pas souhaiter goûter car leurs parents ne l'aurait pas voulu. A noter que ces réponses étaient données soit pour les zezettes soit pour les rousquilles donc des biscuits.

*Aimerais-tu le goûter ? « Non j'aime pas »
(Fille 3, CE2, 8 ans)*

*Aimerais-tu le goûter ? « Non » Pourquoi ? « Quand je vois ça à l'air pas bon, dur et voilà »
(Fille 9, CE2, 9ans)*

Aimerais-tu le goûter ? « Non » Pourquoi ? « J'aime pas, ça se voit que c'est déguelasse ! »

(Garçon 2, CE2, 10ans)

L'aspect visuel, la représentation que les enfants se font sur certains produits comme les légumes ou les fromages mais aussi les discours tenus par les parents peuvent être des freins pour ces enfants. Cependant, ils semblent visiblement plus à même de déguster un nouveau produit lorsque celui-ci est aussi mangé par leurs camarades. L'effet de groupe n'est pas anodin. C'est pourquoi cela nous amène à penser que faire goûter les enfants tous ensemble dans le cadre des Classes du Goût est un bon moyen pour inciter les enfants à goûter et à vaincre leur néophobie.

1.2. Des enfants possédant une alimentation relativement déséquilibrée

› Des prises alimentaires plus nombreuses que ce qui est normalement conseillé

Les enfants ayant participé à cette étude, dépassent presque tous les recommandations en matière de nombre de prises alimentaires. Il est en effet conseillé pour un enfant de consommer quatre prises alimentaires : le petit-déjeuner, le déjeuner, le dîner et un goûter. Pourtant ce n'est pas ce qui a été observé auprès de notre échantillon. Ils consomment tous un goûter le soir après l'école en plus de trois repas principaux, auxquels il faut ajouter un voire deux encas par enfant et par jour.

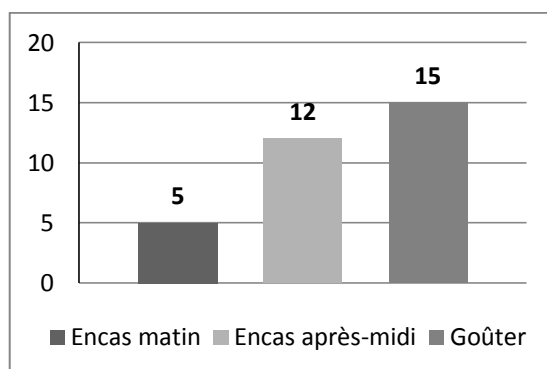


Figure 4 : Nombre d'enfants consommant des prises hors repas

Ce graphique nous montre que tous les enfants de l'échantillon prennent un goûter en rentrant de l'école en fin d'après-midi. 12 d'entre eux consomment également un encas au cours de la récréation de l'après-midi et parmi ces 12, 5 emportent également un encas pour le matin. La part des enfants dépassant les recommandations du PNNS est significative dans cet échantillon.

› **Attirance de produits sucrés ou gras lors du petit-déjeuner, du goûter ou des encas**

Les petits-déjeuners, goûters et encas sont très marqués par la consommation de gâteaux, biscuits ou sucreries. De plus, leur consommation est souvent répétée au cours de la journée lors des prises alimentaires citées précédemment.

Pour le petit-déjeuner, les enfants de notre échantillon consomment généralement des gâteaux, des céréales ou des tartines accompagnés de lait le plus souvent, ou bien de thé ou de jus de fruits. Le thé est le seul produit faisant appel aux origines étrangères des enfants lors du petit-déjeuner. Les fruits sont parfois mentionnés dans la composition des petits-déjeuners, sous leur forme brute, ou bien en compote ou jus de fruits. Cependant, cela ne concerne que 5 enfants.

« Du thé à la menthe et des gâteaux (...) au chocolat »
(Fille 3, CE2, 8 ans)

« J'ai mangé du lait au chocolat et du jus de pomme et des gâteaux (...) au chocolat et j'ai bu du thé »
(Fille 9, CE2, 9ans)

« Je mange du lait, je bois du lait, je mange des tartines » Tu mets quoi sur tes tartines ? « Du Nutella et de la confiture »
(Garçon 1, CE2, 8 ans)

« Euh oui j'ai mangé du lait avec des BN »
(Garçon 5, CE2, 9 ans)

Pour ce qui est des encas et goûter, qu'ils soient consommés à l'école ou au domicile, ils sont majoritairement composés de gâteaux, maisons ou industriels, et nous retrouvons également la marque de l'origine des parents avec le thé, bu en rentrant de l'école par 5 enfants de l'échantillon, uniquement des fillettes. L'encas que s'apportent les enfants à

l'école et qui est le plus souvent revenu lors des entretiens avec les enfants, est un gâteau avec un jus de fruits.

Ces constatations sont en corrélation avec l'étude INCA 2 qui mettait en évidence l'attrait des enfants pour les produits gras, sucrés ou « tout prêts » notamment lors des goûter. De plus, nous avons constaté que peu d'enfants déclarent consommer des fruits au cours de ces trois repas, hormis en jus. Ces observations sont à relativiser puisqu'il s'agit là d'enfants même si la consommation de ce type de produits devrait être limitée. Il est d'ailleurs plutôt conseillé par le PNNS¹⁸¹ que les enfants consomment un ou deux aliments des groupes suivants : lait, produits laitiers, fruits et produits céréaliers.

› **Consommations alimentaires quotidiennes : déjeuner et dîner**

Lorsque nous demandons aux enfants de l'échantillon de se souvenir et de nous dire ce qu'ils ont mangé au cours du déjeuner et du dîner précédent l'entretien, ce n'est pas toujours chose aisée pour eux. Pour cela, nous leur avons demandé en complément de donner des exemples de plats ou d'aliments qu'ils consommaient le midi et le soir chez eux ou à la cantine.

Des tendances se sont alors dégagées. Lors de ces repas, préparés par les mères de famille, nous remarquons qu'ils sont régulièrement composés de féculents : pâtes, frites, riz ou purée, et protéines : viande, œuf ou poisson, en particulier pour le déjeuner. Les frites et les pâtes sont d'ailleurs les deux féculents les plus fréquemment cités puisque 11 enfants sur 15 déclarent manger des frites et 10 sur 15 des pâtes. Il est même possible de rencontrer des enfants qui précisent avoir consommé des frites à la fois le midi et le soir. Par ailleurs, ces frites peuvent être accompagnées de sauces.

Concernant les sources de protéines, les enfants déclarent manger du steak, des œufs, du poisson et plus fréquemment du poulet. De plus, les produits transformés sont également très souvent cités par les enfants comme les pizzas, le cordon bleu ou les quiches mais aussi la soupe. Mais nous pouvons supposer ici qu'il s'agit de soupe faite maison puisque plusieurs des enfants ont fait mention de la préparation de soupe lors des entretiens.

¹⁸¹ INPES, *La santé vient en mangeant et bougeant*, [en ligne], [réf. du 28/08/2012], disponible sur : <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/688.pdf> >

« Le soir je mange des frites, avec du ketchup et de la mayonnaise, et sinon je mange du cordon bleu, et voilà (...) le midi je mange des pizzas, de frites, de la purée, des merguez aussi... »

(Fille 4, CE2, 9 ans)

« Oui j'ai mangé des œufs, du poisson pané et des frites »

(Fille 6, CE2, 9 ans)

« J'ai mangé... des frites avec de la mayo et du coca »

(Garçon2, CE2, 10 ans)

« Ce que je veux, des pizzas, des frites, des pâtes, ce que je veux »

(Garçon 6, CE2, 8 ans)

Pour ce qui est du dessert, trois tendances de consommation se dégagent : les glaces, les fruits et enfin des yaourts. Cependant nous nous sommes aperçu que derrière la dénomination « yaourt » il pouvait se cacher de nombreux produits à base de lait comme les flans ou les mousses. Pour ces enfants, le mot yaourt peut englober des produits beaucoup plus vastes que ce qui pourrait être imaginé de prime abord.

Bien que les fruits soient cités plutôt plus régulièrement que les légumes, nous voyons que leur consommation reste limitée pour certains enfants. En effet, lorsque nous avons questionné les enfants de l'échantillon sur leurs goûts en matière de fruits et leur consommation, nous avons bien vu que tout cela était restreint.

Tu manges souvent des fruits ? « Oui » Toutes les semaines ? « Non pas toutes les semaines, moins souvent »

(Fille 4, CE2, 9 ans)

Tu manges souvent des fruits ? « Oui j'en mange deux par semaine »

(Fille 9, CE2, 9ans)

(...) Plusieurs fois par semaine ? « Oui, mais j'en mange pas beaucoup par jour »

(Garçon 6, CE2, 8 ans)

Nous avons néanmoins noté que 3 enfants précisait manger des fruits quotidiennement. Ce sont d'ailleurs des fillettes qui déclaraient spontanément consommer ces aliments lors des rappels de consommations, que ce soit pour le dessert ou pour le goûter.

« Tous les jours »

(Fille 3, CE2, 8 ans)

« A goûter tous les jours »

(Fille 5, CE2, 9 ans)

« Tous les jours, des fois quand je suis en retard pour l'école je mange directement une pomme, en dessert je la fini en route, et si je l'ai pas fini en route je la mange en bas, dans la cours »

(Fille 7, CE2, 9ans)

Concernant les légumes, uniquement 4 enfants ont déclarés spontanément manger des légumes dont un car les légumes faisaient partis du menu de la cantine. Nous nous sommes d'ailleurs rendu compte que peu de légumes étaient appréciés par les enfants. Et quand nous les avons interrogés sur leur fréquence de consommation, même si certains prétendent en manger souvent, nous sommes loin des recommandations du PNNS. A noter également que la consommation de légumes peut directement être liée à la consommation de plats marocains.

Tu en manges souvent des légumes ? « Oui » Tous les jours, plusieurs fois par semaine, toutes les semaines... « Toutes les semaines »

(Fille 5, CE2, 9 ans)

Tu manges souvent des légumes ? « J'en prends 5 ou 6 par semaines »

(Garçon 5, CE2, 9 ans)

Et qu'est ce que tu aimes comme légumes ? « Les petits pois et voilà » Et les autres tu les aimes pas ? « Non » Tu en manges souvent des petits pois ? « Quand ma mère fait des tajines »

(Fille 9, CE2, 9ans)

« Oui parce que dans tous les plats marocains il y a des légumes alors j'en mange tout le temps »

(Garçon 6, CE2, 8 ans)

Chose qui peut paraître étonnante, les enfants ont très peu fait mention de consommation de sodas dans leurs habitudes alimentaires. Peut être ne les ont-ils pas cités spontanément car ils ne considèrent pas cela comme une prise alimentaire. Mais quand la question leur était posée pour connaître ce qu'ils buvaient lors de repas, les sodas ne sont pas ressortis. Ce point serait par conséquent à approfondir pour savoir avec précision de quoi il en est réellement.

› Les sorties au restaurant riment avec fast-food

Dans l'échantillon interrogé, de nombreux enfants précisent que lors d'occasions particulières ou au cours des week-ends, ils se restaurent ailleurs que chez eux. Si nous mettons de côté les sorties chez d'autres membres de la famille, nous observons que les lieux de restaurations privilégiés sont les fast-foods : Mc Donald's, Quick, sandwicheries ou kebab. 13 enfants sur 15 se rendent dans ces lieux, cependant, nous n'avons pas toujours de précisions concernant la fréquence de ces repas.

« Des fois, chez ma tante, au Mc Do, chez Quick, au restaurant » Tu aimes manger là-bas ? « Oui (...) je préfère Quick »

(Garçon 3, CE2, 8 ans)

« Ma sœur elle sort beaucoup et elle nous amène au Mc Do »

(Fille 1, CE2, 8 ans et demi)

« La dernière fois j'ai mangé au Flunch, au Mc Do et j'ai mangé des pizzas »

(Fille 2, CE2, 9 ans)

« On y mange des frites et des fois on mange des kebab, ou des fois on mange des sandwich »

(Fille 9, CE2, 9ans)

« Et des fois on va à quick mais ma mère elle dit qu'il faut qu'on y aille qu'une fois par an »

(Fille 8, CE2, 10ans)

« Des fois je mange à quick, je prends que des salades parce que je n'aime pas trop les sandwichs, et je prends que de l'eau parce que ma mère elle aime pas trop que je boive du coca »

(Fille 7, CE2, 9ans)

« Des fois au quick et des fois au Mc Do et des fois on fait pique nique avec mon papa, ma maman et ma petite sœur »

(Fille 5, CE2, 9 ans)

« C'est un snack on mange des sandwiches, des kebabs, des frites, des trucs comme ça quoi »

(Garçon2, CE2, 10 ans)

« Des fois on mange dans un restaurant, au Mc Do, au quick »

(Garçon 5, CE2, 9 ans)

Bien que les fast-foods ne soient pas les meilleurs endroits pour trouver l'alimentation de bonne qualité nutritionnelle, il s'agit certainement d'un moyen pour les parents de faire plaisir à leurs enfants tout en faisant une sortie familiale hors du domicile. De plus, il aurait été intéressant de connaître les fréquences auxquelles ces enfants se rendent dans ces lieux de restauration pour savoir si ces sorties restent exceptionnelles ou si elles sont fréquemment répétées et particulièrement ancrées dans les habitudes alimentaires de ces familles.

En conclusion, nous voyons bien que ces enfants ont tendance à avoir une alimentation relativement déséquilibrée. Les biscuits, féculents, produits sucrés semblent surconsommés par rapport aux fruits et légumes. De plus, les enfants semblent attirés par ce type d'alimentation puisque quand nous les interrogeons sur leurs préférences alimentaires, des produits riches ressortent pour la majorité des enfants. Mais ce résultat ne semble pas surprenant aux vues de ce que nous avons abordé au cours des parties précédentes, notamment l'attrance pour les produits transformés. Cependant, rappelons l'importance du rôle tenu par les parents dans cette alimentation.

1.3. Le contexte familial

› Les enfants ne parlent pas systématiquement de ce qu'ils ont abordé à l'école à leur famille

La transmission du savoir et des connaissances est un paramètre essentiel dans la réussite et la pérennité des acquis transmis lors des Classes du Goût. En effet, pour que l'enfant mette à profit ce qu'il a vu au cours de ces classes, le relais familial est essentiel. Et pour que ce relais se produise, il est fondamental que ces enfants parlent et échangent avec leurs parents, leurs frères et sœurs sur ce qui a été abordé. C'est pour cette raison que nous avons questionné les enfants sur ce paramètre.

Il est alors apparu que 12 enfants parlaient d'eux-mêmes de ce qu'ils avaient fait à l'école ou alors ce sont leurs parents leur demandaient de le faire. Parmi ces enfants, 4 le font particulièrement quand ils ont vu quelque chose qui leur a plu ou de non conventionnel.

« Des fois je leur dis, mais pas tout le temps, ça dépend de ce que j'ai fais, si c'était bien »

(Fille 2, CE2, 9 ans)

« Oui ma mère tout le temps (...) et elle me demande, « qu'est ce que t'as fait », je lui dis « on a travaillé sur l'alimentation la dernière fois », et elle m'a dit « ah t'as vu qu'il faut pas manger de bonbons et tout ça » »

(Fille 7, CE2, 9 ans)

« Euh oui des fois des fois ? » Ça dépend de quoi ? « Quand on fait des choses qu'on fait pas toujours, quand c'est des nouvelles choses »

(Fille 9, CE2, 9ans)

« Euh pas toujours, ça dépend de ce que j'ai fait. Et des fois ils me demandent qu'est que t'as fait »

(Garçon 4, CE2, 8 ans)

Dans notre échantillon 12 enfants déclarent déjà parler de ce qu'ils font en classe à leur parents, mais nous pouvons espérer qu'un dispositif plus novateur et qui change des enseignements traditionnels puissent encourager plus d'enfants à partager avec leur famille. Néanmoins, il faut rester prudent car même si le fait que plus d'enfants échangent avec leur entourage est prometteur, cela ne signifiera pas pour autant que les comportements alimentaires changeront pour ces familles.

› Certains parents laissent leur enfants choisir la composition de leur repas ou leur goûter

Certains parents laissent leurs enfants choisir la composition des différents repas, que ce soit du petit-déjeuner en passant les encas ou goûter ou le déjeuner et le dîner.

S'il peut paraître plus courant que les parents autorisent leurs enfants à préparer ou choisir leur petit-déjeuner ou leurs goûters, c'est d'ailleurs ce qui apparaît dans l'échantillon, cela l'est beaucoup moins pour les repas du midi et du soir. Il existe une grande disparité entre les modes d'éducation des parents. Ces modes d'éducatons, plus ou moins laxistes en matière d'alimentation ont des conséquences non négligeables sur les consommations alimentaires des enfants. Un enfant qui n'a pas de restriction de la part de ses parents, sera tenté de manger uniquement des aliments qui lui font plaisir, et ainsi se tournent majoritairement vers des produits transformés, gras, salés ou sucrés et la composition de leur alimentation est ni équilibrée ni diversifiée.

Encore une fois, nous pointons là l'importance de la place des parents dans l'éducation alimentaire de leurs enfants. Leur rôle est essentiel pour cadrer, limiter la consommation de produits néfastes pour la santé lorsqu'ils sont consommés en trop grande quantité. Les parents ont aussi pour rôle de faire découvrir de nouveaux aliments, d'inciter à ouvrir leur répertoire alimentaire. Par ailleurs, nous pouvons également voir les choses autrement puisque si ces enfants décident eux-mêmes de la composition des repas, cela nous laisse penser que s'ils décident d'appliquer les acquis des Classes du Goût et de modifier quelque peu leurs comportements alimentaires, ils influenceront également sur ceux de leurs familles.

› **Les limites imposées dans la consommation alimentaire sont inégales**

Nous pouvons décomposer les parents ici en deux catégories. Tout d'abord ceux qui permettent à leurs enfants d'acheter les produits qu'ils désirent sans marquer d'opposition, du moins d'après les dires de leurs enfants. Ce sont également des parents qui ne posent pas d'interdits ou de limites de consommations, sur n'importe quels aliments, mis à part les interdits religieux. Dans notre échantillon, nous en comptons deux.

*« Oui après ils me l'achètent ! » Ils achètent toujours ce que tu leur demandes ? « Oui ! »
(Fille 9, CE2, 9ans)*

*« Oui, si c'est du manger elle dit oui et si c'est des jouets des fois elle dit oui des fois elle dit non »
(Garçon 5, CE2, 9 ans)*

Ensuite, nous retrouvons les parents qui restreignent leurs enfants par rapport à certains produits ou qui engagent des négociations avec leurs enfants lors des courses. Ce sont généralement des produits sucrés qui sont limités.

*« Des bonbons et... les... c'est tout (...) parce qu'après je vais avoir des caries »
(Garçon 1, CE2, 8 ans)*

*« Oui, du porc euh... des bonbons où il y a de la gélatine et j'ai pas le droit de manger des choses où il y a beaucoup de sucres » Tu sais pourquoi ? « Parce qu'après je vais avoir mal aux dents »
(Garçon 6, CE2, 8 ans)*

« Mon père il me donne... mais en fait je pars au dentiste et le dentiste il m'a dit qu'il fallait pas que je mange de chocolat, et mon père il m'en donne un petit peu. Et après ma mère elle me fait... Quand je mange le soir ils aiment pas trop que je mange des gâteaux »

(Fille 1, CE2, 8 ans et demi)

« Beh non, enfin si des fois quand il y a beaucoup beaucoup beaucoup de sel et ben mon père il me dit mange pas »

(Garçon 2, CE2, 10ans)

« Des fois ils regardent si c'est, s'il y a du sucre. Après s'il y a pas trop de choses qui sont pas mauvaises pour la santé ben ils les prennent pas après s'il y a des choses bonnes pour ma santé ils me le prennent des fois (...) Oui, des fois ma mère et mon père ils achètent des bonbons et ma mère elle veut que je mange qu'un bonbon parce que c'est pas bon pour moi et mes dents et elle dit que ça fait grossir »

(Fille 8, CE2, 9 ans)

« Tout ce que j'ai dit, des pizzas, le soir et le midi mais mon père il me dit de faire le régime »

(Fille 6, CE2, 9 ans)

Ces parents semblent soucieux de l'état de santé de leurs enfants et conscients des liens de cause à effet entre l'alimentation et la santé. Nous voyons que le principal frein à la consommation de produits sucrés est lié aux caries. Les enfants associent d'ailleurs le sucre aux caries dans leurs discours. Nous voyons que la question du poids ou plutôt du surpoids n'est que très peu abordée.

Cependant, nous voyons bien là une nouvelle fois le rôle du discours tenu par les parents sur les perceptions et les habitudes alimentaires des enfants.

Les deux points que nous venons d'aborder sont à mettre en corrélation avec les styles éducatifs des parents, comme nous l'avons vu au cours de la partie sur la socialisation alimentaire des enfants. Nous retrouvons ici plutôt des parents dits permissifs et semi-permissifs.

› **Le prix est aussi un facteur déterminant dans les achats**

Nous avons vu que la composition peut être un facteur limitant mais ce n'est pas la seule contrainte évoquée par les enfants. Trois d'entre eux ont expliqué que si leur parents refusaient de leur acheter un produit, la cause pouvait être le prix.

« Des fois quand il y a des trucs qui coûtent chers, euh 4€ ou plus, ben je sais pas elle dit non »

(Garçon 2, CE2, 10ans)

« Eh bien parce que c'est des bonbons, et elle me dit non c'est trop cher ou il faut pas manger trop de sucre »

(Fille 4, CE2, 9 ans)

« Ça dépend du prix »

(Fille 2, CE2, 9 ans)

Cela nous laisse penser que le prix peut aussi être un critère déterminant dans les achats pour certaines de ces familles. Ce paramètre serait à approfondir avec des entretiens auprès des entretiens auprès de famille. Mais il y a fort à parier qu'il s'agit d'un paramètre non négligeable puisque nous sommes dans des établissements concernés par le programme ECLAIR et qu'un des critères déterminant d'appartenance à ce programme est le milieu socio-économique plutôt défavorisé des familles.

› **Influence de l'origine dans les pratiques alimentaires**

Ces entretiens ont également permis de mettre en évidence l'influence de la culture d'origine des parents dans les pratiques culinaires. Dans notre échantillon, 11 d'entre eux ont des parents originaires du Maghreb. Cette culture transparait dans la composition des plats ou leur préparation que ce soit du déjeuner ou du dîner.

« J'ai mangé des trucs arabes » C'est quoi ? « C'est comme un steak arabe et après j'ai mangé une pastèque et des frites »

(Fille 7, CE2, 9 ans)

« Oui, elle fait des tajines, du couscous, des fois le vendredi elle en fait des fois elle en fait pas »

(Fille 8, CE2, 9 ans)

« Oui ! J'aime bien faire des œufs et j'aime bien faire la soupe et j'aime bien les aider quand ils font le couscous » Tu fais quoi toi quand ils font le

couscous ? « Je mets de l'eau, le couscous je le mélange. Et aussi quand on fait le pain marocain mais aussi je fais la pâte »

(Fille 9, CE2, 9ans)

« Oui des fois on fait du couscous et des fois on va chez notre grande sœur et on en mange avec les petits. Ou sinon on mange chez nous et ils viennent »

(Garçon 2, CE2, 10ans)

Ou bien, les origines apparaissent lors du goûter et du petit-déjeuner à travers le thé ou les pâtisseries.

« Du thé avec des crêpes arabes »

(Fille 5, CE2, 9 ans)

« Euh du thé arabe »

(Fille 7, CE2, 9 ans)

« Je prends juste du thé mais ma mère elle prépare des crêpes marocaines et tout alors je mange comme ça »

(Fille 8, CE2, 9 ans)

La fréquence de consommation des ces plats est un paramètre qui a été difficile à évaluer chez ces enfants. Même si certains ont été en mesure de donner des fréquences précises, ce n'était généralement pas le cas pour la majorité d'entre eux. Néanmoins, nous pouvons voir que ce sont des aliments, recettes ou plats toujours consommées dans ces familles et les enfants les citent mêmes spontanément lorsque nous leur demandons d'évoquer ce qu'ils mangent au cours des repas à la maison.

Pour conclure, nous voyons bien l'importance de l'éducation donnée par les parents, qui transparait largement dans les comportements alimentaires des enfants. Cependant, même si les parents sont souvent décideurs dans les achats et posent des limites, les enfants gardent une influence, plus ou moins grande, dans la composition des prises alimentaires, et ce point est encourageant pour les Classes du Goût. De plus, le métissage alimentaire est très présent dans ces familles. Les repas du petit-déjeuner, du goûter et des encas se rapprochent fortement des repas pris traditionnellement en France, alors que pour le déjeuner et le dîner, un métissage se fait plus régulièrement.

1.4. L'alimentation et l'école

› Les écoles interdisent la consommation de certains produits pour les goûters

Les instituteurs interrogés et qui enseignent ou ont enseigné dans des écoles d'éducation prioritaire nous ont précisé que certains aliments avaient été interdits de consommation dans les écoles où ils enseignaient. Ces interdictions concernaient principalement des produits sucrés comme les bonbons ou les sodas, gras ou salés comme les chips.

« Ils ont droit d'amener un goûter, on a interdit les sodas, on a interdit les bonbons, donc on a essayé de réduire les apports en sucres, euh trop massifs mais bon il y en a quand même, ça passe quand même. Les boissons sucrées quand même on fait attention, là par exemple voyez il y a de l'eau, bon... Moi je leur ai interdit en classe, je leur ai dit une bouteille d'eau quand il fait chaud, il y a pas de problèmes par contre certainement pas un truc coloré, même s'il y a un peu de grenadine, non non. C'est de l'eau et c'est tout quoi »

(Institutrice 2, Ecole Programme ECLAIR, pédagogie traditionnelle)

« Oui, ça aussi c'est particulier ouais, des pâtes chinoises, sèches. C'est à dire que dans le quartier de la Paillade c'est un peu la tradition. C'est à dire que le matin et l'après-midi, si on fait rien les enfants viennent avec leur paquet de pâtes chinoises, ils mettent dedans le piment et ils mangent ça comme ça. C'est la tradition en fait à la Paillade, pour une raison très précise, c'est que ya un supermarché discount qui vend ça 20 centimes. C'est pas cher, c'est des petites sensations de piquant, sauf que ça a des effets qui sont désastreux... ! Et nous je sais qu'au bout d'un moment, c'était en 2008, on avait mis dans le règlement intérieur que les nouilles chinoises étaient interdites. Ça fait drôle mais voilà »

(Homme, Ancien instituteur, ZEP, pédagogie d'enseignement coopérative)

Aux vues des pratiques alimentaires déséquilibrées dans ces écoles, les équipes enseignantes ont été contraintes de restreindre ou de réglementer le goûter des élèves. Certaines habitudes sont certainement communes à toutes autres écoles, quelles soient en zone d'éducation prioritaire ou non, comme la consommation de sodas, de bonbons ou de biscuits, mais ces écoles possèdent aussi des particularités comme celle-ci, dont il faut nécessairement tenir compte. Ceci est d'autant plus vrai pour le dispositif des Classes du Goût pour plus d'efficacité.

› Peu d'enfants mangent à la cantine

La cantine reste peu fréquentée par les enfants qui ont été interrogés comme cela était d'ailleurs précisé par les enseignants au cours des entretiens.

« Il y a beaucoup de parents qui ne travaillent pas. Donc il y a la possibilité pour les mamans de venir récupérer les gamins. C'est surtout pour les parents qui travaillent, pour les enfants dont les parents travaillent. Mais ici il n'y a pas énormément d'enfants qui mangent à la cantine. Eh non puisque les parents bossent pas, la plupart ne travaillent pas, surtout les mères quoi, donc c'est facile pour elles de venir récupérer les enfants, d'être là. (...) Après il se pose le problème du menu parce qu'il y a pas mal d'enfants de confession musulmane, donc il y a le problème, bon il y a pas de... Quand il y a du porc il y a toujours un substitut donc il y aura poisson pané à la place etc., mais la viande elle est pas halal ici »

(Femme, Institutrice 2, Ecole Programme ECLAIR, pédagogie traditionnelle)

« La plupart du temps le repas du midi se passait, ils mangeaient très peu à la cantine parce que la cantine était trop chère, mais ils mangeaient ce qu'ils, c'était très, comment, sandwich au thon à la catalane, et c'était leur repas de midi et c'était pas à la maison »

(Homme, Ancien instituteur, ZEP, pédagogie d'enseignement coopérative)

Même si la 8 des enfants précisent y manger de temps en temps, cela reste occasionnel. Aucun des 15 enfants se rend tous les jours d'école à la cantine, les enfants mangent plus généralement en famille.

« Non des fois à la cantine, des fois à la maison »

(Fille 5, CE2, 9 ans)

« Des fois à la cantine quand elle est pas là »

(Fille 6, CE2, 9 ans)

« Euh oui des fois je demande à ma mère si je peux manger à la cantine »

(Fille 7, CE2, 9 ans)

« Des fois je mange à la cantine et des fois je mange chez moi, mais plus chez moi »

(Fille 8, CE2, 9 ans)

« Euh oui quand il y a les matchs de foot »

(Garçon 5, CE2, 9 ans)

La cantine reste un lieu peu fréquenté par les enfants de l'échantillon. 7 d'entre eux ni mangent jamais et seulement 8 occasionnellement. Comme précisé, la présence de la

mère au foyer, la proximité du lieu de résidence avec l'école mais aussi les convictions religieuses ou le prix des repas sont autant de critères qui peuvent rebuter les familles. De plus, dans l'école où se sont passés les entretiens, les instituteurs demandent chaque matin à tous les élèves n'étant pas inscrit de façon régulière à la cantine, s'ils restent à l'école pour déjeuner ou non. C'est pourquoi manger à la cantine étant relativement ponctuel chez ces enfants et difficile à prévoir pour de nombreux enfants, il paraît difficile de vouloir entreprendre des actions pour faire changer les comportements alimentaires par ce biais là. Pour toucher le plus d'enfants possible, se concentrer sur le milieu scolaire, plus particulièrement les classes ou alors se délocaliser totalement de ce milieu serait des perspectives plus pertinentes pour ces enfants.

› **Les enfants ne se souviennent pas ou peu de ce qui a été fait en classe à propos de l'alimentation**

Les souvenirs concernant les leçons abordées sur l'alimentation au cours de l'année ou des années précédentes, sont réduits, incomplets voire absents.

« Je sais plus »

(Fille 2, CE2, 9 ans)

« Des fois on travaille de ça, des fois non » Et qu'est ce qu'elle vous a dit ?

« Je m'en rappelle plus »

(Fille 1, CE2, 8 ans et demi)

« Euh non »

(Garçon 5, CE2, 9 ans)

Pourtant cette thématique doit être abordée dans les programmes scolaires, comme nous l'avons vu. A court terme, les enfants sont néanmoins en mesure de restituer, de manière plus ou moins précise, ce qui leur a été dit concernant l'alimentation. La maitresse nous a en effet informés qu'après la première série d'entretiens, elle avait abordé la thématique avec ses élèves la matinée suivante.

« Elle nous a dit qu'il faut pas trop manger de sucre sinon on devient diabétique, et si on mange trop, et après il y a de la graisse autour du cœur et on arrive pas à bien à qu'il batte, après on meurt et voilà »

(Garçon 6, CE2, 8 ans)

« Oui elle nous parle comme quoi il faut pas trop manger de bonbons, de choses sucrées, et il faut faire du sport et depuis qu'elle m'a dit ça, pour aller

à l'école je fais le tour de l'école et je cours, et après elle nous a dit que si après on mange trop de choses la graisse elle vient autour du cœur et il bat de moins en moins »

(Fille 7, CE2, 9 ans)

« Et bien hier, elle nous a parlé d'alimentation. Elle nous a dit que si on mange de sucre, eh bien on peut devenir malade, on peut mourir, et si on mange trop de sucre on peut devenir obèse ou si... Après je m'en rappelle plus »

(Fille 4, CE2, 9 ans)

« Elle a dit il faut pas trop manger de sucre, pas trop de coca et dans le jus d'orange il y a du sucre »

(Garçon 4, CE2, 8 ans)

Cependant, nous remarquons que lorsque les enfants prennent part à des activités liées à l'alimentation qui sortent de l'ordinaire, même si ces dernières datent d'un ou deux ans, les enfants les gardent en mémoire.

« Avant au CP on faisait des gâteaux à la salle des maîtres, c'était bien, on faisait des cookies, on mangeait des gâteaux à la fraise et tout »

(Fille 8, CE2, 9 ans)

« On le fait déjà, au centre aéré » et tu aimes bien ? « Oui »

(Garçon 6, CE2, 8 ans)

Cela nous laisse donc penser que des leçons classiques sur l'alimentation ou le goût dans le cadre scolaire, n'ont qu'un impact réduit sur les enfants puisqu'ils ne s'en souviennent pas ou peu. Pour autant, lorsque les activités sortent de l'ordinaire, les enfants sont davantage marqués et enclins à se souvenir de ce qui a été vu. Dans le cas des Classes du Goût, l'approche pédagogique étant innovante, les enfants sont directement impliqués dans les leçons, cela laisse penser que ce dispositif pourrait avoir un impact plus fort sur ces enfants.

› Les enfants semblent intéressés pour faire des activités liées à l'alimentation et au goût dans le cadre de l'école

Cette thématique semble intéresser les enfants puisque tous ceux de l'échantillon ont exprimé leur envie de réaliser des activités en lien avec l'alimentation comme déguster des aliments, faire des visites chez des agriculteurs ou entretenir eux-mêmes un jardin.

« Oui qu'on parle de boire, à manger, des recettes »

(Fille 2, CE2, 9 ans)

« Ma mère elle a dit que je dois apprendre la cuisine » et toi tu as envie d'apprendre la cuisine ? « Oui »

(Fille 1, CE2, 8 ans et demi)

« Oui » Comme quoi ? « Sur les plats, avoir des recettes »

(Garçon 1, CE2, 8 ans)

« Oui ! »

(Garçon 5, CE2, 9 ans)

« Eh bien, la maîtresse elle nous parle de ce qu'il faut manger »

(Fille 4, CE2, 9 ans)

Les enfants semblent désireux de réaliser des activités qui sortent de l'ordinaire concernant l'alimentation. Nous voyons qu'ils sont attirés par les recettes et la cuisine mais aussi que le caractère normatif reste présent puisque certains d'entre eux évoquent l'envie de connaître ce qu'il faudrait manger. L'aspect nutritionnel laisse une empreinte marquée sur l'alimentation. Pourtant comme nous l'avons vu ce n'est pas l'unique moyen de réussir à faire manger différemment les enfants ou les adultes. Ces constatations sont de bon augure pour le déploiement des Classes du Goût auprès de ces enfants.

› **Les connaissances sont limitées sur les aliments**

Le tableau et la planche des aliments avaient pour objectifs de tester les connaissances des enfants sur des aliments ou des produits typiques de la région Languedoc-Roussillon soit parce que les aliments sont connus pour être cultivés ou fabriqués dans cette région, soit parce que les plats sont emblématiques de villes ou de territoire du Languedoc-Roussillon.

Les réponses apportées par les enfants ont permis de nous rendre compte que leurs connaissances en matière d'alimentations sont relativement limitées. Les enfants reconnaissent plus facilement les fruits, les olives et les oignons. Il est beaucoup moins évident en revanche pour eux d'identifier les légumes : asperges, cèleri-branché, et les produits transformés.

Un seul enfant a en effet été en mesure d'identifier les asperges. Aucun enfant n'a été en mesure de nommer le cèleri-branché, cependant 11 d'entre eux ont reconnu l'aliment car pour certains leurs mères en utilisent pour confectionner de la soupe, ou bien avait simplement déjà vu ou entendu ce nom. Cette remarque a souvent été faite par les enfants qui étaient incapables de mettre un nom sur un produit qu'ils connaissaient voire qu'ils consommaient.

« Oui, ma mère elle en a pour faire de la cuisine marocaine »
(Fille 9, CE2, 9ans)

« C'est... ma mère elle en achète... comment ça s'appelle... »
(Fille 8, CE2, 9 ans)

« Euh c'est des...ça c'est de... j'en ai à la maison »
(Fille 4, CE2, 9 ans)

« Je sais mais j'ai oublié (...) dans la soupe il est mixé »
(Garçon 4, CE2, 8 ans)

Concernant les plats ou spécialités de la région, aucun enfant n'a reconnu ou mis un nom précis sur les produits présentés. Tous les enfants ont bien reconnu le fromage mais identifiaient le Pélardon plutôt comme étant « du camembert », « du lion », « du fromage blanc » ou encore « du caprice des Dieux » et non pas comme du fromage au lait de chèvre et n'avait jamais entendu ce nom.

Autre remarque, des erreurs ont été observées lors de l'identification. Le plus grand nombre de confusions se situe entre les abricots et les pêches qui étaient régulièrement inversés. Même si leurs formes et couleur sont similaires, les différences restent nombreuses : la taille, la peau, la texture ou tout simplement le goût. De plus, les enfants ont également commis des erreurs parfois beaucoup surprenantes : les asperges identifiées comme des bonbons, des oignons ou des céréales, les châtaignes comme des petits oignons, des noix ou des noisettes. Enfin une autre confusion récurrente a concerné les Rousquilles qui ont été prises pour des beignets ou des donuts. Les enfants ont été nombreux (11 sur 15) à faire cet amalgame. La forme est en effet identique mais les donuts ne sont pas des pâtisseries françaises et encore moins du Languedoc-Roussillon. Nous voyons que les connaissances des enfants sont bien évidemment conditionnées par ce qu'ils ont l'habitude de manger et par ce qui leur a été appris, par

les parents ou à l'école. Ces questions ont mis en évidence que l'échantillon d'enfants interrogés n'a qu'une culture limitée en produits régionaux.

Par ailleurs, les enfants ont aussi été questionnés sur la façon dont sont cultivés les aliments bruts : cerises, abricots, pêches, asperges, céleri-branché, oignons, châtaignes et olives. Il est apparu que les enfants n'avaient pas un niveau de connaissance égal entre eux. Certains n'étaient pas du tout en mesure de dire où et comment poussent ces aliments, d'autres utilisaient des réponses très courtes « dans la terre », « sur un arbre », ou le nom de l'arbre, ou bien ils donnaient des explications schématiques enfantines. A noter par ailleurs que les enfants sont beaucoup plus à même d'expliquer le cycle des fruits, qui poussent sur les arbres, que des autres produits présentés.

« Tu mets des graines, tu les arroses, tu attends beaucoup de temps et après ça pousse »

(Fille 2, CE2, 9 ans)

« Au Maroc on fabrique une graine, on la met dans la terre, on met de l'eau, et par la chaleur ça pousse et après on met de l'eau sur les feuilles »

(Fille 6, CE2, 9 ans)

« Beh tu mets une graine, tu mets de l'eau après ça fait un arbre et ça donne des cerises »

(Garçon 1, CE2, 8 ans)

« Euh ça pousse sur le sol, avec de l'eau et des graines »

(Garçon 3, CE2, 8 ans)

Enfin, un enfant de l'échantillon semblait beaucoup plus renseigné dans ce domaine et réussissait à décrire de manière précise la façon dont ces aliments sont cultivés.

« Il y a l'arbre qui pousse, après il y a l'arbre qui fait ses feuilles, et après il y a des genres de feuilles vertes, des bourgeons, au bout de quelques mois il y a la pêche qui sort »

« Tu plantes une graine, après elle germe après ça pousse et après ça fait une tige qui sort comme ça et au bout de la tige il y a ça mais l'oignon il est planté dans la terre et la tige elle sort »

(Garçon 5, CE2, 9 ans)

Ceci pourrait être à corrélérer avec le fait que l'enfant possède un jardin et qu'il est impliqué dans l'entretien de celui-ci. Pourtant, c'est loin d'être une généralité puisque d'autres enfants de l'échantillon possédant un jardin et même les arbres des fruits

présentés lors de l'entretien, n'étaient pas en mesure d'expliquer comment sont cultivés ces fruits. Cependant, le fait de posséder un jardin ou un potager ou participer à son entretien, reste un excellent moyen pour découvrir la nature et la culture des aliments. Mais même si l'enfant est curieux par lui-même, la présence d'un adulte pour lui donner des explications et lui transmettre ses connaissances reste quasi indispensable. Il y a donc fort à faire dans ce domaine, chez ces enfants pour qu'ils découvrent les produits régionaux mais aussi des connaissances simples sur le cycle naturel des aliments.

› **Le vocabulaire descriptif est majoritairement pauvre**

Un des enjeux des Classes du Goût est d'améliorer le vocabulaire descriptif et en particulier celui permettant d'expliquer les sensations ou les préférences alimentaires. A travers cette étude, nous avons pu nous apercevoir que le vocabulaire descriptif était relativement pauvre chez ces enfants. Ce paramètre avait d'ailleurs été relevé par une enseignante d'une école appartenant au programme ECLAIR

« Cela dit dans la démarche, c'est très intéressant de mettre sans arrêt des mots sur, non seulement parce qu'en ce qui concerne le goût c'est en mettant des mots sur les émotions et les sensations qu'on va apprendre, et tout simplement comme ça qu'on va se découvrir en tant que goûteur, mais aussi parce qu'ici il y a une pauvreté de vocabulaire. Entre sucré, salé on va dire, c'est vite limité. »

(Femme, Institutrice 2, Ecole Programme ECLAIR, pédagogie traditionnelle)

Lorsque nous demandions aux enfants d'expliquer ce qu'ils appréciaient dans un produit ou au contraire ce qui leur déplaisait, les justifications étaient restreintes. Certains enfants justifiaient leurs préférences par « le goût » ou « le jus » mais il était souvent difficile pour eux de trouver leurs mots, même des mots simples comme le noyau ou la peau (pour les fruits). Les enfants de l'échantillon se cantonnaient le plus souvent à des réponses du type « parce que c'est bon » ou « parce que c'est pas bon ».

Nous voyons bien là que les Classes du Goût pourraient être d'un réel soutien pour ces enfants afin de leur permettre de placer des mots sur ce qu'ils ressentent et d'expliquer précisément ce qui les attire ou les reboute dans un produit. L'école est un lieu où la marge de manœuvre reste importante. De nombreux projets ou activités peuvent être menés pour permettre à ces enfants d'être plus renseignés sur l'alimentation et en mesure de l'apprécier davantage.

En conclusion de cette partie d'interprétations, nous pouvons dire que ces enfants ont de réels besoins en matière d'alimentation, que ce soit au niveau de la connaissance, de la diversité alimentaire... Par ailleurs les parents sont un paramètre clé dans l'alimentation de ces enfants, ce qui est tout à fait compréhensible, mais les plus jeunes gardent quand même leur mot à dire. Pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer dans cette partie, nous pouvons dire que les Classes du Goût ont un réel potentiel et qu'il n'est pas insensé de croire en la pertinence de ce projet, qui pourrait bien être bénéfique pour de nombreux enfants.

1.5. Pertinence des Classes du Goût : l'avis des personnes ressources

Maintenant que nous venons de voir et de traiter les entretiens avec les enfants, penchons nous sur les discours et les avis des personnes ressources quant au déploiement des Classes du Goût en zone d'éducation prioritaire. Les entretiens menés ont permis de dégager des tendances et opinions communs ou parfois divergents, que nous allons voir à présent. Dans cette partie nous n'aborderons pas l'enjeu de santé publique et l'alimentation des enfants puisque les propos des professionnels ont déjà été abordés au cours des pages précédentes.

Tout d'abord, les professionnels s'accordent à dire que le dispositif des Classes du Goût peut parfaitement être adapté à n'importe quel public y compris celui présent dans les écoles appartenant au programme ECLAIR. Les six premières séances sont d'ailleurs génériques et permettent de travailler sur les cinq sens à tour de rôle. Cependant, certains d'entre eux, en particulier les professionnels qui ont dispensé ces classes mais aussi les instituteurs interrogés, déclarent que des modifications seraient tout de même à réaliser pour permettre de rendre le dispositif plus pertinent et adapté, notamment en axant plus le projet sur l'expérimentation et en tenant compte des origines des élèves.

« Après je suis convaincu que les enseignants auront suffisamment d'imagination pour faire vivre cet outil de façon originale et créer un autre guide adapté aux zones ECLAIR. Non non je suis convaincu que ça peut »

fonctionner. Faut juste pas être fermé sur la proposition du guide, s'enfermer sur ce qui est écrit, faut ouvrir à ce que chaque enseignants sait faire et connaît de sa classe »

(Homme, référent alimentaire 3, Languedoc-Roussillon)

« Adapté oui si on favorise beaucoup l'expérience par rapport à l'écriture. Chaque enfant peut se sentir valorisé à travers les séances, il n'y a pas de stigmatisation. Et puis ça crée au niveau de la classe une dynamique »

(Femme, référent alimentaire 2, Midi-Pyrénées)

« Et l'autre chose aussi en terme de, puisqu'on est en train de parler d'origine, il me semble que c'est intéressant aussi de parler aussi là, et notamment dans les quartiers où il y aurait des populations migrantes, il serait intéressant de faire un détour, parce qu'on a parlé de vocabulaire et tout, mais de faire un détour par l'origine. Ce qu'on mange c'est pas anodin. Donc si on est breton, euh, fin on dit bien qu'il y a une coupure, France du beurre, France de l'huile, déjà... on a constaté que d'un côté à l'autre de la France les habitudes alimentaires ne sont pas les mêmes donc a fortiori quand on est issu d'une culture autre, on va garder ses habitudes. Donc c'est très intéressant aussi de travailler sur le métissage alimentaire donc euh voilà, ça c'est des dimensions qu'ils disent pas du tout »

(Femme, chargée mission offre alimentaire, Languedoc-Roussillon)

Autre point qui semble faire consensus auprès de ces professionnels, est la transversalité des apprentissages permis par le dispositif. Bien évidemment il s'agit d'apprendre aux enfants à déguster des aliments en écoutant tous leurs sens, de décrire leurs propres sensations, de diminuer la néophobie mais pas uniquement. En effet, ils soulignent que les apports sont bien plus importants à divers niveaux. En premier lieu, ces Classes du Goût seraient un bon moyen de permettre l'acceptation des différences interindividuelles et interculturelles. Il s'agit là de faire comprendre aux enfants que ce qu'ils ressentent n'est pas forcément identique à ce que leurs camarades peuvent ressentir. Pourtant, personne n'a tort ni raison, souvent d'ailleurs pour le goût et l'odorat les sensations perçues peuvent être très variables d'une personne à l'autre. Le message véhiculé est donc le respect d'autrui et de ses sensations. En outre, ces Classes du Goût sont un moyen de faire découvrir aux enfants les différences culturelles qu'ils peuvent y avoir entre eux, par le biais de l'alimentation et des pratiques alimentaires.

« Alors ça c'est effectivement, le côté subjectif « ça me plaît mais ce n'est pas forcément que tout le monde va aimer et que j'ai raison et que les

autres ont tort ». Oui ça c'est très très bien, mais dans tous les quartiers je dirais. Pas forcément qu'ici mais c'est très bien. »

(Femme, Institutrice 2, Ecole Programme ECLAIR, pédagogie traditionnelle)

Les enjeux avant tout c'est aborder les 5 sens mais aussi accepter. (...) donc pour moi c'est vraiment regarder, enfin pas regarder, être attentif à la différence. Voilà, j'axe vraiment, c'est à dire qu'à travers les classes du goût c'est apprendre que l'autre est différent, que l'autre mange des choses que moi je ne mange pas, que l'autre aime des choses que je n'aime pas voilà. C'est vraiment cette discussion et toutes ces démarches comme ça qui sont centrées sur le côté, voilà sur cette dimension de différence.

(Femme, Institutrice 1, Classe participant aux Classes du Goût en 2011-2012)

Deuxièmement, les classes du goût permettent de faire travailler les enfants sur de nombreuses disciplines scolaires : la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe, la géographie, les sciences... Ce point relevé par les enseignants semble être très apprécié par ces derniers.

Cependant, cela implique un investissement et un engagement de la part des professeurs. Les éducateurs au goût ainsi que l'enseignant ayant participé au projet dans le département du Gard insistent lourdement sur ce point. Il s'agit là d'un facteur clé pour assurer le bon déroulement et l'efficacité des Classes du Goût. L'investissement passe à la fois par la préparation du dispositif avant les séances, et le réinvestissement de ce qui a été vu après les séances, mais aussi et surtout par l'encadrement de la classe lors des différentes séances. Ces personnes ressources précisent d'ailleurs que le dispositif peut être appliqué partout à une seule condition : que les enfants soient à l'écoute, calmes et intéressés. D'ailleurs, la méthodologie de concentration pourra également être réinvestie par les élèves au cours d'autres activités, scolaires notamment.

« Ben de mon côté, je pense que c'est un outil qui peut être très puissant s'il peut être mené dans les conditions favorables, c'est à dire avec une classe plutôt très attentive, qui a une capacité, une forte capacité de compréhension et d'écoute. Euh, s'il n'y a pas ça au départ, c'est un peu plus difficile et il faut s'inscrire dans le temps et dans la confiance pour réussir à développer cette écoute, en fait. Et il faut à tout prix, l'appui de l'enseignant, qui prépare entre deux séances (...) Et donc sans cet appui de l'enseignant c'est extrêmement difficile, car les élèves le vivent comme... ils peuvent le vivre comme... S'il n'y a pas de suivi entre les classes du goût par

l'enseignant, ils peuvent le vivre comme un événement qui n'aura pas d'impact, qui ne pourra pas être prolongé et repris par l'enseignant

(Femme, référent alimentaire 1, Languedoc-Roussillon)

Mais là où l'enseignant est impliqué et qu'il tenait bien leur classe ça se passait bien. Le relais avec l'enseignant est important. J'ai eu aussi l'exemple d'un enseignant qui jouait plus le rôle de l'élève. Il sortait pendant les séances fumer ses clopes, était même parfois inattentif. Dans le cas où l'enseignant n'est pas classe, c'est le cas de le dire et qu'il ne tient pas sa classe, ça se marche pas bien.

(Femme, référent alimentaire 2, Midi-Pyrénées)

Ces précisions ont été récurrentes de la part des personnes ayant été directement impliquées dans les séances c'est pourquoi il semble que ce soit un point essentiel. Ainsi, si l'enseignant en zone d'éducation prioritaire se saisit du projet avec envie et intérêt, qu'il est en mesure de tenir sa classe au calme, concentrée et à la volonté de réinvestir le travail réalisé au cours des séances pendant d'autres temps de classes, le dispositif a toutes ses chances de réussite dans le cadre scolaire, et ceci peu importe le niveau scolaire des élèves ou la zone d'enseignement dans laquelle se situe l'école.

Enfin, les professionnels relèvent également que ces Classes du Goût permettent de faire découvrir ou redécouvrir l'alimentation aux enfants et ce de la production jusqu'à la consommation. En effet les différents points sont abordés tout au long des séances, de la fabrication de fromages, jusqu'à la lecture d'étiquette afin de rendre les enfants plus responsables. Ce dernier point, mentionné par les personnes ressources, semble remporter un vif intérêt.

Malgré toutes les observations positives que nous avons mentionnées précédemment, les personnes interrogées se montrent plus réservées sur trois points. Le premier concerne la longueur et le nombre des séances proposées. Les programmes scolaires étant déjà très chargés, le dispositif proposé tel quel est jugé long par les enseignants interviewés et difficile à inclure dans une année scolaire. Cependant, la participation à ces Classes du Goût tient seulement à la volonté de chaque enseignant, il s'agit d'un choix personnel. L'inscription à la formation au goût relevant uniquement de l'initiative de l'enseignant, cela sous-entend que celui-ci porte un intérêt au sujet et qu'il éprouve l'envie de

l'appliquer dans sa classe, donc d'aménager le temps scolaire en conséquence. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, les Classes du Goût sont transversales et permettent d'aborder de nombreuses disciplines scolaires.

Le deuxième concerne l'implication des parents dans le travail scolaire de leurs enfants. Les enseignants nous ont précisé qu'il était généralement difficile d'impliquer les enfants dans les projets scolaires, peu importe leur nature et ce pour différents raisons : manque de temps, autres préoccupations, faible attrait pour le milieu scolaire...

Pourtant les parents et la maison doivent impérativement prendre le relais pour que les effets des Classes du Goût des enfants soient pérennes.

Le dernier point est d'ailleurs directement lié au précédent. C'est-à-dire que les professionnels semblent réservés sur les répercussions à moyen et long termes des Classes du Goût sur les comportements alimentaires des enfants, qu'ils jugent difficiles à évaluer. Cela est en lien avec le contexte socio-économique dans lequel vivent les enfants des écoles du programme ECLAIR. Certains professionnels sont aussi septiques sur la réussite des enfants à modifier, à plus ou moins grande échelle, les comportements alimentaires familiaux. Pour autant cette réserve n'est pas partagée par tous.

« Eh ben oui, en cycle 3 oui, bien sûr. Je pense à ça parce qu'il y a des programmes similaires sur l'éducation routière, (...). Et avec cette dynamique de faire le lien avec ce qu'ils vivaient eux, c'est à dire quand ils sont dans la voiture avec leurs parents, et au bout d'un moment il y a des parents qui venaient et qui disaient « oh c'est super ce que vous faites mais alors qu'est ce qu'ils sont devenus pénibles! ». Donc oui ça peut avoir un lien, mais si ça correspond à leur quotidien »

(Homme, Ancien instituteur, ZEP, pédagogie d'enseignement coopérative)

Ces trois points seront nécessairement à tenir en compte pour l'application et le déploiement des Classes du Goût dans les écoles du programme ECLAIR. Nous verrons comment prendre en considération les remarques précédentes mais aussi les autres résultats observés à travers des conseils et préconisations.

2. Le retour sur hypothèses

L'analyse des entretiens ayant été réalisée, il convient de revenir sur les hypothèses qui avaient été préalablement établies et de les valider ou les réfuter.

Hypothèse 1 : Les enfants en zones d'éducation prioritaire n'ont pas une alimentation assez équilibrée – VALIDEE

L'hypothèse reste cependant à nuancer selon les familles, il s'agit là d'une globalisation.

Sous-Hypothèse 1.1. : Les parents ont d'autres préoccupations que l'équilibre alimentaire – **PARTIELLEMENT VALIDEE**

Les parents des enfants interrogés semblent tout de même se préoccuper de l'équilibre alimentaire de leurs enfants en limitant la consommation de certains aliments, mais en pratique leur alimentation reste peu équilibrée. L'hypothèse serait à vérifier plus précisément avec des entretiens auprès de parents.

Sous-Hypothèse 1.2. : Ces enfants ont tendance à manger des produits de *snacking*, sucrés ou gras - **VALIDEE**

Hypothèse 2 : Il existe un lien fort avec le lieu ou le pays d'origine et l'alimentation - VALIDEE

Sous-Hypothèse 2.1. : Le pays d'origine et la religion ont une forte influence sur l'alimentation des enfants issus de familles immigrées - **VALIDEE**

Sous-hypothèse 2.2 : Mais il existe un métissage alimentaire avec l'ouverture vers d'autres produits - **VALIDEE**

Hypothèse 3 : L'implication des enfants dans l'alimentation est limitée - INVALIDEE

Sous-hypothèse 3.1. : Les enfants font peu la cuisine – **PARTILLEMENT INVALIDEE**

Cette hypothèse n'est que partiellement invalidée car nous avons vu que les enfants font effectivement la cuisine chez eux, mais nous n'en connaissons pas la fréquence.

Sous-hypothèse 3.2. : Un des parents s'occupe seul de la cuisine et des tâches alimentaires - **PARTILLEMENT INVALIDEE**

Cette hypothèse n'est que partiellement invalidée car la totalité de la famille est généralement impliquée dans les courses cependant la cuisine reste majoritairement réalisée par les mères de familles.

Sous-hypothèse 3.3. : Les enfants peuvent influencer les achats et devenir prescripteurs d'achats en reversant le processus de socialisation alimentaire – **VALIDEE**

La sous-hypothèse est cependant à nuancer avec la réserve des professionnels sur le sujet.

Hypothèse 4 : Le lien entre école et alimentation reste mince, elle se saisit peu de cette problématique - VALIDEE

Sous-Hypothèse 4.1. : Les enfants mangent peu à la cantine - **VALIDEE**

Sous-hypothèse 4.2. : La place de l'alimentation et du goût est réduite dans les programmes scolaires - **VALIDEE**

Sous-hypothèse 4.3. : Les connaissances des enfants sont limitées en matière d'alimentation et produits régionaux - **VALIDEE**

Hypothèse 5 : Les Classes du Goût seraient une bonne porte d'entrée pour faire changer les comportements – VALIDEE

Sous-Hypothèse 5.1. : La méthodologie est adaptée car elle est innovante - **VALIDEE**

Sous-Hypothèse 5.2. : Les apports des classes du goût sont transversaux - **VALIDEE**

Sous-hypothèse 5.3. : Des modifications seraient à apporter pour adapter l'outil à ce public - **VALIDEE**

Sous-Hypothèse 5.4. : Il est difficile d'impliquer les parents, implication pourtant nécessaire pour la réussite du dispositif – **VALIDEE**

3. Les préconisations

Aux vues des divers résultats obtenus grâce à l'analyse des entretiens, voici les préconisations qui peuvent être faites afin d'à la fois permettre d'adapter au mieux le dispositif des Classes du Goût aux enfants scolarisés dans des écoles du programme ECLAIR, mais aussi d'avoir des résultats plus conséquents et durables.

3.1. Axer les séances sur l'expérimentation

Le guide qui est proposé aux enseignants est un support pour les enseignants mais ils ne doivent en aucun cas rester figer et ne pas hésiter à apporter les modifications qui leurs sembleraient nécessaires en fonction des élèves qu'ils ont en face d'eux. Par ailleurs, il est conseillé d'axer les Classes du Goût particulièrement sur l'expérimentation pour mettre un peu de côté l'écrit. L'écrit, le vocabulaire, la syntaxe pourront par la suite être repris par l'enseignant. Mais au cours des séances, l'expérimentation est le meilleur moyen pour que les enfants apprennent par eux-mêmes, qu'ils en gardent et puissent réinvestir d'eux-mêmes leurs connaissances. La démarche d'investigation est à mettre en avant.

Un point qui pourrait être intéressant à appliquer serait de rendre les enfants davantage auteurs. Une fois que la méthodologie de dégustation a été acquise, demander aux enfants de mettre eux-mêmes en place une dégustation auprès de leurs camarades, d'autres classes de l'école, créer des jeux autour de la dégustation... Ceci dans le but que les enfants soient en mesure de reproduire ceci à la maison et ainsi d'initier leurs familles.

Par ailleurs, il est également possible d'écouter les séances en s'axant sur l'acquisition de la méthodologie de dégustation et sur les expérimentations. Mais quoi qu'il en soit, peu importe le format choisi, l'implication de l'enseignant reste primordiale.

3.2. Exploiter et réinvestir les connaissances en classe

Autre point qu'il semble important de souligner pour la réussite des Classes du Goût est l'exploitation et le réinvestissement des connaissances et des acquis en classe. En effet, si les enfants perçoivent ces séances comme un dispositif ponctuel, dénué de sens, les

comportements n'ont que peu de chance d'être modifiés. C'est pourquoi il est important que l'enseignant réutilise ce qui a été abordé au cours des séances, dans d'autres matières, mais pas uniquement. Il serait pertinent de réaliser des cahiers de suivi des Classes du Goût, dans le même esprit que ce qui était autrefois réalisé dans la classe de C. Freinet. Ainsi, les enfants pourraient s'y référer, constater ce qui a été vu mais surtout l'évolution parcourue. Les expériences pourraient y être décrites et chaque enfant noterait dans son cahier ce qu'il a perçu, ce qui l'a surpris ou encore déçu, des photos ou des dessins pourraient être collés... Ce serait en quelque sorte un carnet de bord individuel qui pourrait ensuite être amené à la maison pour être partagé avec la famille. Indirectement, ce serait ici aussi une façon d'impliquer les parents. Et sur le même principe, un carnet de bord collectif et commun à toute la classe pourrait aussi être établi, créé lors de travail de groupe. Ce serait ainsi une opportunité pour les enfants de donner de réinvestir leurs connaissances et de donner un peu plus de sens au projet.

3.3. Tenir compte de l'origine des enfants tout en incluant les produits locaux et français

Le meilleur moyen de faire accepter les différences entre les individus est d'apprendre à écouter l'autre. Les Classes du Goût ont pour vocation l'écoute de l'autre sans y poser de jugement. C'est pourquoi dans le cadre du déploiement des Classes du Goût dans les écoles du programme ECLAIR, il est préconisé de tenir compte des origines de chaque enfant car elles forgent ce que nous sommes et ce que nous mangeons.

Par conséquent, il serait par exemple intéressant de faire réfléchir les enfants sur ce que sont les manières de tables, de les faire découvrir comment se déroule traditionnellement un repas dans divers pays du monde, quelles sont les us et coutumes, les interdits, les aliments qui se mangent ceux qui ne se mangent pas. Et pourquoi pas les comparer avec ce qui se fait traditionnellement en France. Cela peut également se réaliser au niveau régional avec la présentation des coutumes et des produits des différentes régions françaises en les comparant avec les plats et recettes typiques du Languedoc-Roussillon. La séance sur l'origine est parfois difficile à appréhender pour un enfant mais il faut également lui faire comprendre que le patrimoine alimentaire, n'est pas figé. Autre

exemple qui pourrait être employé notamment dans cette séance, ce serait de demander à chaque enfant de ramener un aliment, un condiment ou une épice en lien avec leur origine et qu'ils ont l'habitude de consommer. Ce serait là l'occasion d'aborder de manière ludique le thème de l'origine. Tout ceci pour qu'à la fin des séances, les enfants soient plus à même de connaître leurs camarades, leurs origines et les habitudes alimentaires de chacun, pour in fine accepter la différence.

3.4. Impliquer les parents dans le projet

Nous avons vu tout au long de l'analyse des résultats la place fondamentale qu'occupent les parents dans l'alimentation de leurs enfants. Pour permettre un déploiement le plus efficace possible, il sera essentiel d'impliquer les parents dans ce projet même si la tâche ne semble pas aisée. Les parents étant d'ordinaire peu impliqués dans les projets scolaires, des moyens détournés peuvent être trouvés comme la rédaction d'un cahier de suivi des Classes du Goût que les enfants ramèneraient chez eux pour le montrer à leurs parents, des activités de dégustations que les enfants devront réaliser chez eux avec leurs familles. L'idéal serait d'inviter les parents à participer aux séances des Classes du Goût, sur le même principe que celui testé lors des Familles du Goût. Mais si le cadre scolaire peut rebuter certains parents, peut-être réaliser une séance hors du cadre scolaire, lors d'événements autour de l'alimentation comme la Semaine du Goût ou la Fraîch'Attitude., ou bien lors de la fête de l'école par exemple.

3.5. Impliquer les enfants dans un « projet terrain » comme un jardin potager

Le lien avec le monde agricole est aujourd'hui distendu et les enfants y ont de moins en moins accès. Dans le but de recréer ce lien, il est intéressant de réaliser des visites sur des exploitations agricoles, comme cela a été dans certaines classes pilotes du Languedoc-Roussillon. Cependant l'inconvénient de telles visites est le coût engendré par les transports. C'est pourquoi, si cela ne peut pas être entrepris par les écoles, le lien avec la nature et l'agriculture peut aussi se faire grâce à des jardins potagers. Tout au long de

l'année, les enfants auraient la possibilité de s'occuper de ce jardin, de l'entretenir, de se rendre compte par eux-mêmes la façon dont sont produits les fruits, légumes ou les herbes aromatiques. Il s'agit là d'un moyen ludique d'impliquer les enfants dans un projet de classe lié à l'alimentation et les Classes du Goût pourraient tout aussi bien se dérouler avec les aliments que les enfants auraient cultivés. La boucle serait ainsi complète.

Néanmoins, il faudra veiller à ce que ce projet puisse s'effectuer dans un endroit où les plantations restent inaccessibles à toutes personnes n'appartenant pas à l'école afin qu'elles ne soient pas dégradées.

3.6. Encourager la consommation de fruits et légumes : le projet « un fruit pour la récré »

Afin d'encourager les enfants à manger des fruits et de ce fait, à réduire leurs consommations de biscuits, sucreries et viennoiseries lors du l'encas de l'après-midi à l'école, il pourrait être intéressant d'inscrire en parallèle la classe participante au projet « un fruit pour la récré ». Cette opération lancée au cours de l'année 2008-2009 a pour but d'encourager la consommation de fruits auprès des élèves, de « *de lutter contre l'injustice alimentaire, et pour leur redonner le goût de manger mieux*¹⁸² ». Ce dispositif est déjà très répandu dans la région Languedoc-Roussillon puisque près de 30000 enfants sont concernés par le projet. En complément des Classes du Goût, il ne serait que bénéfique pour les enfants, surtout que la distribution de fruits est gratuite pour les élèves.

3.7. Faire attention à ne pas faire culpabiliser les enfants

Enfin, dernière préconisation importante, il est essentiel de ne pas culpabiliser l'enfant. Les Classes du Goût ne sont pas là pour diaboliser les aliments même s'ils ne sont pas « nutritionnellement corrects ». En effet, ici peut être plus qu'ailleurs, il n'est pas question d'encourager les enfants à manger des produits coûteux sous prétexte qu'ils

¹⁸² MINISTERE DE L'AGRICULTURE, DE L'AGRO-ALIMENTAIRE ET DE LA FORET, *Un fruit pour la récré*, [en ligne], [réf. du 02/09/2012], disponible sur : < <http://agriculture.gouv.fr/un-fruit-pour-la-recre-accueil> >.

sont meilleurs pour la santé et engendre une gêne chez les enfants. Par exemple, si un enfant dit aimer manger les pâtisseries orientales parce que ça lui rappelle le goûter que lui prépare sa grand-mère le mercredi, il ne doit pas culpabiliser. L'enseignant doit bien avoir ce paramètre à l'esprit et réussir à trouver le juste milieu car les Classes du Goût ne sont pas une éducation nutritionnelle. L'enfant doit simplement être en mesure d'apprécier et de devenir conscient de ce qu'il mange, en posant un regard critique, dans la limite de son âge bien sûr.

4. Les limites de l'enquête

Cette partie va nous permettre de faire une analyse critique de l'enquête terrain qui a été réalisée, que ce soit sur la forme ou sur le fond.

La première et principale limite de cette enquête, qui a d'ailleurs déjà été évoquée, est le nombre limité d'enfants compris dans l'échantillon. Ce nombre ne permet pas de tirer des conclusions avec certitudes mais plutôt de dégager des vraisemblances. Nous nous sommes retrouvés confrontés à deux contraintes pour effectuer les entretiens avec les enfants : une première réglementaire, puisqu'effectuer une enquête auprès d'enfants nécessite normalement d'obtenir de nombreuses autorisations ; et une seconde liée au temps, puisqu'il fallait réaliser les entretiens avant que les enfants ne partent en vacances scolaires estivales. Tout cela n'a pas permis la réalisation d'un nombre d'entretien plus conséquent.

Concernant la méthodologie et le guide d'entretien, des critiques pourraient également être évoquées. Tout d'abord il aurait peut-être été plus judicieux de ne pas proposer un imagier regroupant toutes les photos mais plutôt de les présenter une à une pour éviter toutes confusions pour les enfants et surtout toutes comparaisons ou dispensations. De plus, il est possible que les photos utilisées aient pu induire en erreur les enfants, notamment celles des abricots et des pêches. Enfin, il est également à se demander si les aliments typiques présentés n'étaient pas trop complexes et difficiles à reconnaître pour des enfants.

Autre point concernant les questions posées aux enfants, avec du recul nous nous sommes aperçus que certaines réponses manquaient pour que l'analyse soit plus complète, comme cela a été dit dans l'interprétation des résultats. C'est pourquoi des questions auraient pu être ajoutées notamment sur certaines fréquences

Enfin, autres difficultés rencontrées lors de cette enquête est l'estimation des fréquences par les enfants. Il semble en effet délicat pour eux d'estimer la fréquence de consommation des produits alimentaires. Pourtant ce paramètre peut être très important dans l'interprétation des résultats. Par ailleurs, il semblait aussi compliqué pour les enfants de faire appel à leurs souvenirs.

5. Les poursuites possibles

Pour poursuivre ce travail de recherches, plusieurs pistes pourraient être explorées.

Tout d'abord continuer le travail sur un échantillon beaucoup plus important d'enfants avant de confirmer ou non ce qui a été observé auprès de l'échantillon ici étudié. Ainsi, il serait intéressant de se rendre dans d'autres écoles de la région et dans d'autres départements pour s'apercevoir s'il existe des différences interrégionales, même si le contexte global reste semblable. Les Classes du Goût s'adressant aux classes de cycle III, il pourrait être pertinent d'inclure au nouvel échantillon des enfants non scolarisés en CE2, même si c'est cette classe qui est particulièrement visée dans les Classes du Goût. Ainsi, le facteur âge serait mis en avant et nous pourrions voir s'il a un réel impact dans les comportements alimentaires mais aussi les connaissances sur l'alimentation.

Autre point qui semble intéressant dans la poursuite de ce travail serait également d'appliquer et d'utiliser la même méthodologie un guide identique, auprès d'enfants n'étant pas scolarisés dans une école du programme ECLAIR. Les réponses pourraient alors être comparées et nous pourrions pointer plus précisément les particularités des enfants en zone d'éducation prioritaire mais aussi les similitudes entre les deux groupes d'élèves. Nous pourrions ainsi voir si les aliments typiques et régionaux présentés aux enfants étaient trop difficilement identifiables pour les enfants en général ou s'il s'agit

d'une particularité des enfants de l'échantillon. Cela aurait permis d'ajuster et de s'adapter encore mieux au public cible.

Pour compléter cette étude, il semble par ailleurs pertinent de se procurer les observations et les comptes rendus de l'enquête EduSens menée récemment qui devrait être disponible à la fin de l'année 2012. En effet, ces résultats ne pourraient que compléter et étayer les résultats déjà observés et permettre une nouvelle fois de proposer un dispositif en meilleure adéquation avec ces enfants.

Enfin, une dernière piste qui pourrait être explorée pour rendre le travail de recherche le plus complet possible, serait de se rendre directement dans des familles dont un ou plusieurs enfants sont scolarisés dans des écoles appartenant au programme ECLAIR. Réaliser des entretiens avec les parents pour connaître leurs modes de vies, leurs habitudes alimentaires, mais aussi pouvoir participer à l'élaboration et au déroulement d'un repas familial, permettrait d'avoir une vision globale de l'alimentation dans ces familles et de se rendre compte du décalage qu'il peut y avoir entre les dires et les actes. Cependant, s'introduire dans des familles n'est pas toujours simple, et l'alimentation peut être un sujet sensible c'est pourquoi là aussi un climat de confiance sera impérativement à établir pour recueillir les informations les plus proches de la réalité.

Toutes ces pistes pourraient apporter chacune des informations complémentaires et précieuses pour venir compléter le travail de recherche qui a déjà été effectué et ainsi rendre le dispositif des Classes du Goût le plus efficient possible auprès de ces enfants. Par ailleurs, des entretiens réalisés un an après auprès d'enfants ayant suivi les Classes du Goût pourraient permettre d'évaluer leur impact et peut-être de revoir certains points du dispositif sur la forme ou le fond.

CONCLUSION

Le contexte alimentaire dans lequel les enfants d'aujourd'hui doivent grandir les pousse à faire preuve de réflexivité de plus en plus tôt, ce qui rend d'autant plus difficile la construction de leur identité alimentaire. Entre modernité alimentaire, surabondance, augmentation de l'obésité et du surpoids, multiplication des tentations liées au *snacking* et à la *junk food*, diktat de la mode et de la minceur mais aussi discours de santé publique et néophobie alimentaire, les enfants peuvent se retrouver perdus.

Les Classes du Goût ont pour but de les aider à vaincre les peurs qui peuvent être liées à cette alimentation, à réaliser des choix plus éclairés et à découvrir ou redécouvrir les fondements de l'acte alimentaire. Ainsi, l'écoute des sensations est placée au cœur du dispositif. Mais les enjeux et les bénéfices d'une éducation sensorielle peuvent être beaucoup plus étendus et c'est certainement pour cette raison qu'elle tend à se reprendre à travers les établissements français et particulièrement dans les écoles du programme ECLAIR.

Mais les enfants de ces écoles ont en plus grandi dans un contexte familial et souvent économique et social, particulier. C'est pourquoi nous avons été amenés à nous questionner sur l'adaptabilité d'un tel dispositif dans ces zones d'éducation prioritaire, et sur les résultats qui pouvaient être attendus.

Après avoir réalisé une série d'entretiens menés auprès de personnes ressources et d'enfants de ces établissements, leurs interprétations nous ont permis de dire qu'il était tout à fait possible de proposer une éducation sensorielle et que le dispositif des Classes du Goût semble effectivement adapté à un public d'enfants scolarisés dans le programme ECLAIR. Cependant pour une meilleure efficacité, des modifications et préconisations sont recommandées :

- ~ Axer les séances sur l'expérimentation
- ~ Exploiter et réinvestir les connaissances en classe
- ~ Tenir compte de l'origine des enfants tout en incluant les produits locaux et français
- ~ Impliquer les parents dans le projet
- ~ Faire attention à ne pas faire culpabiliser les enfants
- ~ Encourager la consommation de fruits et légumes : le projet « un fruit pour la récré »
- ~ Impliquer les enfants dans un « projet terrain » comme un jardin potager.

Les résultats de l'étude ont permis de mettre en évidence le rôle essentiel des parents et plus généralement des adultes dans l'alimentation des enfants. D'ailleurs, même si les Classes du Goût sont une réelle amorce pour faire évoluer les comportements alimentaires de ces enfants, l'impact sur les familles reste difficile à vérifier et à estimer. L'environnement familial reste un des paramètres prépondérant qu'il faut nécessairement prendre en considération et surtout impliquer pour la réussite du projet.

De manière générale, la marge de manœuvre entre ces enfants et l'alimentation demeure conséquente. De nombreux projets ou activités autour de l'alimentation peuvent être entrepris dans le cadre scolaire, qui reste malgré tout un bon moyen pour transmettre du savoir, du savoir-faire et du savoir-être aux élèves.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES THEORIQUES :

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes, L'entretien*, Paris, Editions Armand Colin, 2010, 128p.

BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979, 670p.

BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Editions Minuit, 1980, p88

BRILLAT-SAVARIN, *La physiologie du goût*, Paris, Editions Flammarion, 1993, 399p.

CHIVA Matty, *Le doux et l'amer*, Paris, Editions PUF, 1985, 212p.

CHIVA Matty, *Le doux et l'amer*, Paris, Editions PUF, 1985, p145.

CORBEAU Jean-Pierre, POULAIN Jean-Pierre, *Penser l'alimentation, Entre imaginaire et rationalité*, Paris, Editions Privat, 2002, 206p.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie, RAYON Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Editions Presses Universitaires de Rennes, 2006, 216p.

DOLTO Françoise, *Les étapes majeures de l'enfance*, Paris, Editions Gallimard, 1994, 401p.

DUBAR Claude, *La socialisation*, Paris, Editions Armand Colin, 2000, 255p.

DURKHEIM Emile, *L'éducation morale*, Nouvelle édition, Paris, Editions PUF, 1963, 242p.

FISCHLER Claude, *L'Homnivore*, Paris, Editions Odile Jacob, 1991, 440p.

GARABUAU-MOUSSAOUI Isabelle, *Cuisine et indépendance, jeunesse et alimentation*, Paris, Editions L'Harmattan, 2002, 352p.

GUETAT Meriem, « Du plaisir en cantines », in CORBEAU Jean-Pierre, *Nourrir de plaisir – Régression, transgression, transmission, régulation ?*, Les Cahiers de l'Ocha, Paris, Ocha, 2008, p. 40-46.

HERCBERG Serge, « Les aspects historiques de l'alimentation », in DESJEUX Jean-François, HERCBERG Serge, *La nutrition humaine : la recherche au service de la santé*, Paris, Editions Nathan, 1996.

HOUDE Olivier, *La psychologie de l'enfant*, Collection que sais-je ? n°369, Paris, Editions PUF, 2011, 128p.

HOUDE Olivier, *La psychologie de l'enfant*, Paris, Editions PUF, 2011, 128p.

HUBERT Annie, *La santé est dans notre assiette*, Paris, Editions Eres, 2007, 125p.

- LEVI-STRAUSS Claude, *La pensée sauvage*, Editions Plon, Paris, 1962, 347p.
- MEIRIEU Philippe, *Célestin Freinet, Comment susciter le désir d'apprendre ?*, Paris, Editions PEMF, 2001, 48p.
- MEIRIEU Philippe, *Maria Montessori, peut-on apprendre à être autonome ?*, Paris, Editions PEMF, 2001, 47p.
- MISSANT Béatrice, *Des ateliers Montessori à l'école, une expérience en maternelle*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2005, 124p.
- POULAIN Jean-Pierre, *Manger aujourd'hui : attitudes, normes et pratiques*, Toulouse, Editions Privat, 2001, 235p.
- POULAIN Jean-Pierre, *Sociologie de l'obésité*, Paris, Editions PUF, 2009, 360 p.
- POULAIN Jean-Pierre, *Sociologies de l'alimentation*, Paris, Editions PUF, 2002, 287p.
- PUISAI Jacques, *Le goût chez l'enfant*, Paris, Editions Flammarion, 1999, 187p.
- REUTER Yves, *Une école Freinet, fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, Editions Harmattan, 2007, 262p.
- RIGAL Natalie, *La naissance du goût. Comment donner aux enfants le plaisir de manger ?* Paris, Editions Noesis, 2000, p51.
- TOURRETTE Catherine, GUIDETTI Michèle, *Introduction à la psychologie du développement, Du bébé à l'adolescent*, Paris, Editions Armand Colin, 2002, 191p.
- WAGNER Anne-Catherine, « Habitus », in PAUGAM Serge, *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Editions PUF, 2010, 128p.
- ZERMATI Jean-Philippe, APFELDORFER Gérard, WAYSFELD Bernard, *Traiter l'obésité et le surpoids*, Paris, Editions Odile Jacob, 2010, 389p.

ARTICLES DE REVUES ET COMMUNICATIONS DE COLLOQUE OU CONGRES :

- BRICAS Nicolas, « Attentes et responsabilités des consommateurs », *OCL*, mars-avril 2008, volume 15 n°2, p143.
- CAILLAVET France *et al.*, « L'alimentation des populations défavorisées en France », *INRA*, 2005, 36p.
- CHIVA Matty, « Ce que manger veut dire pour l'enfant et l'adolescent », *Table ronde : Enfants et adolescents, ceux qui mangent trop et ceux qui ne mangent pas assez*, 2001, 3p.
- COMORETTO Géraldine, « L'échange de goûters à l'école élémentaire. Une pratique culturelle propre à l'enfance ? », *Enfance & Culture*, Paris, 2010, 9p.

COMORETTO Géraldine, « La « cantine », lieu privilégié de construction de la sociabilité enfantine », *Colloque Consommations alimentaires, cultures enfantines et éducation*, Avril 2010, Angoulême, 13p.

CORBEAU Jean-Pierre, « Cuisiner, manger, métisser », *Revue des Sciences Sociales*, 2000, n°27, pp. 68-73.

DE SAINT POL Thibaut, « Poids et régimes alimentaires en Europe », *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, 2010, volume 91 n°2, p145.

DESRIERS Maurice, « L'agriculture française depuis cinquante ans : des petites exploitations familiales aux droits à paiement unique », *L'agriculture, nouveaux défis*, 2007, p17.

DUPUY Anne, « Jeunes mangeurs, aliments et espaces du quotidien », *Les enfants et les jeunes dans les espaces du quotidien, Colloque Pluridisciplinaire International*, Rennes, 2006, 20p.

ERNY Antoinette, « Les grands parents et la transmission : « Mauvaises habitudes » ou moments de tendresse et de gourmandise ? », *Table Ronde Education au bien manger : quels objectifs, quel contenu, quels acteurs ?*, 2001.

FAURION Annick, « Physiologie de la gustation », *Encyclopédie Médico-Chirurgicale, Editions Scientifiques et Médicales, Oto-rhino-laryngologie*, 20-490-C-10, 2000, 15p.

HERMET Annick, « De la faible fréquentation de la cantine en zone ZEP », *VEI Enjeux*, décembre 2001, n° 127, pp.162-175.

HUBERT Annie, « Alimentation et Santé : la Science et l'imaginaire », [en ligne], [réf. du 02/09/2012], disponible sur : < <http://aof.revues.org/1108> >

HUGON Marie-Anne, « Enseigner en ZEP-REP : quelles difficultés, quelles spécificités, quelles réussites ? », *Acte de la journée de recherche ZEP : le troisième souffle ?*, 2000, pp. 81-89.

IRD, « Sciences au Sud », *Le journal de l'IRD*, n°61, septembre-octobre 2011, p4.

LALANNE Michèle, TIBERE Laurence, « Quand les enfants font craquer les modèles alimentaires des adultes », *Enfance*, Volume 60, 2008/3, pp. 271-279.

Les rapports parents-enfants autour des « ludo-aliments » : entre conflit et négociation, *INC Hebdo*, 9-15 novembre 2009, n°1537, 5p.

MAIRE Bernard, MEJEAN Caroline, « Que savons-nous de l'alimentation des migrants ? », *Lettre scientifique de l'IFN*, octobre 2008, n°129, 12p.

MICHAUD Claude, « Une proposition de cadre de réflexion pour l'éducation nutritionnelle », *Table ronde : Education au bien manger : quels objectifs, quel contenu, quels acteurs ?*, 2001, 3p.

NICKLAUS Sophie, « Le développement du comportement alimentaire dans les deux premières années de vie : Quelques premiers résultats de l'étude Opaline », *La Lettre Scientifique de l'IFN*, avril 2009, n°133, 4p.

POISSON Dominique, « L'alimentation des populations modestes et défavorisées, Etat des lieux dans un contexte de pouvoir d'achat difficile », 2008, 21p.

POULAIN Jean-Pierre, « L'homme, le mangeur, l'animal : La relation homme animal à travers les modèles alimentaires », *Colloque Ocha L'homme, le mangeur et l'animal. Qui nourrit l'autre ?*, 2006, p2.

RAPPORTS, ETUDES ET ENQUETES :

AMALRIC Franck, *Analyse économique des coûts du cancer en France*, Institut National du Cancer, 2007, p141.

ANSES, *Etude Individuelle Nationale des Consommations Alimentaires 2*, 2009, 226p.

CNA, « Avis sur l'exclusion sociale et l'alimentation », *avis n°34*, 2002, 30p.

CREDOC, *Du discours nutritionnel aux représentations de l'alimentation*, Paris, Cahier de recherche n° 252, 2008, p32.

DADEYAN Gérard, GUIGNON Nathalie, « Obésité et asthme, deux pathologies en développement chez l'enfant, étudiées à travers les bilans de santé scolaire », *Données sociales – INSEE*, 2003, 7p.

DRESS, *La santé des enfants en grande section de maternelle en 2005-2006*, n°737, septembre 2010, 8p.

IAAM, *Evaluation du programme « Un fruit pour la récré »*, 2012, 153p.

IGAS, *Evaluation du programme national nutrition santé PNNS2 2006-2010*, 2010, 248p.

INSERM, TNS HEALTHCARE, ROCHE, *Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité, ObEpi*, 2009, 54p.

InVS, *Etude Nationale Nutrition Santé : Situation nutritionnelle en France en 2006 selon les indicateurs d'objectif et les repères du Programme national nutrition santé*, 2006, 75p.

SCHLICH Pascal et al., *Effet d'une éducation sensorielle sur les préférences et les comportements alimentaires d'enfants âgés de 8 à 10 ans (Projet ANR-PNRA EduSens)*, 2006, 10p.

DOCUMENTS MINISTERIELS :

INPES, *La santé vient en mangeant et bougeant*, 2004, 144p.

INPES, *La santé vient en mangeant. Le guide nutrition de la naissance à trois ans*, 2004, 40p.

INPES, *Livret d'accompagnement du Guide nutrition des enfants et ados pour tous les parents, destiné aux professionnels de santé*, 2009, 151p.

MAAF, *Deuxième Programme national nutrition santé*, 2006, 51p.

MINISTERE DE L'AGRICULTURE, DE L'AGROALIMENTAIRE ET DE LA FORET, *Le Programme national pour l'alimentation (PNA)*, 2011, 76p.

MINISTERE DE L'AGRICULTURE, DE L'AGRO-ALIMENTAIRE ET DE LA FORET, MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programme de formation des enseignants sur les classes du goût*, 2011, 80p.

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTE, *Deuxième programme national nutrition santé – 2006-2010*, 2006, 51p.

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTE, *Plan Cancer 2009-2013*, 2009, 140p.

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTE, *Plan Obésité 2010-2013*, 2011, 45p.

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTE, *Programme national nutrition santé – 2001-2005*, 2001, 40p.

DOCUMENTS ELECTRONIQUES :

ACADEMIE DE MONTPELLIER, Les réseaux d'éducation prioritaire dans l'académie de Montpellier, [en ligne], [réf. du 25/07/2012], disponible sur : < <https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/education-prioritaire/reseaux> >.

EPODE, *EPODE en Europe*, [en ligne], [réf. du 23/07/2012], disponible sur : < <http://www.epode-european-network.com/fr/epode-en-europe.html> >

EUFIC, *Quelle est la consommation recommandée de calories pour adultes, enfants et jeunes enfants ?* [en ligne], [réf. du 12/05/2012], disponible sur : < <http://www.eufic.org/page/fr/faqid/consommation-recommandee-calories-adultes-enfants-jeunes/> >.

France AGROALIMENTAIRE, *L'agroalimentaire français, un secteur dynamique*, [en ligne], [réf. du 19/07/2012], disponible sur : < <http://www.franceagroalimentaire.com/agroalimentaire-francais/l-industrie-agroalimentaire/industrie-agroalimentaire-france> >.

LE GOUT, *Qu'est ce que la Semaine du Goût*, [en ligne], [réf. du 24/07/2012], disponible sur : < <http://www.legout.com> >

INSEE, *Exploitations agricoles*, [en ligne], [réf. du 18/07/2012], disponible sur : < <http://www.insee.fr/fr/ffc/tef/tef2012/T12F172/T12F172.pdf> >.

INSEE, *Le découpage en unités urbaines de 2010*, [en ligne], [réf. du 18/07/2012], disponible sur : < <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1364/ip1364.pdf> >.

LEGRIS Bernard, *L'agriculture, de nouveaux défis*, [en ligne], [réf. du 18/07/2012], disponible sur : < http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/agrifra07b.pdf >.

MAAF, *Industries agroalimentaires*, [en ligne], [réf. du 19/07/2012], disponible sur : < <http://agriculture.gouv.fr/industries-agroalimentaires> >.

MALASSIS Louis, « Les trois âges de l'agriculture », [en ligne], [réf. du 13/08/2012], disponible sur : < http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17732/1/articulo2_1.pdf >

MINISTERE DE L'AGRICULTURE, DE L'AGRO-ALIMENTAIRE ET DE LA FORET, *Un fruit pour la récré*, [en ligne], [réf. du 02/09/2012], disponible sur : < <http://agriculture.gouv.fr/un-fruit-pour-la-recre-accueil> >.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Cycle des apprentissages fondamentaux – Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année*, [en ligne], [réf du 8/07/2012], disponible sur : < http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm >.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Cycle des approfondissements – Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*, [en ligne], [réf du 8/07/2012], disponible sur : < http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm >.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *De la maternelle au baccalauréat : L'éducation prioritaire*, [en ligne], [réf. du 25/07/2012], disponible sur : < <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html> >.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Education prioritaire, ECLAIR et RRS*, [en ligne], [réf. du 25/07/2012], disponible sur : < <http://www.educationprioritaire.education.fr/> >.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *La lutte contre l'absentéisme scolaire*, [en ligne], [réf. du 25/07/2012], disponible sur : < <http://www.education.gouv.fr/cid54921/la-lutte-contre-l-absenteisme-scolaire.html> >.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Université d'été « Enseigner les sciences à l'école primaire »*, [en ligne], [réf. du 3/05/2012], disponible sur : < <http://eduscol.education.fr/pid25269-cid46550/les-cinq-sens.html> >.

OMS, *Thème de santé : obésité*, [en ligne], [réf. du 21/07/2012], disponible sur : < <http://www.who.int/topics/obesity/fr/> >.

OZP, *Education prioritaire et élèves issus de l'immigration*, [en ligne], [réf. du 26/07/2012], disponible sur : < <http://www.ozp.fr/spip.php?article2663> >

PAPY François, « AGRICULTURE - Agriculture et industrialisation » in *Encyclopédie Universalis*, [en ligne], [réf. du 17/07/2012], disponible sur :

< <http://www.universalis.fr/encyclopedie/agriculture-agriculture-et-industrialisation/1-la-lente-intensification-de-l-agriculture-francaise-du-milieu-du-xixe-au-milieu-du-xxe-siecle/> >.

Réseau du Jardin dans tous ses Etats, *L'argumentaire*, [en ligne], [réf. du 01/09/2012], disponible sur : < http://jardins-partages.org/telechargezmoi_files/argumentairelight.pdf >

RITZER George, *The McDonaldization of Society*, [en ligne], [réf. du 01/09/2012], disponible sur :

<http://books.google.fr/books?id=qT2SyiWSJIMC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbbs_g_e_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false >

DIVERS :

TRAVAUX UNIVERSITAIRES :

DUPUY Anne, *La place du plaisir dans la socialisation alimentaire des enfants et des adolescents*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Toulouse 2, 2010, 621p.

TEXTES OFFICIELS :

EUROPA, *L'Europe contre le cancer : Plan d'action 1987-1989*, [en ligne], [réf. du 23/07/2012], disponible sur :

< http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11505a_fr.htm >

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, BO n°27 du 7 juillet 2011, [en ligne], disponible sur : < http://media.education.gouv.fr/file/27/68/6/eclair_liste_etablissement_184686.pdf >

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Circulaire n°92-360 du 07/12/1992*, [en ligne], disponible sur : < <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/071292.pdf> >

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981*, [en ligne], disponible sur : < http://dcalin.fr/textoff/zep_1981-2.html >

Règlement (UE) n°1169/2011 du Parlement européen et du Conseil du 25 octobre 2011 concernant l'information des consommateurs sur les denrées alimentaires.

AUTRES :

TIBERE Laurence, *L'enfant et les aliments : Univers de socialisation et culture enfantin*, Cours de Sociologie-anthropologie de l'alimentation, Master 1 SSAA, 2010.

COCHOY FRANCK, « Jouer au supermarché : des voitures de courses aux ludoaliments », *Colloque Consommations alimentaires, cultures enfantines et éducation*, Avril 2010, Angoulême.

MOZINET David, *Représentations et consommations des légumes chez les enfants*, « Comment faire aimer les légumes aux enfants », Fondation Louis Bonduelle, mai 2009.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Exemple d'un guide d'entretien pour une personne ressource

Annexe 2 : Guide d'entretien individuel pour les enfants

Annexe 3 : L'imagier

Annexe 4 : Questions sur les produits locaux

Annexe 5 : Exemples de retranscription d'entretiens avec les personnes ressources

Annexe 6 : Exemples de retranscription d'entretiens avec les enfants

Annexe 1 : Exemple d'un guide d'entretien pour les personnes ressources

Bonjour, je suis étudiante en Master à l'Université de Toulouse et je réalise un travail sur l'alimentation et plus particulièrement sur le dispositif des Classes du Goût. Je vais vous poser quelques questions sur le dispositif, sa mise en place, ses enjeux et ses prolongements afin de connaître votre implication et votre avis sur ces Classes du Goût.

Sachez qu'en aucun cas vos nom et prénoms seront cités puisque cet entretien restera anonyme. De plus aucune réponse n'est attendue, vous être totalement libre d'exprimer votre avis, soyez spontanés.

L'entretien durera entre 30 minutes et 1h, pour des raisons de praticité et pour ne pas biaiser notre échange celui-ci sera enregistré. Cela vous pose-t-il un problème ?

Etes-vous prêt ?

Thèmes	Sous-thèmes	Questions	Relances
1. Présentation de la personne ressource	Présentation de la personne	Pouvez-vous vous présenter en quelques mots?	• Le nom? • Le prénom? • La fonction? • Le lieu?
	Parcours	Quel est votre parcours avant de rejoindre ce poste?	• Emploi précédents? • Lien avec l'alimentation? • Études?
	Fonction exercée	Pouvez-vous me parler votre métier?	• En quoi cela consiste? • Missions réalisées? • Auprès de quel public?
	Lien avec les classes du goût	Quel est votre lien avec les classes du goût?	• Quel est le rôle de votre structure dans ce dispositif?

			• Et le votre? • Dans quelle mesure intervenez-vous?
2. Les classes du goût	Précisions du la mise en place	Pouvez-vous me parler de la mise en place de ce projet?	• D'où vient ce projet? • Quand? • Par qui? • Pour qui? • Quelle a été la méthodologie employée?
	Enjeux et objectifs	Selon vous, quels sont les objectifs et les enjeux de ces classes du goût?	• Pour le public visé? • Pour les institutions?
	Outils pédagogiques	Pouvez-vous me parler des outils pédagogiques qui ont été créé pour ces classes du goût?	• De quoi s'agit-il? • Combien? • A qui sont-ils destinés? • Par qui ont-ils été réalisés? • Comment? • Quel(s) est (sont) le(s) destinataire(s)? • Sont-ils les mêmes pour tous? • Qu'en pensez-vous? • Modification nécessaire? • Ont-ils subi des modifications depuis le début du dispositif des CG? • Pensez-vous que certaines séances peuvent-être plus difficiles à réaliser que d'autres? Lesquelles? Pourquoi?
	Évolution Classes du Goût	Comment les Classes du Goût sont-elles destinées à évoluer les années suivantes?	• Quels sont les objectifs fixés? • Pourquoi? • Quelle est la méthodologie envisagée? • Concernent-elles des zones géographiques

			particulières? • Des populations particulières?
Si cela n'a pas été fait, mentionner le déploiement en zone ECLAIR			
3. Déploiement des classes du goût en zone ECLAIR	Définition des zones ECLAIR	Comment définissez-vous la notion de « zone ECLAIR »?	• Quelle définition ? • Quel type de population? • Quelles sont les particularités de ces zones ECLAIR? • Et celles des leurs populations? • Les pratiques d'enseignement sont-elles différentes?
	Raisons orientation vers cet axe	Selon vous, pour quelles raisons le dispositif des classes du goût va être déployé dans ces zones ECLAIR ?	• Politiques? • Sociales? • Équité?
	Objectifs	Quel(s) est (sont) l'(les) objectif(s) de ce déploiement?	• Y a-t-il des résultats souhaités? • Lesquels? • Pourquoi? • Nombre de classes visé? • Les résultats et objectifs visés sont-ils identiques que ceux des autres classes?
	Le dispositif des CG (protocole)	Selon vous, le dispositif est-il adapté aux zones ECLAIR?	• Pourquoi? • Qui va dispenser ces classes (éducateurs, instituteurs...)? • Particularités des populations des zones ECLAIR ont-elles été prises en compte? Pourquoi? • Le dispositif va-t-il être modifié? Pourquoi? • Qu'en pensez-vous?

	Les outils pédagogiques (guide)	Selon vous, l'outil est-il adapté à l'enseignement aux zones ECLAIR?	• Pourquoi? • Pensez-vous que certaines modifications doivent être apportées au guide? • Quelle(s) séance(s) en particulier? Pourquoi? Comment?
--	---------------------------------	--	---

L'entretien est maintenant terminé. Je vous remercie pour vos réponses et du temps que vous m'avez accordé.

Annexe 2 : Guide d'entretien individuel pour les enfants

Bonjour, je m'appelle Pauline. Je suis étudiante à l'Université et pour mes études je vais te poser quelques questions sur ce que tu manges et tes réponses vont beaucoup m'aider pour mon travail. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tout ce que tu vas me dire restera entre toi et moi et personne d'autre ne le saura.

Pour m'aider à me souvenir de notre discussion je vais enregistrer ce qu'on se dit. D'accord ? Tu es prêt(e), on commence ?

On va commencer par se présenter. Tu peux me dire où tu habites ? Est-ce que tu as des frères et sœurs ? (grands petits) ? Où est ce que tu es né ? Et tes parents ?

Thèmes	Sous-thèmes	Questions	Relances
1. Rappel de prises alimentaires / structure alimentaire générale	<i>Le petit-déjeuner</i>	Le matin avant de partir à l'école, es-ce que tu prends un petit déjeuner ? Qu'est ce que tu manges d'habitude le matin ?	Si non pourquoi ? Boisson, aliments ?
	<i>La (les) collation(s)</i>	Le matin ou l'après-midi à l'école, est-ce que tu amènes quelque chose à manger ou à boire ? Qu'est-ce que tu prends en général ? C'est toi qui choisis ?	
	<i>Le déjeuner</i>	Es-ce que tu te souviens ce que tu as mangé ce midi ?	

		Où as-tu mangé ? Avec qui ? Qu'est ce que tu manges généralement le midi ? Des fois c'est toi qui choisis ?	Tu manges tous les midis là-bas ? (Où est-ce que tu manges d'habitude ?) Tu manges tous les midis avec eux ?
	<i>Le goûter</i>	Après l'école, quand tu rentres de l'école, est-ce que tu manges ou bois quelque chose ? Tu te sers tout(e) seul(e) ? C'est toi qui choisis ? Si tu devais choisir, tu mangerais quoi ?	Quoi ?
	<i>Le dîner</i>	Tu te souviens de ce que tu as mangé hier soir ? Avec qui tu manges le soir ? Où est-ce que tu manges ? Qu'est ce que tu manges généralement le soir ? Des fois c'est toi qui choisis ?	Lieu ? Pièce ?
	<i>Le week-end</i>	Est-ce que le week-end ou pour des occasions particulières tu vas manger dans des endroits différents ? Où ça ? Quoi ?	
2. Le cadre scolaire	<i>La récréation/échanges</i>	Quand c'est la récré, est-ce que tu fais des échanges de goûts avec tes amis ?	

	<i>Programmes scolaires</i>	Est-ce qu'à l'école la maîtresse te parle d'alimentation ? Ça te plaît ? Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais faire sur le thème de l'alimentation ?	Goûter des produits, aller à la campagne voir des agriculteurs...
	<i>Implication parents</i>	Est-ce qu'on vient te chercher quand tu as fini l'école ? Qui ?	
		Est-ce que quand tu rentres à la maison tu aimes raconter ce que tu as fait à l'école ? Tes parents te demandent ? Et tes frères et sœurs ?	A qui ?
3. Le cadre familial	Approvisionnement	Qui est ce qui fait les courses à la maison ? Où est ce que ta maman (ou ton papa) fait les courses ? Des fois est ce que tu les accompagnes ? Quand tu as très envie de manger quelque chose, est-ce que ça t'arrive de demander à ton papa ou ta maman de t'acheter cette chose ? Tu repars de fois à (pays ou région d'origine) ? ça t'arrive de ramener des produits de là bas ?	Marchés, supermarchés... Tu aimes bien ? Qu'est ce que ça peut être comme produits ? Fruits ? Sucreries ? Gâteaux...
	La cuisine	Qui prépare à manger à la maison ?	

		Tu l'(les) aides parfois ? Pourquoi ? Si oui, tu aimes bien ? Qu'est ce que tu fais ? Qu'est ce que tu cuisines ou a déjà cuisiné ? Qu'elle est la spécialité de ta maman (ou papa) ?	Préparation, casser des œufs, mélanger, éplucher... Dessert, plats... Occasion particulière ? Un plat que tu manges souvent
	Les tâches ménagères	Est-ce que tu aides à mettre le couvert ? Tu participes à débarrasser la table ?	Qui le fait ? Souvent ? Qui le fait ? Souvent ?
	Limites et interdits	Est-ce qu'il y a des aliments que tu ne peux pas manger ? Est-ce qu'il y a des aliments que tes parents n'aiment pas trop tu manges ? Quoi ? Sais-tu pourquoi ?	
4. Préférences et connaissances sur l'alimentation	Aliments préférés	Si tu devais inviter à manger ton meilleur ami, qu'est ce que tu lui ferais à manger ? Si tu devais aller sur une autre planète, quel est l'aliment ou le plat que tu amènerais pour faire connaître ce que l'on mange sur la terre ?	Pourquoi ?

		Est-ce qu'un jour tu as mangé quelque chose que tu as beaucoup aimé et que maintenant tu adores manger ?	C'était quoi ? Pourquoi ? Fait marquant
	Aliments moins aimés	Si tu devais inviter à manger ton pire ennemi, qu'est ce que tu lui ferais à manger ? Qu'est ce que tu n'aimes pas manger ? Pourquoi ? Qu'est ce que tu n'aimes pas dans ces aliments ? Est-ce tu te souviens d'un jour où tu as mangé quelque chose que tu n'as pas aimé du tout et que maintenant tu ne veux plus manger ?	Goûts, textures, odeurs... C'était quoi ? Pourquoi ? Fait marquant
	Ouverture palette alimentaire	Des fois quand tu vois tes amis manger des choses que tu ne connais pas, tu as envie de goûter ? Quand tu vois à la TV un nouvel aliment, tu as envie de le goûter ?	Est-ce que tu as des exemples ? Quel type d'aliments ?
5. Connaissances sur l'alimentation	Alimentation d'origine	Qu'est ce qu'on mange là bas ? Tu en manges des fois ? Souvent ? Tu aimes ça ?	
	Aliments en France	Est-ce que tu connais des aliments qui poussent ou qui sont produits en France ? Est-ce que tu connais des recettes	Par exemple, la Tour Eiffel est un monument

		emblématiques/représentatif de la France ?	emblématique de la France, tu penses à un ou plusieurs aliments qui représenteraient la France comme ça ?
	Aliments en LR	Est-ce que tu connais des aliments qui poussent ou qui sont produits dans la région Languedoc-Roussillon? Est-ce que tu connais des recettes emblématiques/représentatif en France ? Maintenant si tu veux bien, on va faire un petit jeu. Sur ces deux feuilles il y a des aliments. On va les regarder un par un et je vais te poser des petites questions dessus. On y va ?	Présenter des produits qui sont cultivés dans la région ou des recettes typiques. Voir s'ils les connaissent, en a déjà manger et s'ils seraient prêts à goûter
		Est-ce que tu manges des fruits ? Tu aimes en manger ? Pourquoi ? A quelle fréquence : tous les jours, toutes les semaines... Quand ? Et les légumes ? Tu aimes en manger ? Pourquoi ? A quelle fréquence : tous les jours, toutes les semaines... Quand ? Est-ce que tu manges des produits laitiers ? Tu aimes en manger ? Pourquoi ? A quelle fréquence : tous les jours, toutes	Lesquels ? A quel repas ? Lesquels ? Lait, yaourt, fromage....

		les semaines... Quand ? Est-ce que tu sais ce que c'est avoir une alimentation équilibrée ? Tu connais des messages, entendu à la télé par exemple, sur l'alimentation ?	
--	--	--	--

Annexe 3 : L'imagier





Annexe 4 : Grille de questions sur les produits locaux

	Connais-tu le nom de cet aliment ?	En as-tu déjà mangé ?	As-tu aimé ? Pourquoi ?	Est-ce que tu sais comment ça pousse et où ?	Aimerais-tu le goûter ? Pourquoi ?
					
					
					
					
					
					

Annexe 5 : Exemples de retranscription d'entretiens avec les personnes ressources

ENTRETIEN 7

Au préalable, le guide des classes du goût lui a été transmis et il lui a été demandé de le regarder avant l'entretien.

« Expliquez-moi, vous travaillez au Ministère de l'Agriculture ? »

Oui voilà. Je suis en stage à la DRAAF du Languedoc-Roussillon et je travaille sur la thématique de l'éducation alimentaire et l'éducation au goût, et notamment sur les classes du goût. C'est un dispositif qui a été mis en place dans la région cette année, auprès de quatre classes dans le Pyrénées-Orientales, l'Hérault, l'Aude et le Gard.

« Donc là vous êtes plusieurs c'est ça ? »

Oui, enfin moi j'ai uniquement suivi la classe de Nîmes. Comme je sais que vous avez été instituteur pendant quelques années en utilisant une méthode coopérative dans une zone d'éducation prioritaire, j'ai souhaité avoir votre avis sur ce dispositif. C'est pour ça que je vous ai envoyé le guide destiné aux enseignants.

« Le principe c'est que les activités soient directement menées par les enseignants ? »

Voilà c'est ça, jusqu'à maintenant les classes du goût ont été dispensées par les animateurs au goût, mais l'objectif c'est qu'à la rentrée, ce soit les enseignants qui les dispensent eux-mêmes. Ils suivront une formation d'une journée et le guide ainsi qu'une mallette leur seront remis.

« Moi ce que je vous ai envoyé c'était des remarques sur des points précis, de manière globale je mettrais plus en avant de manière systématique, ce sont les consignes. De manière à ce qui saute aux yeux... Pour moi ce qui est important va être les objectifs, parce qu'en fait de mieux saisir ce qui doit être fait, par exemple que ce soit encadré, un truc comme ça. Et puis les consignes fournies aux élèves, parce qu'on voit très bien que tout dépend de la formulation de la consigne. Et des fois la consigne elle est même pas formulée. Et si il y a la consigne, ça sera bien plus aidant que de devoir rentrer dans... Parce que moi j'ai passé, je sais pas, 4 ou 5 heures à le lire ! »

Ah oui quand même !

« Eh ouais ! Et un enseignant si c'est pas clair, si c'est pas donné clés en mains, ça ne sera pas fait, ça ne sera pas fait... C'est pas par absence de travail c'est par surcharge de travail. Donc si la consigne est très claire, en gras ou écrit « consigne », avec une flèche, là, « ah » ! Parce qu'à travers l'énoncé de la consigne, on voit très bien que, ce qui va être proposé aux enfants. Donc après le reste, c'est intéressant. Voilà je ne sais pas si c'est des choses qui vous ont déjà été dites... »

Non, non non...

« Et puis la deuxième contrainte aussi, c'est qu'il faut du matériel, ce qui est tout à fait normal, donc peut-être au début... Parce qu'à la fin il y a un point sur le matériel, mais je ne m'attendais pas tout à fait à ça... »

Un récapitulatif de tout le matériel nécessaire ?

« Ouais, ouais. Mettre voilà, pour l'ensemble de ces séquences, mettre ça rapidement, vous aurez besoin de vous munir avant les séances, de vous approvisionner pour les élèves, de ce matériel de base, prévoir par exemple une caisse, ou une boîte, que vous ressortirez systématiquement. »

C'est vrai qu'il y a du matériel commun à de nombreuses séances comme les gobelets, les assiettes, les serviettes, ce genre de choses

« Et ça aussi parce que ça demande de la préparation. C'est comme en fait... Moi ça me fait penser, ce que vous proposez à tous les fichiers de sciences. Quand on veut faire de la science, c'est un peu le même principe, je ne sais pas si vous connaissez, on a besoin de matériel. Et le plus gros travail c'est de récupérer le matériel. C'est pas le plus dur mais c'est le plus long. Par exemple, y penser quand on va faire ses courses... »

Il faut anticiper...

« Voilà parce que si on a pas le matériel au final on ne fait rien. Et tout se joue là, donc le matériel et les consignes. Après le reste, c'est de l'ordre du détail. »

Serait-il possible d'en connaître un peu plus sur vous ?

« Donc euh... Moi de formation prof d'école, donc je travaillais dans le quartier de la Paillade pendant 13ans, dans une école qui est devenue une école pédagogique expérimentale avec un projet pédagogique adapté, donc j'ai très peu fait référence à ce travail par ce que c'était tellement expérimental que nous on l'aurait pas fait de cette façon là. »

Nous y reviendrons un peu plus tard...

« Voilà, donc après moi j'ai fait des études de sciences de l'éducation jusqu'en 2004 avec une thèse sur la philosophie pour enfants. Et puis maintenant, je travaille donc euh à l'ISFEC Saint-Joseph de Montpellier, c'est l'institut supérieur pour la formation de l'enseignement catholique, et puis je suis toujours chargé de cours à Paul Valéry, Montpellier. »

D'accord

« A Montpellier 3, en science de l'éducation, voilà. »

Et pour avoir arrêté l'enseignement ?

« J'ai pas arrêté, j'ai toujours des élèves mais des étudiants. Pourquoi, pourquoi, j'ai changé en fait, j'ai pas arrêté parce que c'est intéressant de changer. Quand on enseigne, au bout d'un moment, c'est pas qu'on a résolu toutes les problématiques mais il y a le risque de la route donc... Moi j'ai soutenu cette thèse en 2004 et puis voilà ce qui

m'intéressait c'était de poursuivre ces travaux, donc comme ça n'a pas été possible à l'IUFM de Montpellier, je suis venu ici et c'est très bien. »

Vous avez toujours enseigné à la Paillade ?

« Non j'ai enseigné aussi dans une ZEF : zone d'éducation favorisée. »

Quelle est la différence entre une ZEF, ZEP, zone ECLAIR.... ?

« Les ZEP c'est les zones d'éducation prioritaire, c'est ce qui a été mis en place en... 81 avec l'arrivée des gouvernements socialistes pour compenser un petit peu l'iniquité sociale, dont euh souffrent certaines familles. Le principe c'est de donner plus à ceux qui ont moins. Donc il y a des moyens supplémentaires qui ont été accordés dans les quartiers, reconnus comme étant difficiles, socialement. Et.... Tout ça ça coûtait cher, ça a changé régulièrement et il y a pas longtemps. ET ECLAIR, en fait la seule différence c'est que le dispositif ECLAIR, il y a deux types de différences : il y a une différence de forme et une différence de fond. Sur la forme ce qui change c'est que ça rend les établissements plus autonomes, les établissements du second degré pas du premier, les collèges. Par exemple le chef d'établissement d'un collège ECLAIR peut en grande partie choisir ses enseignants, voilà. Alors qu'en éducation prioritaire c'était pas le cas.... »

(...)

« Donc on en était sur les différences de forme et de fond. Donc la première c'est que les chefs d'établissements ont plus de liberté, de pouvoir. Euh... en fait ce qui s'est caché derrière c'est une réduction des moyens pour l'éducation prioritaire, parce qu'il y avait trois niveaux de l'éducation prioritaire : les zones 1, les zones 2, les zones 3. Et en passant en ECLAIR, ils n'ont gardé que les zones 1 »

Et quelle était la différence entre les 3 zones ?

« C'était l'attribution de moyens qui n'étaient pas les mêmes. »

Et les zones 1 avaient plus ou moins de moyens ?

« Zone 1 c'était ceux qui avaient le plus de moyens et du coup les zones 2, les zones 3 ont disparues. Et du coup il y a moins d'accompagnement en éducation prioritaire. Donc c'est une fois de plus pour des histoires d'économies (rires). C'est toujours pareil, une histoire d'argent, après ce sont les populations qui payent la facture. »

Et quel type de population on retrouve justement dans ces zones ECLAIR ?

« Euh... Alors ça dépend des quartiers, des territoires, moi je connais sur la Paillade mais après il y a d'autres configurations dans la région et d'autres configurations au niveau national. Il y a des zones ECLAIR aussi qui sont dans les DOM et qui n'ont rien à voir avec ce qu'il y a ici. Ce sont des gens qui sont dans la misère, dans la misère au niveau du travail, dans l'école nous on avait plus de 50% des parents qui n'avaient pas de travail, qui étaient au chômage, bon... Ah oui, c'est pas fait pour décorer ! Disons que ce, cette volonté... Il ne devrait pas y avoir d'éducation prioritaire mais il y a d'éducation prioritaire parce qu'il y a un phénomène de ghettoïsation par les politiques immobilières. C'est à dire que les catégories sociales les plus en difficultés socialement, se retrouvent à peu près dans les mêmes quartiers. Donc ça fait des ghettos, et puis l'histoire de la, de la...

quasi disparition des cartes scolaires ça a fait du mal aussi parce que les élèves qui habitent dans ces quartiers là essayent d'aller ailleurs sauf que les établissements qui sont dans d'autres secteurs ne prennent eux que les élèves qui ont les meilleurs dossiers scolaires. Donc dans les établissements, ça concerne surtout les collèges, qui restent, par exemple le collège Rimbaud dans le secteur, au final ils voient tous les bons élèves partir, ils n'en voient aucuns d'ailleurs venir. Euh... encore moins qu'avant parce que le collège Rimbaud il est à cheval, sur le, je sais pas si vous êtes de la région mais, sur la ville de Juvignac qui est plutôt favorisée en fait Juvignac, mais il n'y a quasiment plus d'enfants de Juvignac qui va à Arthur Rimbaud. Parce qu'ils ont la possibilité d'aller ailleurs... Donc c'est terrible une fois de plus pour les csp les plus défavorisées. Voilà, on le savait, ça a été voulu. »

Est-ce que vous pouvez me parler maintenant de la pédagogie coopérative que vous avez utilisée dans l'école à la Paillade, en quoi ça consiste etc...

« Alors le principe global c'est de permettre aux enfants d'apprendre aussi avec le copain, par les copains. C'est à dire qu'il y a des moments, des systèmes, d'apprentissage en lien avec l'enseignant, mais pas seulement. C'est cette ouverture supplémentaire qui détermine le caractère coopératif. »

Et il y avait plusieurs niveaux dans une seule classe.

« Ah ça, ça n'a rien à voir, c'est du multi-âge. Il peut très bien avoir plusieurs niveaux dans n'importe qu'elle classe, c'est pas ça qui définit le caractère coopératif. »

Et quels étaient les objectifs finaux de cette coopération ?

« L'histoire du projet c'est que, bon les enfants c'est de vrai, euh enfants de cités, de quartiers. Et donc au départ il y avait des phénomènes de violence importants. Surtout entre les grands de l'école surtout des CM2. Donc la première idée ça a été de... de... d'essayer d'estomper cette pression qu'il y a au sein de ces groupes de grands dans l'école, en faisant des classes de cycle III, c'est à dire des CE2, CM1 et CM2 ensembles. Il y avait aussi derrière une autre idée, qui elle a complété le caractère multi-âge par la coopération, il y a avait des enfants qui entraient au collège sans savoir lire et écrire. Après avoir passé toutes leurs années à l'école, c'est quand même un problème. Donc c'était à la fois pour essayer de proposer autre chose contre un climat de tensions extrême entre les enfants, dans les classes et les cours de récréation, et puis en même temps faire en sorte que les minimum dont ils ont besoin pour rentrer au collège puissent être acquis. Et au bout d'un moment ça a été résolu tout ça à travers les classes de cycle 3, en grande partie résolue... »

Ça a donc eu de très bons effets positifs....

« Oui tout à fait, les classes étaient plus sereines, plus aucun ne rentrait au collège complètement analphabète. C'était pas des cracs mais au moins, ils prenaient un texte, il savait le lire et ils savaient ce qu'il y avait dedans. Mais ça n'avait pas réglé le problème des classes de CP, CE1, et on récupérait en CE2 pas mal d'enfants qui n'avaient, qui n'étaient pas complètement, pas du tout rentrés dans l'écrit. Donc voilà c'est pour ça qu'on a eu cette idée d'augmenter la contrainte multi-âges, et de mettre dans chaque classe des enfants du CP au CM2. »

Et ça a mieux fonctionné comme cela ?

« Pour les enseignants qui sont rentrés dans le projet, qui se sont formés, ça a eu des effets sur les apprentissages des élèves. Après ça demande que les enseignants changent leurs repères, leurs pratiques, et ça tout le monde n'est pas forcément prêts. »

Et du coup il y a des formations spéciales pour les enseignants ?

« Non l'éducation nationale n'est absolument pas intervenue là dedans. »

D'accord donc c'est uniquement la volonté des enseignants...

« Oui, et sur le temps personnel. Tant que ça a bien fonctionné l'EN n'a rien dit, ils étaient bien contents, ils envoyaient du monde en observation, c'était une sorte de vitrine et puis il se trouve qu'une année il y a eu un enseignant qui a été nommé au mouvement parce qu'il y avait pas de critères particuliers pour venir sur l'école. Et... il se trouve que c'est un enseignant qui s'est montré violent, lui, vis à vis des collègues. Alors à menacer, à hurler, à taper sur les tables pendant les réunions. Bon dans les écoles primaires il n'y a pas de chef d'établissement, il n'y a qu'un directeur, c'est que des collègues. Le directeur dans une école c'est qu'un responsable administratif, il n'a pas de responsabilités sur les autres enseignants. Et donc là, on a essayé de régler le problème entre nous, mais on y est pas arrivé. Et quand on a demandé l'aide de l'EN, ils ont refusé. Ils ont refusé parce qu'en même temps ça leur rendait service de voir ce projet un petit peu particulier disparaître. C'est le non soutien de l'EN, les enseignants de l'école qui n'arrivaient pas à se débêtre de la violence de ce collègue. »

D'accord, c'est bien dommage que ça se soit terminé comme ça....

« C'est dommage mais l'ambiance dans l'inspection académique, enfin il y a quelques années, moi j'y suis plus depuis 2 ans, c'était bien l'idée qu'il ne fallait pas qu'il y ait de différences pédagogiques entre les écoles. Et quand tous les enseignants sont partis, moi j'avais décidé de partir avant donc j'étais un peu moins concerné, mais quand tous les enseignants sont partis, euh... comme par enchantement, l'EN a mis beaucoup de moyens sur cette école. Pour en revenir à des choses très classiques. »

Est-ce que les parents étaient plus impliqués qu'avec des méthodes classiques ?

« Eh non, en éducation prioritaire, l'éducation n'est pas une priorité. C'est important, mais les parents en grosse majorité font confiance aux enseignants. Ils font beaucoup confiance, on essayait par quelques moyens de les faire venir mais c'est difficile, très difficile. C'est pas gens qui démissionnent, bon il y en a mais pas plus qu'ailleurs, mais ce sont des gens qui ont, ça se comprend, des problèmes avec l'emploi, des problèmes avec les factures, des problèmes avec le loyer. Voilà, donc...quand les enfants sont à l'école, c'est bien. »

Au cours de ces années, est-ce que vous avez abordé l'alimentation dans ces classes ?

« Alors c'est pas moi qui m'en occupait, parce que le principe c'est qu'il y avait des classes multi-âges, mais pour des apprentissages précis comme l'histoire, la géographie, les langues vivantes, les classes étaient recomposées et on tombait sur ce qu'on appelait des ateliers d'école avec des groupes moins hétérogènes en âges, et les sciences c'est pas moi qui les faisais. Alors je sais que la collègue qui s'occupait de ça traitait cette question là, je

voyais ce qu'ils faisaient. Il y a des moments où goûtaient des trucs, c'est pour ça qu'à un moment je vous ai fait un retour sur la différence entre goût et saveurs, parce qu'on avait travaillé sur ça justement. Ils avaient noté, on avait bossé avec ce centre là, et donc là régulièrement ils proposaient des activités pour le scolaire, autour de l'alimentation. On y est allé plusieurs fois en sortie, parce qu'avec les bus c'est pratique, et on avait travaillé sur les saveurs et je sais que la collègue avait continué ça en essayant de faire identifier par les enfants en goutant tout un tas de saveurs différentes, les zones sur la langue qui permettent de ressentir des perceptions différentes. Donc les enfants avaient tracé une carte des saveurs de leur langue. Donc on avait pas mal travaillé par ces intermédiaires, euh... on travaillait aussi ça avec le rapport à l'alimentation, parce que c'est des enfants qui avaient quand même un rapport très particulier à l'alimentation, très particulier. La plupart du temps le repas du midi se passait, ils mangeaient très peu à la cantine parce que la cantine était trop chère, mais ils mangeaient ce qu'ils, c'était très, comment, sandwich au thon à la catalane, et c'était leur repas de midi et c'était pas à la maison. Et rarement même les repas se passaient à la maison. Parce que les logements sont assez petit, sauf en hiver où il fait très fois bien sûr, mais souvent ils allaient hop, je prends un truc et je vais, je mange en jouant. Surtout pour les garçons c'était pratique courante, et pour les filles c'était en jouant aussi. Donc il y a un rapport à l'alimentation particulier, et nous on s'en apercevait car chaque année nous on organisait au moins une semaine de classe de découverte. Et il y a des enfants, c'est la première qu'ils se servaient d'une fourchette, ou ils mangeaient pas avec les doigts, où le principe c'était pas de dévorer, de pas dévorer le premier truc qui passait, c'était de goûter à tout. Donc ça, bon il y avait toujours une dominante dans la classe de découverte, c'était l'activité marine ou une autre activité, et puis on savait très bien que tout ce qui concernait l'alimentation il fallait mettre le paquet, donc on mettait le paquet avant, pendant et puis après. »

Et ils s'amenaient souvent un goûter à l'école ?

« Oui, ça aussi c'est particulier ouais, des pâtes chinoises, sèches. C'est à dire que dans le quartier de la Paillade c'est un peu la tradition. C'est à dire que le matin et l'après-midi, si on fait rien les enfants viennent avec leur paquet de pâtes chinoises, ils mettent dedans le piment et ils mangent ça comme ça. C'est la tradition en fait à la Paillade, pour une raison très précise, c'est que ya un supermarché discount qui vend ça 20 centimes. C'est pas cher, c'est des petites sensations de piquant, sauf que ça a des effets qui sont désastreux... ! Et nous je sais qu'au bout d'un moment, c'était en 2008, on avait mis dans le règlement intérieur que les nouilles chinois étaient interdites. Ça fait drôle mais voilà.

De manière générale, le dispositif des classes du goût tel qu'il est présenté là, comment vous le trouvez, quel est votre avis là dessus ?

« De manière générale je le trouve intéressant, mais très didactique. C'est à dire qu'il est... Ce que je trouve intéressant c'est la manip, c'est ce qu'on voit là en fait (page de couverture), le fait qu'on s'appuie sur le goût, sur les interactions entre les enfants, les perceptions, sur l'éducation au sensible... Toutes ces choses là je les trouve intéressante. Après dans la construction des séances je trouve ça très didactique. C'est à dire très découpé, parfois... Alors il y en a une où je suis intervenu parce que je trouve que pédagogiquement c'est à l'envers.... C'est... c'est dans l'air du temps. Voilà, l'EN peut très facilement... beh d'ailleurs paf ils ont mis leur tampon, c'est très EN. Dans ce sens là, ben voilà tout est découpé, il y a une logique, une logique didactique d'expert qui est réfléchi

qui correspond à tout un tas d'autres travaux dans cette logique là, euh... voilà. Donc pour faire reconnaître votre travail d'un point de vu institutionnel c'est parfait. »

Pensez-vous que ces classes du goût peuvent avoir des impacts sur les enfants, leurs comportements?

« Ça serait à mesurer. Mais les avantages du côté didactique peut avoir des inconvénients sur cette dimension là. C'est à dire que plus on s'appuie sur une logique d'experts, plus en même temps on prend le risque que ce qui soit vécu à travers ces expériences, le soit comme des expériences de laboratoire, qu'il y est moins ce lien entre ce qui vaut à l'école et ce qui vaut en dehors de l'école. Parce que somme toute, les enfants ramènent peu de chez eux et ramènent peu chez eux de ce qu'ils ont fait. Il y aurait pu avoir en filigrane de ces séances, un fil rouge sous forme de journal intime, de journal scolaire. C'est de l'ordre de la communication. C'est à dire que ce qui est travaillé dans ce cadre là, trouve aussi de l'intérêt dans d'autres cadres. Sinon il y a l'effet, j'appelle ça comme ça, l'effet du « s » au pluriel. C'est à dire des enfants dans un exercice de grammaire où il faut mettre des « s » au pluriel, le font, correctement. Et puis quand il faut écrire un texte ou quand l'occasion se présente et qu'il y a un « s » à mettre, là ils oublient de le mettre alors qu'ils savent très bien qu'au pluriel il faut mettre un « s ». C'est un peu le danger qu'il y a là. C'est à dire que là, ben oui super, voilà on travaille tout ça, mais est-ce que ça va avoir réellement un effet, lorsque je sais pas, il y a un papa ou une maman qui propose, je sais pas d'aller au Mc Donald, pour la troisième fois dans la semaine. »

Pensez-vous que l'enfant ait un réel impact sur l'alimentation de la famille?

« Eh ben oui, en cycle 3 oui, bien sûr. Je pense à ça parce qu'il y a des programmes similaires sur l'éducation routière, et donc qui nous ont été proposées par les associations qui travaillent là dedans. Et avec cette dynamique de faire le lien avec ce qu'ils vivaient eux, c'est à dire quand ils sont dans la voiture avec leurs parents, et au bout d'un moment il y a des parents qui venaient et qui disaient « oh c'est super ce que vous faites mais alors qu'est ce qu'ils sont devenus pénibles! ». Donc oui ça peut avoir un lien, mais si ça correspond à leur quotidien. »

Mais alors, comment mieux adapter ce dispositif au quotidien de ces enfants?

« Euh, à moment donné je le propose sur la séance sur le territoire et la culture, demander aux enfants d'apporter des choses de chez eux. Alors c'est un peu insécurisant pour l'enseignant au départ parce qu'il ne sait pas ce qui va arriver, voilà après il faut improviser. Quand tout arrive on sait pas. Si c'est trop didactique, ça aura moins d'impact et les enfants se sentiront moins concernés. Le risque il est là, donc pour moi il y a un travail à faire en amont en proposant aux enfants d'apporter davantage de choses qui viennent d'eux, faire rentrer des événements dans la classe, et puis en aval travailler sur le devenir de tous ces apprentissages. C'est à dire que le but c'est pas de réussir les exercices et de remplir correctement les fiches. Le but c'est d'avoir appris des choses qui me concernent en tant qu'enfant et non pas seulement en tant qu'élève. Donc ça ça peut se traduire par tout un tas de projets qui visent à communiquer tout ce qui a été appris sous forme de projets particuliers, de textes à écrire, d'actions à mener... Il y a tout un tas de travaux qui sont intéressants dans ce qu'on appelle les pédagogies par projets, en

éducation à l'environnement. Je ne sais pas si vous connaissez Dominique Cottureau, c'est une spécialiste en science de l'éducation mais en environnement. Donc elle propose à peu près l'équivalent, dans un contexte de classe de découverte, mais sur le rapport à l'environnement. Son but c'est qu'au bout d'un moment, les activités auxquelles participent les enfants, soient à leur initiative et que ce ne soit plus les adultes qui soient déclencheurs de ce qu'ils vont faire. Et là ça a un impact, là ça a un impact. »

Par conséquent, est ce qu'il ne vaudrait pas mieux plus accès sur l'expérimentation?

« Ben à chaque fois il y a une expérimentation, ça c'est la force, ils manipulent. Les fiches sont intéressantes aussi parce que ça leur permet de ne pas être seulement dans de l'écoute. Moi c'est pas à ce niveau là qu'il y a des manques. Si j'avais des choses à changer dans la logique globale, ça serait enlever sur la fin le nombre total de séances, et de prévoir l'équivalent de séances où les projets qui vont être menés sont ceux qui vont être choisis par les enfants. »

Impliquer plus les enfants en leur laissant un part de choix...

(Exemples sur ordinateur, anciens journaux scolaires)

« Donc là c'est sur l'éducation à l'environnement, ça n'a rien à voir avec l'éducation au goût, mais ce qui est demandé c'est qu'à l'école, avant de vivre cette expérience là de sensibilisation à l'environnement, les enfants écrivent un texte et une fois cette expérience passée, ils écrivent un autre texte. »

Et après les deux textes sont comparés...

« Voilà et la comparaison est extrêmement intéressante, extrêmement intéressante... Voilà un exemple de support où les enfants apportent quelque chose. Mais on peut aller plus loin avec les projets. Alors par exemple ça c'est un projet, on est en classe découverte, on a découvert les coquillages, on a présenté leur taille et leur formes... Là c'était un projet à l'initiative des enfants parce que sur la plage ils ont vu des coquillages, et à moment donné quand la question leur a été posée « bon ben voilà au bout de deux jours, vous avez participé à plein de projets et d'ateliers, maintenant commencez à réfléchir à un projet que vous voulez mener, et réunissez vous par projets ». Donc ceux là ils avaient choisi les coquillages. (...) Enfin voilà la logique elle est là. Elle est à moment donné dans ce renversement. Voilà ça c'était un autre projet, ils voulaient absolument voir des œufs de goéland. Ça a pris deux jours le temps de repérer... Voilà ça c'est un autre projet, « les lettres du futur », ils avaient décidé d'écrire aux générations suivantes, alors ça peut paraître un peu ridicule comme projet, mais ce qui était intéressant c'est que c'était une idée qui venait des enfants. Voilà des choses auxquelles ils sont sensibles, et où les enfants apportent d'eux. »

Donc c'est avec ce genre de chose que vous améliorerez le dispositif des classes du goût, avec une méthode coopérative.

« Ah ben disons que nous ça faisait parti du quotidien. Là j'aurais reçu en tant qu'enseignant ce livret, j'aurais pris quelques séances, je sais très bien qu'au bout d'un moment, je me serais arrêté à conduire les séances, une fois que l'essentiel aura été travaillé. La consigne aurait été « bon ben voilà, vous avez reçu des informations, maintenant chacun d'entre vous seul ou avec des copains, maintenant vous allez penser, conduire, faire vivre et puis après évaluer entre vous. Le projet sera à votre initiative. »

Ça pourrait en effet avoir plus d'impact sur les élèves en les impliquant d'avantage...

« Faudrait le mesure, mais j'ai l'impression que oui, sur la durabilité, c'est à dire qu'on ne reste pas à la pratique de l'activité. Avec le dispositif tel quel ils sont acteurs, mais ils ne sont pas auteurs. Et il y a une différence. »

Est-ce que vous trouvez quand même que le dispositif est facilement appropriable?

« Oui avec la modification comme je vous ai dit tout à l'heure, les objectifs y sont mais utiliser un symbole, les mettre en exergue pour bien réfléchir aux consignes que les enseignants passent aux élèves. Et puis des fois formuler les consignes parce que des fois ce n'est pas formulé. La séance est présentée, expliquée, la plupart du temps c'est clair mais il faut tout lire pour en déduire la consigne à donner aux élèves. »

ENTRETIEN 8

Pouvez-vous tout d'abord commencer par vous présenter ?

« Je m'appelle (...) je suis professeur de lycée professionnel en hôtellerie, service et commercialisation, spécialisé entre autre dans la sommellerie. Et donc chargé de mission Art du Goût à l'Académie de Montpellier. Je suis donc aussi éducateur au goût. »

En quoi consiste la fonction de chargé de mission Art du Goût ?

« Alors en fait une personne, expert, entre guillemet, d'un domaine artistique et qui va accompagner des inspectrices, qui sont déléguées auprès du recteur, sur les questions liées aux arts et à la culture. Et la fonction de chargé de mission, est de mettre en place des formations pour les professeurs, d'accompagner la création de projets et d'expertiser des demandes d'aides liés à des projets artistiques et culturels. Et bon art, art du goût n'est pas vraiment un art reconnu, il y a le 7ème art... enfin bon... Mais c'est quelque chose identifié comme un outil transversal. Art dans le sens de technique, c'est à dire une méthode particulière pour approcher le produit, une méthode qui touche le sensible. Et en fait, moi pour avoir... ce qui m'a amené à être chargé de mission art du goût c'est pas seulement d'être dans la restauration dans l'art culinaire et l'art de la table, mais c'est aussi parce qu'à côté, en parallèle j'ai développé une compétence de chanteur d'art lyrique, qui fait que j'ai fait le lien entre différents arts, et ce qui m'est apparu c'est que l'enseignement de la musique, par exemple le solfège, utilise presque la même méthodologie que l'enseignement de la dégustation. Et pour avoir maintenant rencontré maintenant la danse contemporaine, à travers des stages, dans l'idée d'accompagner des projets transversaux, je me rends compte qu'en réalité l'enseignement de la danse contemporaine utilise la méthodologie que celle de la dégustation, la différence c'est peut être la dégustation est une rencontre intérieure, rencontre corporelle intérieure, alors que la danse c'est rencontre avec son extérieur mais par l'extérieur, par le contact. C'est assez complémentaire »

Qu'est ce qui vous amené à être éducateur au goût, comment vous avez été contacté...

« Alors ! Dans ma formation en fait en école hôtelière j'ai très peu dégusté, dans les années 80, 90 euh... les seules choses que j'ai dégusté c'est un vin bouchonné. Puis quand je suis devenu formateur un peu plus tard, début 90, euh dans les référentiels est apparu l'éducation au goût en terme de... ben l'analyse sensorielle ça s'appelait. Donc il a fallu que je me force, du coup je me suis formé sur le terrain avec les œnologues, chez les producteurs, j'ai essayé de questionné ça, et puis ma curiosité personnelle, par ma démarche artistique en même temps, m'a de plus en plus amené à la découverte de ce monde du sensible en fait. Et puis j'ai eu la chance de croiser une formation nationale au plan de formation des professeurs qui se passait à Tours et qui était mené par l'Institut du goût, Jacques Puisais, Patrick MacLeod, Nathalie Politzer, c'était en 2004. Et là ça a été une révélation parce que ça m'a donné des outils qui étayaient ce que j'avais ressenti personnellement »

C'est grâce à cette formation que vous avez été contacté ensuite pour devenir éducateur dans les classes du goût ?

« C'est ça, euh étant que j'ai été... Quand je suis rentré de cette formation en 2004 qui a validé une pratique que j'avais plus ou moins, et qui m'a surtout donné des bases méthodologiques et scientifiques, j'ai proposé à mon inspecteur de former des professeurs en hôtellerie parce qu'en école hôtelière on forme peu au goût. On a ça dans le référentiel, on va le pratiquer souvent on le pratique en terminale alors que pour ma part je pense que c'est intéressant de l'aborder dès le début, ça remet en lien l'élève avec son corps et le produit et doc ça demande une expérimentation sur le long terme, me semble-t-il, petit à petit. Rencontrer le produit non pas seulement avec une fiche produit mais aussi avec le goût qu'il a. Et du coup, on a mis en place des formations au niveau académique auprès des professeurs qui enseignaient en école hôtelière, et voilà. Et du coup je me suis positionné sur l'art du goût à la DAAC car il n'y avait personne qui en charge cette mission. Et quand s'est créé le colloque national, quand s'est créé le regroupement autour du PNA, j'étais là, et ça tombait bien parce que ça donne du, de l'élan et je suis convaincu que c'est un outil extrêmement intéressant pour l'avoir testé dans des situations multiples. »

Vous avez suivi une formation particulière pour les classes du goût ?

« Oui, on a eu une formation de 4 jours en fait qui était un regroupement avec une réflexion pédagogique, avec des gens qui ont une grande expérience des classes du goût, une 20aine d'années déjà. Euh... Des gens comme moi qui avaient une pratique, et autour du guide qui a été élaboré par ce comité de pilotage en quelque sorte, on s'est questionné sur la mise en place des séances, séances par séances, c'était pas vraiment une formation, c'était un colloque prolongé, c'était un échange. Effectivement on a eu des conférences aussi, notamment sur... Par Natalie Rigal, par Jean-Pierre Poulain qui nous ont énormément éclairé sur la place qu'a cette éducation et aussi sur la place qu'elle a au niveau psychologique de l'enfant donc toute notre responsabilité en tant qu'éducateur au goût sur la pratique qu'on va mettre en place. »

Quels sont, selon vous, les enjeux de ces classes du goût ?

« Quels sont les enjeux... Bon les objectifs, les objectifs c'est de permettre à des gens des enfants là en l'occurrence de rencontrer en réalité par eux-mêmes, par l'expérimentation de rencontrer des produits qu'ils vont après ingérer. C'est pas anodin. Donc c'est, ça a

d'autres objectifs. Ça va avoir des objectifs pédagogiques, c'est à dire tout ce qui est lié à l'intégration de vocabulaire, tout ce qui lié à la géographie des aliments, tout ce qui est lié au patrimoine, ça a des objectifs santé. La première chose est que les classes du goût, les enfants se rendent compte qu'ils doivent ralentir pour manger, on prend le temps, d'observer, on prend le temps de sentir, on prend le temps quand on goûte d'observer toutes les sensations en bouche, et du coup on ne mange pas à la même vitesse. Et quand on mange pas à la même vitesse on ne perçoit pas les mêmes choses, et finalement, en mettant moins de choses dans mon corps, je me nourri déjà beaucoup. Donc c'est cet objectif santé, et c'est aussi un enjeu finalement. Euh... ça a un objectif citoyen car quand je suis capable d'écouter ce que je ressens, je me connais mieux, du coup je peux parler de moi, devant un groupe à haute voix, je suis écoute peuvent entendre que moi je suis moi et écoutent mes spécificités, mes ressentis, moi je peux entendre l'autre comment, il est et du coup il y a une vision nette au sens d'un groupe qu'on n'est pas tous pareil. L'individu a sa place au sein d'un collectif, et que le collectif s'enrichit de chaque individu. L'enjeu, ben l'enjeu il est dans la socialisation, dans être capable de se cultiver, le niveau culturel d'une société et le niveau d'échange aussi, dans la sincérité et ça crée beaucoup d'ouvertures, ça permet l'acceptation de l'autre, ça permet... Moi je pense que c'est un enjeu immense. Dans cette citoyenneté et dans la santé. Et je crois qu'une des forces de l'art et de la culture c'est ça, c'est de toucher à l'autre, à l'échange avec l'autre. C'est une enjeu éminemment social, et santé. Et si je suis un citoyen capable d'écouter l'autre et de m'écouter, je suis aussi un citoyen aussi capable de choisir ce que je mange, pourquoi, parce qu'à travers des classes du goût bon, on l'aborde aussi, quand je mange quelque chose, ben je regarde l'étiquette, ce qu'il y a dedans et je peux être à même à mieux choisir quand je fais le lien entre ce que je ressens, ce qui est marqué sur l'étiquette et ce que j'ai appris, les savoirs que l'école diffuse, c'est à la dire la nutrition, l'équilibre alimentaire et tout le reste. Et après je vais vers le développement durable, c'est à dire que je suis capable de choisir un aliment qui me fait plaisir, dans une quantité qui peut être raisonnable et qui a une forte vertu équitable, durable. »

Qu'avez-vous pensé du guide pédagogique ?

« Le guide en lui-même je le trouve très riche, très complet, ce qui peut le rendre touffu, c'est à dire qu'il a fallu que je vive certaines situations pour comprendre ce qui était écrites, ou les voir d'ailleurs. Euh... je pense que c'est un guide à améliorer, c'est un outil de base à améliorer ? Il y a une séance qui m'a paru un peu pauvre et à enrichir, c'est celle de l'ouïe, voilà que bon, j'ai enrichi en y insérant de l'écoute musicale avec la dégustation, voilà en détournant un petit peu la méthode de dégustation vers une méthode d'écoute mais voilà ça ça m'est propre car je suis musicien un peu. Mais je pense que ce qui est intéressant en fait dans cette méthode, c'est que le guide est vraiment en fait une base qui contient des expérimentations déjà faites, mais une fois qu'on a la méthode, on va pouvoir développer. Je crois que ce qui est important dans le guide, c'est les conseils à l'enseignant. Il y a une page essentielle, c'est hygiène car on est dans un cadre où c'est important de respecter l'hygiène, pour tout le monde, et les préconisations à l'enseignant, comme je me positionne en tant qu'enseignant. Et ce qui est génial c'est que l'enseignant n'est plus celui qui sait. Les produits ne donnent pas les mêmes sensations à chacun, donc la vérité, il n'y a pas une vérité, il n'y a que des vérités. Donc l'enseignant devient un guide, qui va gérer les temps de paroles, les temps d'écoute entre les élèves et qui va poser la cadre. Et à ce titre voilà en quoi il est intéressant. Il donne clairement le

mode d'emploi pour les enseignants qui veulent monter les séances. A partir de ce qui est écrit on peut réussir à monter les séances. »

Et à part la séance sur l'ouïe, vous avez suivi le guide ?

« Oui, oui oui. Oui alors moi j'avais des élèves qui écrivaient, des CM2, CM1. Donc ils ont pu suivre les fiches, après peut être pour des élèves plus jeunes, en difficulté d'écriture, on peut se passer un peu de l'écriture et se baser la sensorialité, l'écoute et la mémoire. »

Vous n'avez fait qu'une seule classe, dans l'Aude...

« Dans l'Aude, à Laure Minervois, ce qui a c'est qu'il y avait déjà eu... Enfin on se rend compte que les enseignants qui s'étaient déjà positionnés, étaient des enseignants qui avaient déjà fait des choses sur la dégustation, et ce qui est intéressant c'est que ça leur a amené un plus méthodologique. Voilà pour l'approche. Et alors moi ce qui m'a interpellé en fait dans cette pratique, je me suis rendu compte et je m'en rends compte dans des formations alors des adultes, qu'il y a une résistance au fait qu'il n'y a pas une vérité scientifique. Ce qui est difficile pour l'enseignant en particulier, est de sortir du cadre dans lequel il est déjà, qui disait par exemple bon... Le goût qui est au bout de la langue est le salé, non sur le coté et le sucré sur le devant. Cette cartographie universelle a été intégrée, elle est facile, et c'est difficile pour l'enseignant d'entendre qu'il n'y a pas de cartographie, qu'il y a une cartographie unique à chacune, que... C'est pas évident. Je me suis rendu compte que même en ayant fait les classes du goût, l'enseignant résiste et garde cet outil. De même que, l'odorat, il apparaît si vous voulez que, la personne qui est, qui utilise cette méthode, qu'elle soit professeur ou autre, tout le monde a une expérience du goût. On mange trois fois par jour, on a une culture plus ou moins forte de ça, de ce qu'il y a en France, et du coup on est tous un peu spécialistes. Donc arriver à accepter que ce que je ressens moi, qui suit un peu le prof, le spécialiste, le maître, l'autre ne le ressent pas pareil, c'est pas évident. On a l'impression, ce dont je me suis rendu compte c'est qu'on a l'impression que le monde, que la façon dont on voit le monde, on perçoit, il faudrait que tout le monde le perçoive de la même manière. Alors c'est vrai pour le visuel, quelque part, donc on s'imagine que pour le goût et l'odorat c'est pareil. Du moins on a du mal à s'imaginer que pour le goût et l'odorat, quand je goûte et que c'est sucré, on a du mal à comprendre que pour l'autre ça peut être salé. Et je me suis rendu que... Parce que j'ai aussi animé des dégustations dans d'autres cadres, avec des élèves de second par exemple, et c'était un atelier de 10 minutes sur le goût, et quand je fais goûter du saccharose, pur, et que je demande aux gens de s'exprimer dessus, si on leur offre la possibilité de dire ce qu'ils ressentent vraiment, c'est assez étonnant car du saccharose pur ça peut générer chez certains beaucoup de goût sucré, d'autre c'est pas du tout sucré, c'est fade, un c'est acide l'autre c'est brûlant, un même produit waouh ! Donc ça montre vraiment et... alors que selon comment on conduit la dégustation, on peut induire, c'est ça qui est difficile. C'est ça qui est difficile à faire passer. Il y a vraiment une neutralité à avoir, il y a vraiment à poser le cadre et à accepter l'expression de chacun et l'écoute de chacun face au produit. Mais je peux très bien faire une dégustation et ne pas être dans un cadre juste. Je peux dire par exemple « vous sentez le goût sucré ? ». Et là je peux peut être induire, la personne va peut être pas sentir mais dire qu'elle sent le goût sucré et l'idée c'est vraiment de dire « goûtez ça, et écoutez ce que vous ressentez, écoutez avec tous vos sens, ça va vous dire quelque chose ». Et après « qu'est ce que ça t'a dit ? » autoriser à chacun que ça puisse être différent. Souvent, je remarque depuis

longtemps, que la personne qui ne perçoit pas comme les autres va dire, « beh moi je ne sais pas goûter, moi j'ai pas de goût, moi je suis pas un spécialiste du goût ». Alors qu'avec cette méthode, ça autorise à ce qu'on soit différent, c'est une vraie révolution pour moi, et pour les gens aussi, quand ils se rendent compte que finalement ils ont droit aussi de ressentir, waouh ! Ils s'autorisent à apprécier le produit avec ce qu'ils sont, avec ce qu'ils ressentent, c'est nouveau. »

Comment c'est passé l'appropriation du guide ?

« Moi je pratique des dégustations depuis longtemps, avec cette méthodologie, j'ai déjà fait intervenir Nathalie Politzer dans l'académie, donc j'avais pas mal d'outils en place, mais pour pouvoir monter les séances il a fallu effectivement que je fasse un travail, c'est à dire que je prende chaque s séances et que moi je les remette en forme, avec des fiches pédagogiques, en reprécisant les objectifs, dans un tableau quoi, avec une démarche de cours, avec du temps dessus pour essayer de... voilà. Mais il y a un travail à faire. C'est pas un truc que je prends clés en mains, que je plaque. D'ailleurs en cours, moi depuis que j'enseigne je me rends compte que c'est pas comme ça. Il faut d'abord se l'approprié un petit peu, pour pouvoir, et après faire évoluer. Je suis sûr que si je refaisais une classe du goût demain, je la ferai pas tout à fait pareil et puis ça dépend du public. Ce qui était assez judicieux c'est les produits proposés, c'est assez variés, on démarre avec des légumes, on va vers des fruits, c'est assez varié comme... Il a du fromage, donc ça touche des produits que les enfants moyennement, les légumes au départ, vers des produits qu'ils aiment. Mais 'est surprenant, vous faites déguster une assiette de fromage, sur 22 enfants, il y en a 4 ou 5 qui adorent le roquefort. Si avant on le dit, on le croirait pas. Mais en fait... c'est ça qui est fabuleux, ça permet de rencontrer et ça permet d'expliquer plein de choses. Je pense qu'il est assez bien fait. »

D'accord. Pouvez-vous me dire quels sont les facteurs clés permettant à une classe du goût de bien se dérouler ?

« Alors, il faut être prêt, il faut avoir les outils, les tableaux qu'on va faire remplir aux enfants photocopiés, il faut avoir les produits prêts, les mélanges faits. Il faut rentrer rapidement dans l'expérimentation. C'est important. Après je pense qu'il y a différentes façon de mettre en place la classe, on a essayé en U en tables regroupées, bon ça c'est chacun qui el voit en fonction de qui il est. Je pense qu'il faut être très clair sur les consignes, ça c'était assez intéressant au niveau de l'expérience, bien expliquer la consigne avant de faire, rien refaire reformuler la consigne, « bon alors qu'est ce que je vous ai demandé ? » pour qu'après ça fonctionne. Et après poser un cadre très très clair. Très clair, presque rigide pour que ça puisse se faire, avec un temps d'écoute du produit ou là il y a le silence, normalement il se génère de lui même, mais vraiment où dès le début, il a fallu que je dise qu'on fixe une règle on prend le temps d'écouter, c'est important. Le temps c'est important, si on veut faire les choses vite et précipitées ça ne marche pas.

Si on leur propose une activité ludique, sympathique, si on leur explique pourquoi, c'est important d'expliquer pourquoi, c'est important d'expliquer que chacun ressent différemment, que du coup on a pas le droit de dire à l'autre ce qu'on ressent parce que sinon on va lui souffler, on va lui induire, il ne va pas réellement savoir, et ils rentrent dans e jeu. Après c'est vrai qu'il faut donner un cadre strict. Donc il faut qu'ils soient disciplinés, mais il faut surtout qu'ils aient l'habitude du cadre et qu'ils sentent qu'il y a un

cadre. Et que dans ce cadre il y a un espace de liberté, voilà, j'écoute le produit, je note ce qu'il me dit, et après il y a un temps plus festif entre guillemets, qui est je me réuni et je partage. Ce temps de partage il est intéressant, et moi je crois, par expérience, qu'il est important que chacun puisse parler. Je pense qu'il est important dans le temps, alors pas à toutes les dégustations, parce que sinon ça devient très long, mais au moins au début, et puis à la fin, il y a des moments clés à trouver, une fois que j'ai goûté mon premier bout de carotte, que chacun inscrive sur le bout de sa feuille ce qu'il a ressenti si ça passe par l'écrit ou qu'il le garde en tête si ça passe par la mémoire, voilà. Même s'il doit répéter ce que les autres ont dit. Sinon on va avoir toujours les mêmes qui s'expriment, bon ça on le connaît dans l'éducation, mais là c'est important car quand je parle de ce que je goûte je parle de moi et je vais pouvoir du coup par la parole exister dans le groupe. Et euh... ce qui m'est souvent arrivé, c'est d'entendre un élève, ou un adulte d'ailleurs, dire « ah mais moi c'est pareil que lui ». C'est une réponse que je n'accepte pas. Je demande à l'enfant de préciser, de lire ce qu'il a écrit sur sa feuille. On se rend compte que... C'est pour ça que l'écrit est important pour moi, si possible, s'il l'élève n'écrit pas il modifie sa perception au fur et à mesure que le groupe parle, il rentre dans le collectif. Alors que s'il lit ce qu'il a écrit pendant le temps ou il découvrait le produit, ben il lit ce qu'il a écrit, il ne modifie pas, sinon il va modifier sa réalité petit à petit, pour rentrer dans le moule, « c'est pareil que l'autre », ou alors il va l'enrichir pour paraître... pour pas paraître... bête, « ah j'ai pas écrit grand chose », « même si tu as écrit que 3 mots c'est pas grave », même des adultes d'ailleurs. Et là surprise, souvent c'est de mots clés, ça ajoute quand même au collectif et ça montre au groupe que chaque individu va ajouter sa perception et va permettre d'avoir une perception plus globale, voilà, qui a une richesse. »

Quelle soit être la place de l'enseignant dans ces classes du goût ?

« C'est la place du guide, celui qui donne le cadre, les règles du jeu, qui permet à chacun d'expérimenter dans de bonnes conditions. »

Est-ce important que les enseignants réinvestissent ce qui a été vu dans les classes du goût ?

« Alors, il y a les temps classes du goût qui est le temps d'expérimentation sensorielle, où on doit permettre à chacun de ressentir avec ses outils à soi, où on doit permettre à chacun de dire ce qu'il a ressenti, et on doit avoir un temps un petit général pour expliquer pourquoi, quand je ressens la rétro-olfaction en me bouchant le nez, voilà. Il y a une petite explication scientifique, ou... à donner. Après, une fois qu'on est plus dans la classe du goût, on a ouvert des choses dans le corps de l'enfant, on a créé du vocabulaire, et là je pense qu'il y a du travail à faire dans d'autres matières. C'est que si la classe du goût c'est l'endroit où on goûte et c'est tout, ça sert à rien. Ça limite énormément. En revanche si en français.... Tiens aujourd'hui en français on récupère les mots qu'on a utilisés, on fait le glossaire, si on histoire/géo on va travailler sur l'origine des produits, sur l'histoire patrimoniale de certains produits, si on réinvesti dans les autres matières, entre chaque séances classes du goût ce qu'on a fait, ben là ça prend une autre dimension. C'est l'intérêt, une fois qu'on a dégusté un produit, qu'on sait comment déguster, on va pouvoir écouter une musique. Écouter un bout de chocolat ou un fruit c'est pareil, alors essayons de voir si on peut.... là ça devient intéressant parce que du coup ça crée un protocole, une méthode qu'on peut utiliser dans plein d'endroits, et en même temps, on a toutes les disciplines où on peut le récupérer. Une fois qu'on a goûté

les 4 jus de fruits différents, que chacun s'est positionner sur ce qu'il aime, et bien , il va pouvoir lister ce qu'il y a dans les étiquettes, et on va pouvoir voir en svt ou en biologie, et retravailler sur ce que sont les ingrédients « c'est quoi ? D'où ça vient ? » Donc effectivement c'est à réinvestir absolument et c'est en lien après avec des visites chez des producteurs évidemment, faire venir quelqu'un dans la classe... »

Et quelle doit être la place des parents dans ce dispositif ?

« Alors ça c'est un peu l'objectif, dans les classes du goût on a choisi avec les enseignants de leur proposer des cahiers du goût, de faire des outils qu'ils puissent ramener à la maison. Et du coup on a vu certains parents nous dire « à la maison il s'est mis à goûter, à faire le repas, à se boucher le nez ». Après ce qui peut être intéressant et ce qu'on va mettre en place avec Laure Minervo, c'est un projet avec les parents. Donc là les enfants ont préparés avec les enseignants des ateliers du goût, des séances, un atelier goûter, un atelier odeur, un atelier toucher, un atelier ouïe et ils l'ont proposés aux élèves de l'école maternelle. Donc ça leur a permis de reformuler, de réinvestir et l'idée c'est qu'ils fassent la même chose avec les parents. »

A la maison ?

« Non à l'école, qu'il y ait un genre de soirée organisée ou une fin d'après-midi où les enfants vont proposer ça, de jouer avec tout ça et où ils vont peut être cuisiner les plats pour pouvoir mettre en place un dialogue, questionner les parents sur ce que je mange à la maison, comment je le mange, comment se passe le repas... Éveiller tout ce questionnement. »

Le but est là d'impliquer les parents pour qu'il y ait un plus grand impact sur les comportements alimentaires...

« C'est le but, voilà c'est le but des classes du goût. C'est aussi si on peut d'intégrer les parents, la famille, sans jugement. Alors c'est ça qui est délicat et c'est là dessus où on a été très très alertés, il n'y a pas à juger. Parce que bon on pourrait penser que dans les jus d'orange, l'orange pressée c'est meilleur, sauf que sur les 22 enfants à qui ont fait dégusté ces jus de fruits qui sont dégustés à l'aveugle, donc jus de fruits 1, 2, 3, 4, après on leur demande de décrire ce qu'il goûte puis de choisir celui qu'ils préfèrent. La majorité a préféré le jus d'orange frais pressé, et l'a reconnu, c'est pour ça qu'ils l'ont préféré certainement, et bien certains d'entre eux 5 ou 6 ont préférés le jus d'orange n°2, la boisson aux oranges. A la question « pourquoi tu as préféré celui-là », eh bien c'était parce que je reconnais ce que me sert ma grand-mère le dimanche. Donc il y a un lien avec un moment, affectif, le plaisir qu'on a de goûter quelque chose le dimanche avec sa grand-mère, et ça on ne peut pas se permettre de la juger effectivement. C'est peut-être riche en sucre mais en tout cas ça lui apporte un plaisir qui est important pour l'organisme aussi quelque part. Donc après, c'est pour qu'on détache l'acte de goûter la justification du plaisir qu'on prend, de l'analyse, qui est faite en classe. Dans le cadre de la science on va pouvoir analyser les étiquettes, et se rendre compte qu'ah ben oui, au niveau nutrition, ce jus de fruits m'apporte beaucoup de sucre et très peu de vitamines. Mais c'est dans un cadre différent, après l'enfant saura faire le lien, mais nous on doit pas rentrer dans le jugement en disant que c'est mieux, meilleur l'orange pressée, surtout pas. Dans les classes du goût ce qui est à éviter c'est « ça c'est meilleur parce que c'est pressé, ça c'est meilleur parce que c'est AOC parce que c'est artisanal ».

Après tous les parents ne peuvent pas se permettre d'acheter ce type de produits...

« Voilà, après il y a culpabilisation, il est hors de question que l'enfant rentre chez lui en culpabilisant ses parents en leur disant « ouais ça c'est mieux à manger mais on en mange pas », non. L'objectif c'est vraiment d'éveiller l'enfant au goût, à ce qu'il ressent, lui permettre de faire le lien et de le rendre un consommateur acteur de ses choix. Acteur et conscient. A partir de ce moment là bon, il va peut être pouvoir orienter le parent dans le choix du produit, et puis lui-même dans son chemin de grand, après en grandissant, il va pouvoir faire des choix, plus conscient, plus juste. »

Que pensez-vous de la formation qui va être à la rentrée, dispensée aux enseignants, sa durée, son contenu...

« Ben ce sera une initiation, donner l'envie de.... L'objectif de cette formation qui sera une formation très pratique c'est de démystifier le goût comme quelque chose que je ne sais pas faire. Dons l'enseignant comme la plupart de la population, parce qu'il y a eu de nombreux experts qui sont venus sur la place publique, les sommeliers, les œnologues, les spécialistes de la dégustation dans l'agroalimentaire, euh... on s'est dit qu'on savait pas et beaucoup d'enseignants avaient envie de le faire mais n'osent pas. Or là l'objectif c'est de leur dire, les bases scientifique c'est ça, c'est très simple, après si vous avez besoin d'approfondir on est là, moi chargé de mission je peux vous accompagner, on a une association qui peut aussi intervenir pour vous, euh... on peut approfondir la formation, mais déjà, le fait d'oser faire, le guide est fait, ce sont des enseignants compétences, formés, ils savent monter une session de formation, dans les écoles primaires ils font déjà des tas de choses différentes, donc voilà nous on leur apporte une base, quelques outils. Le fait de les mettre en jeu, ils vont devenir compétents. J'en suis convaincu. Moi avant d'avoir la formation j'ai formé des élèves, assez tôt, et à chaque fois et même à chaque fois que je prends un produit, que je les déguste, je compare, à chaque fois j'apprends quelque chose. C'est très dynamique en fait. Donc en fait on va pas amener, on va pas former des gens à être des intervenants classes du goût, non on va former des gens, les informer que ça existe, on va leur donner l'outil, les rassurer sur l'utilisation, leur permettre d'utiliser ça, et puis les inciter à le vivre, avec leurs élèves. A oser le vivre avec leurs élèves sachant qu'on a tous une culture du goût, en France en particulier, mais partout. Ça ouvre beaucoup beaucoup de possibilités parce qu'on a beaucoup d'élèves qui sont issus d'origines très largement mondiales, et qui amènent avec leurs origines, des spécificités. C'est intéressant, quelle richesse dans une classe quand on a quelqu'un qui amène telle épice, ou telle autre épice, telle spécialité culinaire... Il y a aussi une reconnaissance, une intégration quelque part, de ce melting pot gustatif et culinaire »

Justement, les classes du goût sont destinées à être déployées dans les établissements appartenant au programme ECLAIR, pensez-vous que le dispositif soit adapté ?

« Je connais peu le public en zone ECLAIR, c'est sûr que... On sait qu'il est plus facile de mettre en place le dispositif tel qu'il est avec des gens qui ont un patrimoine culinaire commun. Donc ça veut dire qu'il faudra adapter. Mais la méthodologie, au contraire, fin moi je l'utilise en SEGPA¹⁸³, j'enseigne en SEGPA, et la méthodologie elle va permettre pas

¹⁸³ SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté.

mal de choses en fait. Après je suis convaincu que les enseignants auront suffisamment d'imagination pour faire vivre cet outil de façon originale et créer un autre guide adapté aux zones ECLAIR. Non non je suis convaincu que ça peut fonctionner. Faut juste pas être fermé sur la proposition du guide, s'enfermer sur ce qui est écrit, faut ouvrir à ce que chaque enseignants sait faire et connaît de sa classe. »

Et vous auriez des idées, par rapport à ces adaptations ?

« Écoutez, euh... moi je pense qu'on peut, les premières séances qui sont de séances méthodologiques, bon elles sont communes à tous. Une fois que la méthode est faite, moi je vois bien à ce que chaque élève amène un produit de son pays, aller situer ce produit sur une carte du monde, des origines multiples d'ailleurs qui peuvent être... Et peut être utiliser cet outil de rencontre non pas pour ... L'utiliser pour permettre à chaque élève de découvrir le patrimoine de l'autre. Alors ça peut être sur l'année, une séance sur chaque élève avec sa spécialité, peut être faire venir les parents à moment donné pour les impliquer, mais ça je vous dis je sais pas... Je pense que c'est très possible. Au jour d'aujourd'hui, ce que je pratique par exemple, on va essayer de faire un travail avec des élèves de baccalauréat, spécialisé dans, on va essayer d'utiliser cet outil de dégustation pour travailler le mot esthétique. Le mot esthétique c'est un mot qu'on imagine lié à la vue, le visuel, l'esthétique le visuel, mais en réalité le mot esthétique ça vient du mot sensation. Et donc l'idée c'est de remettre l'élève dans une sensorialité qui lui permette d'approcher la danse contemporaine, vers la sensation. Voilà, puisqu'en danse contemporaine, on ne parle pas uniquement de la représentation du geste, on essaie de faire en sorte que le geste vienne de l'intérieur et exprime quelques choses de l'extérieur. Donc voyez un prolongement possible. On pourrait très bien, une fois qu'on a travaillé cette méthodologie, l'utiliser pour aller déguster un conte, on pourra aller déguster une pièce de théâtre, euh... Et on pourrait à travers ce qu'on goûte, travailler les arts plastiques. Donc voilà, ça met des possibles en fonction de la sensibilité de l'enseignant. Voilà après le protocole est ce qu'il est, il a une visée qui est initier l'enfant à déguster, avoir les clés de sa propre sensorialité, qui va vers le producteur et le producteur marqueur avec AOC, ça c'est le guide, voyez, et on peut le faire dériver. »

Et on pourrait aussi le faire dériver dans le sens où l'enfant pourrait devenir auteur d'une séance, comme cela va être le cas à Laure Minervois.

« Oui tout à fait. Alors ce qu'ils m'ont fait les enfants à l'école, il y a un enfant qui a amené un gâteau, ils l'ont dégusté, ils ont écrits la dégustation, et ce qu'ils ont fait quand je suis arrivé, ils m'ont lu la dégustation et il fallait que je devine ce qu'ils avaient dégustés. Et ils avaient enlevés avant des mots trop faciles. Voilà une utilisation dérivée des outils des classes du goût, ça s'est fait au bout de la 2 ou 3ème séance, non 4ème séance, au bout de la deuxième journée, et c'est tout à fait créatif. C'est ludique mais en même temps on fait du français. C'est un moyen de s'approprier l'outil, la démarche le vocabulaire... ça touche à beaucoup d'endroits du socle commun. Ce qui est intéressant c'est que ça touche quelque chose de commun à tous et de différents, car on est tous différents, issus de cultures plus ou moins différents ou identiques, même de cultures régionales. La France est riche d'une culture régionale des produits, et reconnaître ça c'est reconnaître ce que chacun est. Et ça peut permettre de faire des voyages magnifiques. »

Bon ben voilà je crois que j'ai fait le tour des questions que je souhaitais vous poser. Je vous remercie pour vos réponse, pour avoir partagé votre expérience et du temps que vous m'avez accordé.

Annexe 6 : Exemples de retranscription d'entretiens avec les enfants

ENTRETIEN FILLE 7

Quel âge as tu ?

« 9 ans »

Où habites-tu ?

« J'habite à la Paillade »

Tu viens à pied à l'école ?

« Oui parce qu'il y a juste la route à traverser »

As-tu des frères et sœurs ?

« Oui j'ai un frère et deux sœurs »

Où est ce que tu es né ?

« Je sais à quel hôpital, c'est l'hôpital de Lapeyronie »

Où sont nés tes parents ?

« Ma mère je crois que c'est en Algérie et mon père au Maroc »

Alors, est ce que tu te souviens de ce que tu as mangé ce matin au petit déjeuner ?

« Euh oui j'ai déjeuné un croissant avec du jus d'orange et des céréales »

Tu manges toujours ça au petit-déjeuner ?

« Des fois non je prend pas des céréales, des fois je prends que du jus d'orange et un croissant »

Qui te prépare ce que tu manges le matin au petit déjeuner ?

« C'est ma mère »

Est ce que tu te souviens de ce que tu as mangé hier à midi ?

« J'ai mangé des trucs arabes »

C'est quoi ?

« C'est comme un steak arabe et après j'ai mangé une pastèque et des frites »

Tu manges souvent des plats arabes ?

« Non pas souvent parce que j'aime pas trop »

Pourquoi tu n'aimes pas trop ?

« Parce que j'aime pas, je sais pas, parce qu'ils sont différents des plats français »

Tu manges à la cantine parfois ou jamais ?

« Euh oui des fois je demande à ma mère si je peux manger à la cantine »

C'est ta maman qui prépare le repas le midi et le soir ?

« Oui »

Est ce que tu t'amènes un goûter à l'école ?

« Oui, je m'amène un croissant avec un petit jus, et c'est tout »

Tu en prends pour le matin, l'après-midi ou les deux ?

« Euh les deux je prends pour le matin et l'après midi ? »

D'accord, c'est toi qui te le prépare ?

« Non c'est ma sœur »

Quand tu rentres de l'école le soir, tu prends un goûter ?

« Euh du thé arabe »

Est ce que tu te souviens de ce que tu as mangé hier soir ?

« J'ai mangé des frites avec du melon et du steak haché »

Qu'est ce que tu manges d'autres d'habitude le soir ?

« Euh... des fois je mange des légumes, les pâtes des fois j'en mange mais j'aime pas les pizzas »

Quels légumes ?

« Des choux fleurs, des carottes à midi je vais manger des pommes de terres, un mélange de légumes et après ma mère elle va faire des gâteaux au chocolat »

Tu manges avec qui le soir ?

« Avec ma mère, ma sœur et mon frère, mon autre sœur elle est chez elle, des fois on mange avec elle »

Où est ce que vous mangez ?

« On mange tout le temps à la cuisine parce que sinon on regarde tout le temps la télé et c'est pas bien »

Est-ce que le weekend ou à d'autres occasions, ça t'arrive d'aller manger ailleurs qu'à la maison ?

« Des fois je mange à quick, je prends que des salades parce que je n'aime pas trop les sandwiches, et je prends que de l'eau parce que ma mère elle aime pas trop que je boive du coca »

Est ce qu'à la récréation tu échanges ton goûter avec tes copines ?

« Non parce que je veux garder mon goûter parce que je l'aime bien. »

Et quand tu vois tes copines manger quelque chose que tu ne connais pas, tu as envie de goûter ?

« Euh oui des fois elle m'en passe, et je fais « c'est bizarre ça ça vient de où ? » ils disent que c'est leur mère qui l'a fait »

Est ce que la maîtresse vous a parlé d'alimentation ?

« Oui elle nous parle comme quoi il faut pas trop manger de bonbons, de choses sucrées, et il faut faire du sport et depuis qu'elle m'a dit ça, pour aller à l'école je fais le tour de l'école et je cours, et après elle nous a dit que si après on mange trop de choses la graisse elle vient autour du cœur et il bat de moins en moins »

Est ce que tu aimerais faire d'autres chose sur l'alimentation, goûter des aliments, aller voir des agriculteurs...

« Oui ! »

Le soir quand tu rentres de l'école, tu racontes ce que tu as fait la journée ou tu le garde pour toi ?

« Oui ma mère tout le temps parce que mon père ils se sont séparés et elle me demande, « qu'est ce que t'as fait », je lui dis « on a travaillé sur l'alimentation la dernière fois », et elle m'a dit « ah t'as vu qu'il faut pas manger de bonbons et tout ça » »

Du coup, est ce qu'il y a des choses qu'elle aime pas que tu manges ?

« Euh les bonbons et les choses sucrées, après elle veut... les melons, les cerises et les pastèques elle me dit « n'en mange pas trop parce qu'après tu vas avoir mal au ventre », les épinards moi j'aime pas mais elle me force pas mais elle m'en donne un peu, une cuillère ou deux, et je goûter, je mange et après elle me dit « t'as vu c'est pas si mauvais que ça ! » et moi je dis « si c'est mauvais ! » »

Qui est ce qui fait les courses à la maison ?

« Des fois on l'aide pour faire les courses et l'autre fois ma sœur elle a dit « on peut acheter des bonbons », j'ai fait « non j'ai pas envie qu'on achète des bonbons, toi si tu veux en acheter après c'est mauvais pour ta santé » et ma mère après elle m'a fait « c'est bien ma fille » »

Vous allez où faire vos courses ?

« Des fois à Leader Price, ou à Norma parce qu'on a pas la voiture »

Et vous allez au marché ?

« Des fois on y achète des habits ou alors des légumes »

Des fois quand tu vois des choses dans le magasin que tu as envie de manger, tu lui demandes de l'acheter ?

« Oui les légumes et les fruits je demande beaucoup elle me fait, elle regarde d'abord si c'est bon, elle regarde comment c'est si c'est pas abîmé et après elle me fait « bon d'accord je te l'achète » et après je le prends au goûter. Et des fois pour mon anniversaire je lui ai demandé des bonbon »

Est ce que parfois tu retournes au Maroc ou en Algérie ?

« Oui cette année je sais pas si je vais y aller, parce que ma mamie elle habite là bas, mais j'aime pas trop parce que là bas il fait trop chaud, déjà qu'en France il fait chaud et je parle un tout petit peu arabe alors quand ils vont parler je comprendrais rien »

Qu'est ce qu'on mange là bas ?

« On mange du steak arabe, du couscous, après on mange un gâteau sucré/salé, on mange beaucoup de choses qui font grossir mais moi j'aime pas trop alors ma mère elle me fait des légumes parce qu'elle a dit à ma grand mère que je mange des légumes »

Est ce que tu aides ta maman à préparer à manger ?

« Oui des fois pour les anniversaires, des fois je dis « maman, est ce que je peux cuisiner avoir ? », elle me dit « oui mais te brûle pas moi je fais pas cuire mais je mélange les ingrédients ». »

Tu aimes bien cuisiner ?

« Oui j'ai dit à ma mère que je deviendrais peut-être cuisinière ou vétérinaire d'animaux parce que j'aime bien soigner les animaux. Et la dernière fois il y avait un oiseau qui allait mourir, il est tombé dans la piscine alors j'ai pris des gants, j'ai montré à ma mère comment je faisais, et je l'ai sauvé, on est allé au docteur pour le faire soigner pour qu'il vive et après il a commencé à voler »

Si tu devais inviter ton meilleur ami à manger, et que tu pouvais faire le menu que tu veux, qu'est ce que tu lui ferais à manger ?

« Je lui ferai manger des choses qu'elle a jamais goûté, par exemple, je sais pas moi... des choses arabes qu'elle connaît pas parce que des fois avec mes amis on discute de ce qu'ils mangent et je vois beaucoup qui mange des choses sucrées, salées et après je dis vous connaissez le gâteau sucré/salé et ils me font non et je fais la prochaine fois peut être je vous ferais goûter si vous venez chez moi »

C'est quoi la recette de ce gâteau ?

« Des spaghettis, enfin je crois, il y a du sucre et il y a du sel, après je sais pas trop qu'est ce qu'il y a dedans parce que j'en mange pas beaucoup, j'aime pas »

Et toi, quels sont tes aliments ou tes plats préférés ?

« Des légumes et des fruits, surtout des fruits parce que j'aime bien... Moi mon fruit préféré c'est les pommes, les cerises, et les fraises »

Et qu'est ce que tu n'aimes pas comme fruit ?

« J'aime tout mais les avocats j'aime pas trop parce que... »

Et qu'est ce que tu aimes comme légumes ?

« Euh j'aime les carottes, les choux fleurs, les poireaux, des fois ma mère elle me fait des courgettes coupées avec de la sauce et j'aime beaucoup ça. J'aime presque tous les légumes, mais j'en ai un que j'aime pas les épinards. Mais ma mère, ma sœur et mon frère ils aiment beaucoup les épinards »

Tu en manges souvent ?

« Tous les jours, des fois quand je suis en retard pour l'école je mange directement une pomme, en dessert je la finie en route, et si je l'ai pas finie en route je la mange en bas, dans la cours »

Et les légumes ?

« Souvent et des fois c'est des carottes râpées ou des carottes à vapeur mais moi j'aime pas les carottes vapeurs. Ou des fois il y a des frites, mais des fois aussi je mange des légumes »

Imagine, si par exemple tu devais aller sur une autre planète et que tu devais amener avec toi un aliment ou un plat qu'on mange ici sur Terre pour leur faire connaître, ça serait quoi ?

« Euh, je sais pas moi, des légumes, des choses arabes et je ramènerais peut être des gâteau et des bonbons »

Et si tu devais inviter ta pire ennemie à manger, tu lui ferais quoi à manger ?

« Je veux pas l'empoisonner mais je ferai goûter que ce qu'elle a déjà mangé, quelque chose de simple, par exemple des frites et du steak »

Quand tu vois à la télé des pubs sur les aliments, est ce que ça te donne envie de demander à tes parents d'en acheter ?

« Oui la dernière fois c'était une pub pour je sais plus quoi, j'ai demandé à ma mère si elle pouvait me l'acheter, mais elle m'a dit « d'accord mais c'est beaucoup trop sucré » et j'ai dit « mais maman j'ai jamais goûté ça » après elle l'a acheté mais j'aimais pas. »

Est ce que tu connais des aliments qui poussent en France ou des recettes françaises ?

« Je connais, on fait planter des oliviers, des pommiers, les orangers, après quand on met dans la cuisine c'est du... des fois ma mère elle met de la fleur d'oranger dedans, après les choses qui sont cultivées, les salades enfin je crois, les pommes de terre, presque tous les fruits et légumes et après les fruits il y a des pommes, des oranges, les avocats je sais pas si on les cultive ici. Après je sais pas »

Tu as un jardin chez toi ?

« Non c'est un bâtiment, en bas j'ai un jardin mais c'est pas qu'à nous et tout le temps il y a des jeunes qui polluent et il y a une mamie qui ramasse tout et des fois je l'aide. Et avec ma sœur on a fait poussé un olivier il est là bas, et ma mère elle fait de l'huile d'olive. Et Algérie j'ai un jardin, eu ma grand mère elle tient un jardin et deux magasins et quand on va là bas des fois je promène les ânes dedans parce qu'elle a deux ânes, un pour moi et une pour ma sœur »

Et tu aimes bien aller au jardin ?

« Oui des fois je fais avec ma sœur, je fais exprès et on fait comme une pub avec les fruits, après c'est à sont tour et tout le temps rate parce qu'elle tombe dans la boue. Parce qu'il y a de la boue quand il pleut, mais des fois elle rate pas. Et après on les montre à ma mamie, à ma mère et à mon frère. Après ils me font « c'est bien plus tard tu vas peut être

passer à la télé » et je leur fais « oui j'aimerais bien, mais je préfère être vétérinaire ou cuisinière » »

Et est ce que tu sais ce qu'on cultive dans notre région, pas loin de Montpellier ?

« Hum non »

Allez, on va faire un petit jeu...

(Tableau)

Voilà c'est terminer pour les questions sur les photos. Mais j'ai encore quelques petites questions à te poser. Est ce que tu sais ce que c'est avoir alimentation équilibrée ?

« Equilibrée ? Oui c'est des choses, ni sucrées, ni salées, ni trop gras. C'est des choses, manger... dans la pub ils disent que manger équilibrer c'est 5 fruits et légumes et légumes par jour et ma mère elle m'a dit que j'en mangeais pas assez, que 4 et je lui ai dit « oui mais maman pour un ça fait rien » »

Et tu les entends où ces pubs ?

« Euh des fois sur Gulli, ou des fois il y a des choses, et sur Gulli il y avait mangerbouger.fr et la dernière fois je suis allée dessus et j'ai vu des gens qu'avant ils étaient obèses et que maintenant ils mangeaient beaucoup beaucoup de choses équilibrées et qu'après ils sont devenus un peu plus maigres »

Est ce que ça te donne envie de les écouter ou ça t'es égal?

« Oui j'essaie de faire comme ils disent et je le dis à ma mère »

	Connais-tu le nom de cet aliment ?	En as-tu déjà mangé ?	As-tu aimé ? Pourquoi ?	Est-ce que tu sais comment ça pousse et où ?	Aimerais-tu le goûter ? Pourquoi ?
<i>Cerises</i>	« oui j'en vois beaucoup c'est des cerises »	« oui »	« oui » Tu aimes, un peu, beaucoup, pas trop les cerises ? « beaucoup » Qu'est ce que tu aimes dans les cerises ? « j'aime des fois quand elles brillent et quand je mord bien, ils ont un goût que j'aime bien »	« dans un arbre il faut planter euh... un graine après ça comme à faire un tout petit arbre, ça s'appelle un cerisier »	/
<i>Abricots du Roussillon</i>	« des abricots »	« oui »	« oui j'aime bien quand je touche il y a des, leur peau elle est douce, j'aime moyen, c'est pas mes fruits préférés mais j'aime bien »	« dans les abricotiers »	/
<i>Pêches</i>	« ça c'est presque comme les abricots, c'est des pêches »	« oui, j'en mange beaucoup »	« dans un pêcher »		/
<i>Asperges</i>	« ça je sais pas ce que c'est » tu en as déjà vu ? « oui j'en ai déjà vu dans les restaurants et après dans la télé, à masterchef ils faisaient ça après je sais pas qu'est ce que c'est » Ce sont des asperges tu avais déjà entendu ce nom ? « oui parce que ma sœur elle traite quelqu'un d'asperge je lui fais c'est méchant »	« oui j'en ai déjà goûté »	« moyen parce que j'aimais pas trop le goût. J'aimais plutôt les blanches que les vertes »	« euh dans des petits arbres » non en fait ça pousse sous la terre	/
<i>Céleri branche</i>	« euh ça s'appelle euh, je sais ce que c'est mais je m'en rappelle plus du nom parce que ma mère elle fait de la soupe avec » ça s'appelle du céleri branche en fait		« des fois je demande à ma mère qu'elle le met pas dans la soupe parce que j'aime pas trop »	« oui comme les asperges sur le sol »	/

Oignons des Cévennes	« les oignons »	« oui »	« les oignons j'aime pas parce que quand je les coupe ça fait pleurer, mais c'est bon dans la salade » Tu les manges crus ou cuits ? « dans les salades, pas fait maison, quand elle les achète des fois il y a des oignons »	« dans la terre, comme les pommes de terre »	/
Olives	« ça c'est des olives, ça pousse dans des oliviers »	« oui »	« euh oui mais ma mère elle dit qu'il faut pas trop en manger » Tu sais pourquoi ? « oui elle m'a dit parce que sinon tu vas devenir bête à l'école, mais elle fait ça pour me faire rigoler, mais des fois j'en mange un petit peu. J'aime que les vertes mais pas les noires »	/	/
Châtaignes	« des marrons » Oui enfin ce sont des châtaignes. « oui des châtaignes, ça pousse dans les châtaigniers »	« non » « ma sœur elle aime beaucoup ça grillé mais moi j'en ai jamais mangé »	Pourquoi tu n'en manges pas ? « ma mère elle me dit goûte mais moi j'aime pas trop ça. Mais on en a à la maison, je vais peut être demander si je peux en goûter »	/	/
Rousquilles	« oui c'est, il y a du sucre glace dessus, je crois » tu penses ça des donuts ? « oui mais j'en mange des fois mais pas trop » en fait ça a la même forme que les donuts mais ce n'est pas ça. C'est un biscuit fabriqué dans notre région, ça s'appelle des Rousquilles Tu as déjà entendu ce nom ? « euh non, on appelle ça des biscuits blancs »	« oui »	« oui, par contre même si c'est sucré j'en mange au goûter des fois mais pas trop parce qu'après j'ai mal au ventre ».	/	«/
Pélardon	« c'est du fromage mais je sais pas comment ça s'appelle » Est ce que tu as déjà mangé du fromage au lait de chèvre ? « oui j'aime beaucoup le fromage au lait de chèvre. Par contre ma mère la dernière fois elle m'a fait	/	/	/	« oui ça à l'air très appétissant »

	goûter le Roquefort mais j'aimais pas » Est ce que tu connais le nom d'un fromage de chèvre que l'on produit à côté de Montpellier ? « non je sais plus comment ça s'appelle » Tu as déjà entendu le nom de Pélardon ? « non jamais »				
Tielles Sétoises	« oui je connais c'est... ma mère elle en achète comme ça, j'en mange mais j'aime pas trop je le donne tout le temps à ma sœur » ça s'appelle des Tielles, ça vient de la ville de Sète. Tu as déjà entendu ce nom ? « oui, à Leader Price quand c'était nouveau ils ont dit venez acheter des tielles et après c'est là où la première fois j'ai goûté » « et c'est pour ça qu'une fois ma tata quand elle est revenue de Sète elle nous a ramené ça, elle l'avait acheté dans un magasin là bas »	/	Pourquoi tu n'aimes pas trop ? « parce que ça a un goût bizarre, je sais pas comment dire, c'est un goût particulier, et quand j'ai mangé une fois, j'ai dit à ma mère que j'aimais pas elle m'a fait d'accord j'achèterais que pour ta sœur et moi »	/	/
Aligot	« on dirait du fromage fondu » Oui c'est un peu ça, c'est du fromage fondu avec de la purée de pommes de terre. Ça s'appelle de l'aligot, tu as déjà entendu ce nom ? « non »	« non »	/	/	« oui »
Zezettes de Sète	Ça aussi c'est un aliment de la ville de Sète que ta tante t'a peut être ramené « non ça elle m'en a pas ramené » ça s'appelle des zezettes, ce sont des biscuits.	/	/		« oui j'aimerais bien goûter, ça »

ENTRETIEN GARÇON 5

Quel âge as tu ?

« 9 ans »

Où habites-tu ?

« A côté d'ici »

As-tu des frères et sœurs ?

« Euh j'ai un grand frère et un petit frère »

Où est ce que tu es né ?

« A Millau »

Où sont nés tes parents ?

« Je sais pas »

Alors dis moi tu peux me dire ce que tu as mangé ce matin au petit déjeuner ?

« Euh oui j'ai mangé du lait avec des BN »

C'est toi qui te prépare ce que tu manges le matin au petit déjeuner ?

« Des fois ou des fois non »

Tu choisis ce que tu veux ?

« Oui »

Est ce que tu te souviens de ce que tu as mangé à midi ?

« Euh non »

Est ce que tu te souviens de ce que tu manges d'habitude le midi ?

« Oui quand il y a ma grand mère je mange du riz, sinon je mange des pâtes avec des steak »

En dessert ?

« En dessert je mange des glaces »

Et toi qui choisi ce que tu manges ou quand tu arrives c'est déjà prêt ?

« Non c'est moi qui choisi »

Est ce que tu t'amènes un goûter à l'école ?

« Non jamais, à part quand on reste à l'étude et qu'on mange à la cantine »

D'accord, tu manges souvent à la cantine ?

« Euh oui quand il y a les matchs de foot »

Quand tu rentres de l'école le soir, tu prends un goûter ?

« Non »

Est ce que tu te souviens de ce que tu as mangé hier soir ?

« Oui hier soir j'ai mangé de la purée avec de la viande »

Et qu'est ce que tu as mangé en dessert ?

« En dessert j'ai mangé un yaourt »

Et alors là c'est toi qui a choisi de mangé ça ?

« Oui »

C'est ta maman qui te l'a préparé ?

« Oui »

Tu as mangé avec qui hier soir ?

« Avec mon père, ma mère et mon petit frère »

Qu'est ce que tu manges d'autres d'habitude le soir ?

« Ce que je veux, des pizzas, des frites, des pâtes, ce que je veux »

Où est ce que vous mangez ?

« Dans la salle à manger »

Est ce que le weekend ou à d'autres occasions, ça t'arrive d'aller manger ailleurs qu'à la maison ?

« Des fois je vais manger chez ma tante, des fois je vais chez ma tante à Marseille, des fois on mange dans un restaurant, au mc do, au quick »

Quoi comme restaurant ?

« Euh, la dernière fois on est allé au restaurant de Saint Jean de Védas »

On y mange quoi là bas ?

« Euh, un restaurant chinois et un restaurant classique »

Est ce que la maîtresse vous à parlé d'alimentation ?

« Euh non »

Est ce que tu aimerais faire d'autres chose sur l'alimentation, goûter des aliments, aller voir des agriculteurs...

« Oui ! »

Le soir quand tu rentres de l'école, tu racontes ce que tu as fait la journée ou tu le garde pour toi ?

« Non à part quand je me suis bagarré ou voilà... »

Qui est ce qui fait les courses à la maison ?

« Euh ma mère ou des fois c'est mon père quand ma mère travaille »

Et toi tu l'accompagne ?

« Oui »

Où est ce que vous allez ?

« Des fois moi je vais acheter le pain avec mon père, des fois on va à carrefour »

Elle va au marché ?

« Oui »

Vous y achetez quoi au marché ?

« On y achète des habits, de la viande de cheval, des pizzas, après on achète... plein de choses »

Des fois quand tu vois des choses dans le magasin que tu as envie de manger, tu lui demandes de l'acheter ?

« Oui »

Et ça marche ?

« Oui, si c'est du manger elle dit oui et si c'est des jouets des fois elle dit oui des fois elle dit non »

Qui prépare à manger à la maison ?

« Ma mère »

Et toi tu l'aides à faire à manger ?

« Euh oui »

Et tu fais quoi ?

« Par exemple quand on fait les, omelettes ou bien, je casse les œufs »

Tu sais faire d'autres recettes ?

« Oui, je sais faire des crêpes, après je sais faire des pizzas, je sais même faire des tartes aux pommes »

Est ce qu'il y a des choses que tes parents ne veulent pas que tu manges ?

« Non »

Et est ce qu'il y a des choses qu'ils veulent pas trop que tu manges, qu'en petite quantité ?

« Non »

Si tu devais inviter ton meilleur ami à manger, et que tu pouvais faire le menu que tu veux, qu'est ce que tu lui ferais à manger ?

« Euh je ferais à manger ce qui lui ferai plaisir, par exemple s'il veut manger mc do eh bien je demande à ma mère, si ma mère elle est d'accord on va manger au mc do »

Et toi, quels sont tes aliments ou tes plats préférés ?

« Le riz, le couscous, les pizzas, après j'aime les kebabs aussi, plein de choses »

Est ce que tu aimes les fruits ?

« Oui »

Tu en manges souvent ?

« J'en mange quand je rentre de l'école, j'en mange deux et après j'arrête »

Qu'est ce que tu préfères comme fruits ?

« Je préfère les pommes rouges, un peu la banane et les pastèques »

Quels sont les fruits que tu n'aimes pas ?

« La pomme verte, elle est acide, après j'aime pas les amandes après c'est tout »

Et est ce que tu aimes les légumes ?

« Euh oui »

Lesquels tu préfères ?

« J'en ai pas de préféré »

Et il y en a que tu n'aimes pas ?

« J'aime pas la tomate et c'est tout »

Tu manges souvent des légumes ?

« J'en prends 5 ou 6 par semaines »

Imagine, si tu devais aller sur une autre planète et que tu devais amener avec toi un aliment ou un plat qu'on mange ici sur Terre pour leur faire connaître, ça serait quoi ?

« J'amènerai mes plats préférés, ce que j'ai dit tout à l'heure »

Et si tu devais inviter ton pire ennemi à manger, tu lui ferais quoi à manger ?

« Je ferai des patates crues avec du quelque chose rempli de piment »

Quand tu vois à la télé des pubs sur les aliments, est ce que ça te donne envie de demander à tes parents d'en acheter ?

« Des fois oui, des fois non »

Qu'est ce qui te donne envie ?

« Par exemple la purée, plein de trucs comme ça »

Est ce que tu connais des aliments qui poussent en France ou des recettes françaises ?

« Euh, je sais rien que les bananes ça pousse pas en France, ça pousse en Afrique, et aussi les ananas »

Et est ce que tu sais ce qu'on cultive dans notre région, pas loin de Montpellier ?

« Je sais pas... »

Allez, on va faire un petit jeu... je vais te montrer des photos d'aliments, et je vais te poser quelques petites questions là dessus d'accord ?

« D'accord »

Tu as un jardin à la maison ?

« Euh mais chez mon papi »

Il a des arbres fruitiers ?

« Oui »

Et il a des légumes aussi ?

« Oui »

Tu manges des fruits et des légumes de chez ton papi ?

« Oui, des fois je passe mes weekend à l'aider à les planter, à les ramasser, à les arroser et tout »

Tu aimes bien faire ça ?

« Oui »

(Tableau)

Est ce que tu sais ce que c'est avoir alimentation équilibrée ?

« Non »

Tu n'as pas une petite idée ?

« Non »

Est ce que tu as déjà entendu des messages disant qu'il faut manger 5 fruits et légumes par jours, pas trop gras, sucré...

« Oui à la publicité »

Est ce que ça te donne envie de les écouter ou ça t'es égal ?

« On m'est égal »

	Connais-tu le nom de cet aliment ?	En as-tu déjà mangé ?	As-tu aimé ? Pourquoi ?	Est-ce que tu sais comment ça pousse et où ?	Aimerais-tu le goûter ? Pourquoi ?
<i>Cerises</i>	« des Cerises »	« oui j'en ai chez moi » Des cerises de ton papi ? « oui »	« oui » Tu aimes un peu, beaucoup ou pas trop ? « beaucoup » Qu'est ce que tu aimes dans les cerises ? « j'aime le goût, le jus et la couleur »	« sur le cerisier »	/
<i>Abricots du Roussillon</i>	« ça ? Je me rappelle plus » Ce sont des abricots	« oui, j'en ai à la maison » Ton papi en a dans son jardin ? « oui »	« oui » Tu aimes un peu, beaucoup ou pas trop ? « euh, un peu » Qu'est ce que tu aimes dans les abricots ? « j'aime le goût, le jus et aussi la pulpe que ça a »	« sur l'arbre »	/
<i>Pêches</i>	« ça c'est une pêche »	« oui »	« oui » Tu aimes un peu, beaucoup ou pas trop ? « beaucoup » Qu'est ce que tu aimes dans les pêches ? « le goût, le jus et la pulpe »	« il y a l'arbre qui pousse, après il y a l'arbre qui fait ses feuilles, et après il y a des genres de feuilles vertes, des bourgeons, au bout de quelques mois il y a la pêche qui sort ».	/
<i>Asperges</i>	« non » Ce sont des asperges Tu as déjà entendu ce nom ? «oui, mon papi il en a»	« non »	/	/	« euh oui »
<i>Cèleri branche</i>	« ça ? Je me rappelle plus » alors ça ça s'appelle du cèleri branche. Tu as déjà entendu ce nom ? « oui »	« oui »	« oui » Tu aimes un peu, beaucoup ou pas trop ? « un peu »	« oui on plante une graine dans le sol après la graine elle germe et ça pousse ».	/

<i>Oignons des Cévennes</i>	« je m'en rappelle plus » des oignons « ah oui des oignons »	« oui »	« oui » Qu'est ce que tu aimes dans les oignons ? « ça pique, c'est bon »	« tu plantes une graine, après elle germe après ça pousse et après ça fait une tige qui sort comme ça et au bout de la tige il y a ça mais l'oignon il est planté dans la terre et la tige elle sort »	/
<i>Olives</i>	« oui des olives »	« oui »	« oui » est-ce que tu aimes les olives ? « oui beaucoup » Lesquelles tu préfères ? « les deux, j'aime aussi celles qui piquent » Tu aimes les épices ? « oui »	« les olives ça poussent dans un arbre mais il y a des olives qui sont pas bonnes à manger, c'est de olives pour faire l'huile »	/
<i>Châtaignes</i>	« ça ce sont des... ce sont des marrons, il y a des marrons et des châtaignes, les eux c'est de la même famille »	« oui »	« euh oui, les châtaignes oui, les marrons non parce que les marrons ça se mange pas » Qu'est ce que tu aimes dans les châtaignes ? « j'aime les éplucher, j'aime bien les manger, leur goût »	« sur un arbre, le châtaigner »	« oui »
<i>Rousquilles</i>	« euh oui ça s'appelle des donuts » ça ressemble à des donuts mais ce n'est pas ça. Ça s'appelle des Rousquilles. Tu as déjà entendu ce nom ? « non » En fait ce sont des biscuits secs	/	/	/	« oui »
<i>Pélardon</i>	« du fromage » en fait c'est un fromage au lait de chèvre. Est ce que tu connais un fromage au lait de chèvre produit dans notre région ?	/	/	/	« oui » Tu aimes le fromage ? « ça dépend lequel » Lesquels tu aimes ? « j'aime le camembert et plein

	« non » Le Pelardon, est ce que tu as déjà entendu ce nom ? « non »				d'autres mais je me rappelle plus leur nom »
Tielles Sétoises	« non, je me rappelle plus comme ça s'appelle » Tu en as déjà vu ? « oui » en fait ça s'appelle des tielles et ça vient de la vile de Sète.	« oui »	« oui, je sais que c'est bon »		/
Aligot	« ça me fait penser quand on fait une tarte, à de la pâte » En fait de n'est pas de la pâte c'est de l'Aligot	« non »	/	/	« oui »
Zezettes de Sète	« euh je sais pas j'en ai jamais vu » En fait ce sont des biscuits de la ville de Sète, ça s'appelle des zezettes	/	/		« euh oui »

INDEX

AVIESAN : Alliance nationale pour les sciences de la vie et de la santé

ANSES : Agence Nationale de la Sécurité Sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail

CDDP : Centre départemental de documentation pédagogique

CGAD : Confédération Générale de l'Alimentation en Détail

CNRS : Centre de Recherche National de la Recherche Scientifique

CRDP : Centre régional de documentation pédagogique

DGAL : Direction Générale de l'Alimentation

DRAAF : Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt

DREES : Direction Recherche, Etudes, Evaluations Statistiques

ECLAIR : Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

ENNS : Etude Nationale Nutrition Santé

EUFIC : The European Food Information Council

GMS : Grandes et Moyennes Surfaces

IFN : Institut Français pour la Nutrition

IMC : Indice de Masse Corporelle

INAO : Institut nationale de l'origine et de la qualité.

INCA : Etude Individuelle Nationale des Consommations Alimentaires

INCa : Institut National du Cancer

INRA : Institut National de la Recherche Agronomique

INTERFEL : Interprofession des fruits et légumes

IREPS : Instance Régionale d'Education et de Promotion de la santé

MAAF : Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire de la Forêt

MAAPRAT : Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du Territoire

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PCS : Professions et Catégories Socioprofessionnelles

SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adapté

PNA : Programme National pour l'Alimentation

PNNS : Programme National Nutrition Santé

PNSE : Plan National Santé-Environnement

PO : Plan Obésité

RAR : Réseaux Ambition Réussite

REP : Réseaux d'Education Prioritaire

RRS : Réseaux de Réussite Scolaire

ZEP : Zones d'Education Prioritaire

ZP : Zones prioritaires

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des figures :

Figure 1 : Evolution de la prévalence de l'obésité et du surpoids selon les établissements fréquentés entre 2000-2006	103
Figure 2 : Pourcentages d'élèves de CM2 maîtrisant les notions de base en français	111
Figure 3 : Pourcentages d'élèves de CM2 maîtrisant les notions de base en mathématiques.....	112
Figure 4 : Nombre d'enfants consommant des prises hors repas.....	138

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Stades de développement et socialisation selon Piaget	41
Tableau 2 : Comparaison des apports théoriques et réels de nutriments chez l'enfant	52
Tableau 3 : Préférences alimentaires des enfants	55
Tableau 4 : Aliments rejetés par les enfants	57
Tableau 5 : L'alimentation dans les programmes scolaires des écoles maternelle et primaire	72
Tableau 6 : Echancier de travail.....	121
Tableau 7 : Synthèse des entretiens d'experts.....	125

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	7
--------------------------	----------

Partie I : Contextualisation du projet et cadrage théorique	10
--	-----------

1. La modernité alimentaire	11
--	-----------

1.1. Industrialisation et modernité alimentaire.....	11
--	----

1.1.1. L'évolution de l'agriculture au cours des cinquante dernières années	12
---	----

1.1.2. L'industrialisation de l'alimentation	13
--	----

1.1.3. Les conséquences	15
-------------------------------	----

1.1.3.1. Les distanciations	15
-----------------------------------	----

1.1.3.2. La « gastro-anomie »	16
-------------------------------------	----

1.1.3.3. La modification des transmissions culinaires	17
---	----

1.2. L'alimentation : entre médicalisation et nutrition	18
---	----

1.2.1.1. Le surpoids et l'obésité	19
---	----

1.2.1.2. De l'obésité à l'idéal de la minceur	22
---	----

1.2.1.3. Brouhaha diététique et cacophonie alimentaire	23
--	----

1.3. L'alimentation au cœur des préoccupations de santé publique	24
--	----

1.3.1. Le lien étroit entre alimentation et santé	25
---	----

1.3.1.1. Intérêt pour le cancer	25
---------------------------------------	----

1.3.1.2. Obésité, surpoids et leurs conséquences	26
--	----

1.3.2. Les politiques publiques actuelles	27
---	----

1.3.2.1. Le Programme National Nutrition Santé	27
--	----

1.3.2.2. Le Programme National pour l'Alimentation.....	29
---	----

1.3.2.3. Le Plan Obésité.....	31
-------------------------------	----

1.3.3. Exemples d'autres dispositifs et actions menés	32
---	----

1.3.3.1. Actions nationales autour de l'alimentation : l'exemple de la Semaine du Goût	33
--	----

1.3.3.2. Différents modes d'éducation à l'alimentation	34
--	----

› Education nutritionnelle	35
----------------------------------	----

› Education alimentaire	35
-------------------------------	----

› Education sensorielle ou éducation au goût	36
--	----

2. Le développement de l'enfant et son rapport à l'alimentation	37
--	-----------

2.1. Développement et socialisation de l'enfant	37
---	----

2.1.1. Le développement chez l'enfant	37
---	----

2.1.1.1. La psychologie du développement selon Piaget.....	37
--	----

2.1.1.2. La psychologie du développement selon Wallon	39
2.2. La socialisation chez l'enfant	39
2.2.1. Le processus de socialisation.....	40
2.2.2. La socialisation alimentaire	42
2.2.2.1. La famille.....	43
› Les parents.....	43
› Les frères et sœurs : la fratrie.....	44
› Les grands-parents	45
2.2.2.2. L'école.....	45
› Le goûter.....	46
› La cantine.....	47
2.2.2.3. L'univers marchand	47
2.3. L'alimentation enfantine	49
2.3.1. Besoins nutritionnels et comportements réels	50
2.3.1.1. Ce que dit la théorie	50
› La petite enfance : de la naissance à 3 ans.....	50
› L'enfance : de 3 à 11 ans	51
2.3.1.2. Mais en pratique... ..	51
2.3.2. Les goûts chez l'enfant	53
2.3.2.1. Les enfants et leurs choix alimentaires	53
› Les aliments préférés	54
› Les aliments « boudés »	57
2.3.2.2. « Les » dégoûts.....	59
› Les dégoûts liés à nos sens	59
› Les dégoûts cognitifs	60
› Les dégoûts associés	60
2.3.3. Le phénomène de néophobie alimentaire	61
2.3.3.1. La néophobie de l'omnivore	61
› Le paradoxe de l'omnivore	62
› Le principe d'incorporation	62
› Source de néophobie et Objets Comestibles Non Identifiés	64
2.3.3.2. La néophobie chez l'enfant.....	65
› Son origine	65
› Néophobie : un trait de caractère universel ?	66
› Dépasser la néophobie	67
La familiarisation	68
De la main à la pâte aux mots à la bouche	70
2.3.4. L'alimentation et les programmes scolaires	71

Partie II : Le dispositif des Classes du Goût et son déploiement dans les écoles du programme ECLAIR.....75

1. Des cinq sens à l'éducation au goût76

1.1. La formation du goût 76

1.1.1. Développement des sens 76

1.1.1.1. Le fœtus 76

› Audition et vision prénatales 76

› Le goût et l'olfaction prénatals 77

› Le toucher 77

1.1.1.2. Le nouveau-né..... 77

› L'audition 77

› La vision 78

› L'olfaction 78

› La gustation..... 78

› Le toucher 79

1.1.2. Le goût dans tous les sens 79

1.1.2.1. La vue 80

1.1.2.2. Le toucher 80

1.1.2.3. L'ouïe..... 81

1.1.2.4. L'olfaction..... 81

1.1.2.5. Le goût 82

› Le goût sensoriel 82

› Le goût d'un point de vue anatomique 82

› Le goût hédonique 84

1.2. Le dispositif des Classes du Goût 84

1.2.1. Un outil pédagogique déjà ancien mais toujours d'actualité 85

1.2.1.1. Son origine 85

1.2.1.2. Les Classes du Goût aujourd'hui 87

1.2.1.3. Enjeux et objectifs du dispositif 89

1.2.2. Classes du Goût version 2010..... 90

1.2.2.1. Mise en place du projet et phase pilote 90

1.2.2.2. L'expérimentation dans la région Languedoc-Roussillon..... 91

1.2.2.3. Autres dispositif d'éducation au goût 92

› Les Restos du Goût 92

› Les Familles du Goût 93

1.2.2.4. Evaluation des dispositifs d'éducation au goût 94

› Le projet EduSens..... 94

Description du projet.....	94
Les résultats	95
› Perspectives	96
1.2.2.5. Prolongement du dispositif.....	98
2. Classes du Goût et éducation prioritaire	100
2.1. Population concernée par le programme ECLAIR.....	100
2.1.1. Programme ECLAIR et éducation prioritaire : de quoi s'agit-il ?.....	100
2.1.2. Population concernée et alimentation	102
2.1.2.1. Contexte général	102
2.1.2.2. La place de la cantine	104
2.1.2.3. Particularités de l'alimentation en milieu défavorisé	105
2.1.2.4. Alimentation et métissage.....	107
2.2. « L'éducation prioritaire »	109
2.2.1. Les particularités d'enseignement.....	110
2.2.2. Autre méthode d'enseignement : la pédagogie coopérative	112
2.2.2.1. L'exemple de la méthode dite Freinet : les fondements de sa méthode	113
2.2.2.2. Exemple d'application de la pédagogie Freinet en milieu populaire.....	114
› Le projet.....	114
› Bilan provisoire après 5 ans d'expérience.....	116
3. Problématisation et méthodologies employées	118
3.1. La problématique et les hypothèses	118
3.1.1. Problématisation.....	118
3.1.2. Hypothèses de recherche.....	119
3.2. Méthodologie employée	121
3.2.1. Le terrain d'application : les échantillons de population.....	121
3.2.1.1. L'échantillon d'experts	122
3.2.1.2. Les enfants	123
3.2.2. L'outil de collecte : l'entretien.....	123
3.2.2.1. Les personnes ressources	124
3.2.2.2. La particularité des entretiens avec les enfants	125
› La relation du chercheur aux enfants	126
Faire confiance aux enfants	126
Gagner leur confiance	127
› L'inversement de situation : l'adulte qui vient apprendre auprès des enfants	128
› Ce qui a été réalisé	129

Partie III : Analyse du travail de recherche131

1. Les résultats.....132

1.1. L'attrait et l'implication des enfants dans l'alimentation	132
› Participation à la cuisine et aux tâches liées au repas	132
› Les enfants peuvent être des prescripteurs d'achat	133
› Difficultés à savoir ce qu'est avoir alimentation équilibrée	134
› La télévision joue un rôle sur les connaissances et les habitudes alimentaires des enfants...	135
› Des degrés divers de néophobie	137
1.2. Des enfants possédant une alimentation relativement déséquilibrée	138
› Des prises alimentaires plus nombreuses que ce qui est normalement conseillé	138
› Attirance de produits sucrés ou gras lors du petit-déjeuner, du goûter ou des encas	139
› Consommations alimentaires quotidiennes : déjeuner et dîner	140
› Les sorties au restaurant riment avec fast-food	143
1.3. Le contexte familial	144
› Les enfants ne parlent pas systématiquement de ce qu'ils ont abordé à l'école à leur famille	144
› Certains parents laissent leur enfants choisir la composition de leur repas ou leur goûter	145
› Les limites imposées dans la consommation alimentaire sont inégales	146
› Le prix est aussi un facteur déterminant dans les achats	148
› Influence de l'origine dans les pratiques alimentaires	148
1.4. L'alimentation et l'école	150
› Les écoles interdisent la consommation de certains produits pour les goûters	150
› Peu d'enfants mangent à la cantine	151
› Les enfants ne se souviennent pas ou peu de ce qui a été fait en classe à propos de l'alimentation	152
› Les enfants semblent intéressés pour faire des activités liées à l'alimentation et au goût dans le cadre de l'école	153
› Les connaissances sont limitées sur les aliments	154
› Le vocabulaire descriptif est majoritairement pauvre	157
1.5. Pertinence des Classes du Goût : l'avis des personnes ressources.....	158

2. Le retour sur hypothèses.....163

3. Les préconisations.....165

3.1. Axer les séances sur l'expérimentation	165
3.2. Exploiter et réinvestir les connaissances en classe	165

3.3. Tenir compte de l'origine des enfants tout en incluant les produits locaux et français	166
3.4. Impliquer les parents dans le projet.....	167
3.5. Impliquer les enfants dans un « projet terrain » comme un jardin potager.....	167
3.6. Encourager la consommation de fruits et légumes : le projet « un fruit pour la récré »	168
3.7. Faire attention à ne pas faire culpabiliser les enfants	168
4. Les limites de l'enquête.....	169
5. Les poursuites possibles	170
<i>Conclusion</i>	<i>172</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>174</i>
<i>Table des annexes.....</i>	<i>181</i>
<i>Index</i>	<i>232</i>
<i>Table des illustrations</i>	<i>234</i>
<i>Table des matières.....</i>	<i>235</i>

RESUME

Dans un contexte alimentaire de surabondance, de « malbouffe », de perte de normes et de lien avec le monde agricole mais aussi d'augmentation des maladies liées à cette mauvaise alimentation, les enfants doivent réussir à construire leur identité alimentaire. Depuis une dizaine d'année les pouvoirs publics se sont intéressés à cette thématique de l'alimentation dans le but d'améliorer les comportements alimentaires. Une des méthodes aujourd'hui employée est l'éducation sensorielle auprès des enfants, à travers le dispositif des Classes du Goût qui tend à se développer, en particulier dans les écoles du programme ECLAIR.

Ce travail s'attache à comprendre les déterminants de l'alimentation des jeunes enfants et de mettre en évidence l'intérêt d'une éducation sensorielle pour cette population. L'étude menée permettra d'étudier la pertinence du dispositif des Classes du Goût dans les zones d'éducation prioritaires, les caractéristiques alimentaires de ces enfants et de dégager des recommandations pour adapter au mieux cette éducation sensorielle.

Mots clés : *Education sensorielle, alimentation, goût, enfants, Classes du Goût, programme ECLAIR.*

In a food situation of over-abundance, junk food, loss of norm and farming world link but also diseases increase in relation with a poor diet, children need succeed in building their food identity. Over the last ten years, authorities have been interested in these food themes in order to improve food habits. Nowadays, one of methods used is the sensory education with children. This sensory education develops in particularly in schools of the ECLAIR plan.

This research work aims to identify and understand the food determinants of young children and demonstrate the interest of sensory education for these people. This study is intended to assess the relevance of this method in educational priority area and food characteristics of these children with the aim of producing recommendations for best adapt this sensory education.

Key words: *Sensory education, food, taste, children, Classes of Taste, ECLAIR plan.*