Les effets d'un programme d'éducation alimentaire au collège sur les élèves

Analyse des résultats obtenus dans différents contextes socioculturels

Aurélie Maurice

Post-doctorante à ALISS (Alimentation et sciences sociales), à l'INRA (Institut national de la recherche agronomique) et chercheure associée au CERLIS (Centre de recherche sur les liens sociaux) de l'Université Paris-Descartes

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 2, No 2 | pp. 131-149

Reçu le : 30/11/2015 | Accepté le : 31/08/2016

Résumé : L'objectif de cet article est de montrer comment un projet d'éducation alimentaire est réapproprié par les élèves de façon complètement différente selon leur origine sociale. C'est à partir d'une enquête de type ethnographique, permettant de suivre les adolescents dans leur vie quotidienne au collège, que nous avons pu déceler les enjeux liés à l'alimentation dans le contexte scolaire. Deux collèges, différents du point de vue de leur recrutement social, ont été choisis pour l'enquête. 127 jours d'observation ont été passés pendant deux années scolaires, dans deux classes de cinquième (une par collège), et 70 entretiens ont été menés auprès de 35 familles. Cette observation participante, complétée par des entretiens avec les familles, a permis d'interroger les processus en jeu dans la réception du projet par les élèves, en mettant notamment en exergue la façon dont ils le restituent, ou pas, dans les familles. De cette exploration des pratiques, des préférences alimentaires des adolescents, mais aussi des systèmes de représentation qui les entourent, les résultats montrent une valorisation des aliments de type fast-food beaucoup plus forte dans le collège défavorisé observé, et une perception du projet bien meilleure dans le collège plus mixte socialement. Le projet d'éducation alimentaire étudié atteint donc moins ses objectifs dans un collège défavorisé que dans un collège plus mixte socialement. Notre méthodologie, privilégiant l'observation participante au collège, permet ainsi d'obtenir des éléments intéressants pour analyser l'efficacité – ou la non-efficacité – d'une action d'éducation alimentaire.

Mots-clés : éducation alimentaire, collège, réappropriation, adolescents, inégalités sociales.

Introduction

Analyser la façon dont une action d'éducation à la santé est réappropriée par le public cible en prenant le point de vue de ce public est l'objectif de l'enquête présentée ici. Comme le relève Muriel Darmon, les « processus de retraduction, de négociation autour des contenus normatifs, d'adhésion ou de refus, de mise en pratique ou de contournement » ont été jusqu'ici peu souvent analysés (Darmon, 1999, p. 9). Le parti pris de cette enquête est justement de s'intéresser à ces processus de réception, par les publics cibles, d'une action d'éducation alimentaire. De nombreuses études, aussi bien en France (Tubert-Jeannin *et al.*, 2008 ; Tessier *et al.*, 2010) qu'à l'étranger (Veugelers & Fitzgerald, 2005 ; Haerens *et al.*, 2006) cherchent à évaluer l'efficacité – à plus ou moins long terme – d'actions d'éducation à la santé. Ces enquêtes révèlent des difficultés de mise en place effective des programmes : il y a un décalage entre ce qui est prévu et ce qui est vraiment fait. Ces études montrent également que les enseignants ne sont pas tous suffisamment motivés pour participer aux actions, et certains chercheurs militent pour une formation plus importante des enseignants dans ce domaine (Jourdan, 2010). Une fois que les promoteurs extérieurs se retirent de l'établissement scolaire, les programmes ne sont réalisés que partiellement – voire plus du tout – (Tubert-Jeannin *et al.*, 2008). Ces enquêtes révèlent la difficulté à atteindre les parents et à modifier durablement les pratiques familiales, notamment chez les familles les plus démunies (Tubert-Jeannin *et al.*, 2008). Améliorer les connaissances, par exemple en nutrition, est beaucoup plus facile que modifier les comportements réels (Tessier, 2004). Des méta-analyses (Kok *et al.*, 1996 ; Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2001) montrent le grand intérêt de ce qu'on appelle « l'évaluation de processus », évaluation qui consiste à observer la mise en place de l'action, en adoptant une approche compréhensive. Il a été démontré que la qualité de l'intervention d'éducation à la santé est le déterminant le plus important de son efficacité (Kok *et al.*, 1996), elle est liée à la formation des enseignants et à la mise en œuvre complète des programmes (Manderscheid *et al.*, 1996). L'enquête, présentée ici, ne consistait pas directement en une évaluation d'une action d'éducation alimentaire, mais se rattache à une évaluation de processus. En effet, grâce à une méthodologie ethnographique, ont été analysés la mise en place de l'action, son déroulement, sa réappropriation par les élèves et enfin ses répercussions dans les familles. La méthode ethnographique a été choisie pour suivre de jeunes adolescents tout au long de leur journée scolaire et ainsi comprendre les enjeux de leur vie quotidienne au collège, en fonction des différentes situations qu'ils rencontrent (Sirota *et al.*, 1987). Les deux collèges de l'enquête se trouvent dans la petite couronne parisienne, dans un département dans lequel le Conseil départemental est assez actif sur le plan de l'éducation alimentaire. Ces deux collèges ont été choisis en fonction du niveau social des élèves : le premier collège – le collège « Malraux [1] » – est classé zone sensible prévention violence et accueille une population issue des classes populaires, et le deuxième – le collège « Renoir » – accueille une population assez mixte, issue principalement des classes

1. Dans un souci de respect de l'anonymat, tous les noms propres (collèges, prénoms des élèves, etc.) ont été modifiés.

moyennes mais également des classes populaires. Ainsi, nous pouvons analyser comment un projet d'éducation alimentaire est réapproprié de façon différente par les élèves selon leur origine sociale. Deux niveaux sont étudiés : un niveau méso-sociologique, en comparant les deux collèges, et un niveau plus microsociologique, en comparant les élèves entre eux. Nous allons montrer que les enjeux autour de l'alimentation sont différents dans les deux collèges, ce qui nous conduira à étudier comment le projet est réapproprié de façon différente selon l'origine sociale des élèves, à la fois au collège, et dans la famille. Nous verrons enfin quelques exceptions montrant que les processus de réception du projet sont complexes et que la seule origine sociale ne permet pas toujours d'expliquer la réceptivité au projet.

1 Méthodologie

1.1 Description du projet alimentation

Le « projet alimentation » est issu d'une action qui a été imaginée au départ par un service d'une collectivité territoriale (un Conseil général) dédié à la nutrition des collégiens ; nous le nommerons service « Nutrition [2] ». Le but de l'action conçue par le Conseil général est « d'aider les adolescents à mieux maîtriser leurs choix en matière d'achat et de consommation de produits alimentaires [3] ». Il s'agit de rendre les adolescents capables de faire les meilleurs choix pour leur santé, en toute responsabilité, c'est-à-dire d'en faire des *homo medicus*, au sens de Peretti-Watel (2009). Le sociologue utilise ce concept pour décrire le rapport à la santé, tel que le préconisent les pouvoirs publics : les individus doivent gérer leur capital santé du mieux qu'ils le peuvent. La santé est devenue dans nos sociétés une finalité, un objectif que chacun doit chercher à atteindre. Michel Foucault utilise le concept de « biopolitique » pour mettre en évidence la place centrale qu'a pris la santé dans nos sociétés (Foucault, 1976). Les actions d'éducation à la santé s'inscrivent dans cette démarche préventive, visant à ce que tout un chacun cherche à préserver sa santé future par l'adoption au quotidien de comportements bénéfiques pour sa santé. Luc Boltanski montre que c'est en voulant imposer à l'ensemble de la population un cadre de référence, élaboré par des classes supérieures, que les pouvoirs publics cherchent à modifier les comportements : il considère ainsi que les réformateurs font preuve d'un « ethnocentrisme de classe » (Boltanski, 1969). En effet, cette vision préventive de la santé se retrouve davantage chez les individus des classes moyennes et supérieures (Régnier & Masullo, 2009). Le projet alimentation étudié s'inscrit dans cette démarche préventive et dans cette volonté de transformer les individus en *homo medicus*, responsables de leurs choix de santé. Le but de ce projet est de donner les clés aux adolescents pour qu'ils adoptent des comportements alimentaires protégeant leur santé future, or ces comportements correspondent – comme le soulèverait Boltanski – aux habitudes alimentaires des individus des classes moyennes et supérieures. En effet, c'est dans ces milieux sociaux que la consommation de fruits et légumes est la plus élevée et que les pratiques alimentaires se rapprochent le plus des recommandations du Programme national nutrition santé (Régnier *et al.*, 2006). Les promoteurs de l'action d'éducation alimentaire dont est issu le projet étudié espèrent modifier les pratiques des élèves les plus distants des préceptes nutritionnels, issus pour la plupart de milieux socialement défavorisés. Le service Nutrition a produit différents livrets

2. Le nom du service a été modifié par souci de respect de l'anonymat.
3. Citation issue du livret qui présente l'action et qui est mis à disposition des enseignants.

présentant divers ateliers, qui sont proposés aux établissements scolaires du département dans lequel se trouve le Conseil départemental. Le projet est donc livré clés en main aux enseignants et aux personnels des établissements. L'objectif est que dans les établissements volontaires, une classe soit choisie pour réaliser le projet sur l'ensemble de l'année scolaire, et que les enseignants de cette classe prennent chacun en charge un ou plusieurs ateliers décrits dans les livrets. Dans le collège Malraux, classé zone sensible prévention violence, c'était l'infirmière qui coordonnait le projet et qui le mettait en place dans une classe de 5e avec l'aide des enseignants de la classe. L'année de mon observation, j'ai été la personne référente du projet, et j'ai aidé certains enseignants dans la conception et l'animation de séances. Le collège Renoir, accueillant une population principalement issue des classes moyennes, n'avait jamais mis en place ce projet, sans doute en partie parce qu'aucune infirmière n'était présente au collège. Ce collège a été choisi parce que la principale adjointe avait fait part de sa motivation, auprès du service Nutrition, de mettre en place un tel projet. En effet, aucun collège accueillant une population plus favorisée ne mettait en place l'action. Il a donc fallu prendre l'initiative d'être la responsable du projet dans ce collège et d'initier sa mise en place dans une classe de 5e. J'ai pu jouer, dans les deux collèges, ce rôle participatif, grâce à ma formation initiale d'ingénieure agronome.

1.2 Dispositif méthodologique

L'enquête présentée ici est fondée sur une démarche ethnographique. J'ai passé deux années scolaires dans deux classes de 5e de deux collèges différents du point de vue de leur recrutement social. Le dispositif méthodologique a été le même pour chacune des deux années scolaires (de 2010 à 2012). Dans un premier temps (première partie de l'année scolaire), j'ai fait de l'observation participante en classe, dans tous les cours et pendant les séances du projet « alimentation », en cour de récréation et à la cantine. J'utilise le terme d'observation « participante » puisque, d'une part, je prenais part à la vie des élèves à l'école : je m'asseyais à côté d'eux en cours, je déjeunais à leur table à la cantine, etc. D'autre part, étant donné mon rôle de responsable du projet alimentation, il m'est arrivé d'animer certaines séances et donc de « participer » en prenant cette fois un rôle d'adulte. J'avais donc un statut ambivalent, mi-adulte, mi-élève, qui m'a permis de maintenir l'accès au terrain auprès des adultes du collège et de prendre le point de vue des élèves en obtenant des informations auxquelles les adultes n'ont pas accès. En me mettant à la hauteur des élèves, dans une posture de « moindre adulte » (Mandell, 1988), j'ai pu ne pas être associée par les élèves à l'autorité scolaire détenue par les surveillants et les enseignants. En effet, j'ai veillé à éviter d'adopter une attitude autoritaire avec les élèves, comme l'a fait Wilfried Lignier dans son enquête de thèse (Lignier, 2008). Je me suis ainsi positionnée comme une adulte différente des autres adultes du collège, et même des adultes en général. Mon habillement, assez décontracté, et mon âge (25-26 ans), m'ont permis de me fondre dans la masse des élèves : il est même arrivé que des élèves d'une autre classe me demandent si j'étais une élève, alors que je mangeais à la cantine à la table d'élèves de la classe enquêtée. J'ai cherché également à employer un niveau de langage assez familier, proche de celui des élèves. Puis dans un deuxième temps (deuxième partie de l'année scolaire), en parallèle des observations, j'ai réalisé des entretiens au domicile des familles. J'ai mené des entretiens semi-directifs avec les parents d'un côté (le plus souvent la mère) et l'adolescent en classe de 5e de l'autre. Le guide d'entretien portait sur les pratiques alimentaires, l'éducation des enfants en lien avec l'alimentation et plus

largement le parcours de vie des familles. Je cherchais également à savoir ce que l'enfant avait dit à ses parents à propos du projet alimentation (voir annexe pour plus de détails sur le guide d'entretien). Sur l'ensemble des deux collèges, j'ai mené 127 jours d'observation et 70 entretiens (avec 35 familles).

2 Des discours sur les préférences alimentaires très différents dans les deux collèges

Ma présence pendant un temps relativement long (une année scolaire) auprès d'un petit nombre d'enquêtés (une classe) m'a permis de mettre au jour les enjeux qui entourent l'alimentation dans le contexte du collège. La comparaison des deux collèges permet de montrer que ces enjeux sont différents du fait d'un rapport différencié à l'alimentation, mais aussi d'un rapport à l'institution scolaire, fortement contrasté et à mettre en lien avec le recrutement social des deux établissements scolaires enquêtés.

2.1 Mise en avant d'une culture adolescente pro-fast-food à Malraux

En se plaçant à un niveau méso-sociologique et en comparant les deux collèges, on s'aperçoit que les discours tenus par les élèves en lien avec l'alimentation, notamment concernant leurs préférences alimentaires, sont très différents. Dans le collège défavorisé (Malraux), les élèves tiennent un discours globalement homogène, valorisant les aliments de type fast-food. Ils disent apprécier les hamburgers, les frites, le coca ou encore les kebabs. Ils jubilent quand je leur parle d'un éventuel repas au McDonald's pour fêter la fin de l'année. Ils se plaignent de ne pas avoir de hamburgers à la cantine : au début de l'année, les élèves, pensant que je pourrais avoir une influence sur le choix des menus à la cantine, me font part de leurs envies :

> *Sanata :* À la cantine Madame, on pourrait avoir du McDo ?
> *Les autres renchérissent :* Ouais ! Du grec, du KFC ! (Collège Malraux, cour de récréation, 05/11/2010.)

J'ai relevé – mais de façon beaucoup plus exceptionnelle – le même type de discours à la cantine du collège plus mixte socialement, tenus par des élèves d'une autre classe : « On voudrait des McDo tous les midis à la cantine ! » (Collège Renoir, cantine, 16/09/2011.)

Certains élèves de Malraux m'expliquent que la viande n'est pas halal à McDonald's, et qu'il vaut mieux aller à Quick ou à KFC. Consommer des aliments de type fast-food fait partie du quotidien de la plupart de ces élèves. Il arrive qu'ils racontent au collège leurs repas dans des fast-foods : « *Soraya :* On était au KFC et on voulait aller au ciné. » (Collège Malraux, cours d'EPS, 06/06/11.) C'est un lieu où ils peuvent se rendre entre pairs ou en famille. Plusieurs études révèlent, chez les familles de milieux défavorisés, « l'emploi important de produits qualifiés de type "Mcdo" tels que les plats cuisinés, les frites, les pizzas, les hamburgers ou les poissons panés » (Caillavet *et al.*, 2006, p. 292). De plus, mettre en avant leurs préférences pour ce type d'aliments auprès de leurs pairs est un moyen de montrer qu'ils appartiennent à la culture adolescente telle qu'ils la conçoivent. Les discours sur McDonald's et ses aliments fétiches comme le hamburger sont un moyen de s'intégrer au groupe de pairs (Maurice, 2015), notamment en citant ce type d'aliments en cours, de façon inappropriée (par exemple, à Malraux, lors de la correction d'un devoir

surveillé en anglais, un élève déclare, en français, qu'au petit déjeuner il prend du coca et un hamburger, 16/06/11). Glisser dans les conversations entre pairs que l'on apprécie les fast-foods est aussi un moyen de faire du lien avec ses camarades : « *Imane :* Je devrais aller prendre un bon menu chez Mac Do. J'ai un ticket restaurant. J'ai fait croire à ma mère qu'il n'y avait pas cantine. » (Collège Malraux, cantine, 09/11/10.) Ainsi, dans le collège défavorisé, les discours sur les fast-foods sont très présents et les élèves sont unanimes quant à leur goût pour ce type d'aliments.

2.2 Des discours variés à Renoir

Dans le collège Renoir, les discours sont moins homogènes. Certains élèves utilisent des discours sur les aliments de type fast-food pour transgresser les règles scolaires, notamment en cours. Cependant, d'autres discours cohabitent avec ceux pro fast-food, et il n'est pas nécessaire pour trouver sa place au sein du groupe de pairs, d'afficher des préférences alimentaires pour les aliments tels que les frites ou les hamburgers. En témoigne cette discussion au sein d'un groupe d'amies.

> *Iris :* Vous écrivez ce qu'on dit sur l'alimentation ?
> *Aurélie :* Non, j'écris ce que vous dites.
> *Fatimatou :* Moi j'aime bien les chips.
> *Iris :* Moi j'adore les frites.
> *Sophie :* Moi j'aime pas le McDo.
> *Iris :* Moi j'adore le McDo. Moi j'aime bien les fruits aussi.
> *Fatimatou :* J'aime trop les pommes. (Collège Renoir, cours de français, 20/09/11.)

Il est possible de dire à ses copines que l'on n'apprécie pas McDonald's sans être exclue du groupe : en effet, Sophie est très bien intégrée dans son groupe d'amies et ce, tout au long de l'année. La discussion, qui portait sur des aliments de type fast-food comme les frites, s'oriente vers des aliments jugés équilibrés tels que les fruits. Il est arrivé qu'en classe, certains élèves clament haut et fort qu'ils détestent McDonald's et préfèrent Planet Sushi. Des aliments comme les sushis, jugés plus sains mais plus onéreux, sont cités par les élèves de Renoir, alors qu'il n'en a jamais été question à Malraux. Dans ce collège – défavorisé –, les élèves n'ont jamais tenu de propos négatifs sur McDonald's : pour faire partie du groupe de pairs, il s'agit de tenir un discours unique valorisant les frites, les hamburgers et ce que les élèves appellent « les grecs ». Au sujet des kebabs, tous les élèves du collège Renoir ne connaissent pas ce type de restaurant. Certains n'y sont jamais allés et ne savent pas de quoi il s'agit. D'autres y sont allés une fois dans leur vie et disent ne pas apprécier, comme Maëlle :

> *Aurélie :* Tes amis te proposent de venir manger au grec avec eux samedi midi, que fais-tu ?
> *Maëlle :* Ben... Je sais pas ce que c'est, le grec.
> *Aurélie :* Le kebab, tu vois ce que c'est ou pas ?
> *Maëlle :* Ah ça j'aime pas ça !
> *Aurélie :* T'aimes pas ?

Maëlle : Non, j'aime pas.

Aurélie : T'as déjà goûté ?

Maëlle : Ouais.

Aurélie : Avec qui ?

Maëlle : Avec mon père à la fête de la musique y a longtemps. Et vraiment j'ai pas aimé.

Aurélie : Ah, t'as pas aimé !

Maëlle : Non. (Collège Renoir, entretien, Maëlle, 25/06/12.)

L'attrait pour les kebabs est beaucoup moins unanime à Renoir qu'à Malraux. À l'inverse, les sushis ne sont jamais cités par les élèves de Malraux alors qu'ils le sont à Renoir. Certains élèves de Renoir mangent régulièrement dans des restaurants japonais et apprécient ce type d'aliments. Nous voyons apparaître ici ce que Bourdieu nomme une volonté de distinction sociale (Bourdieu, 1979). Les élèves de milieux plus favorisés ont l'opportunité de goûter des aliments plus chers, considérés comme plus sains, et auxquels les élèves de milieux moins favorisés n'ont pas accès (*cf.* Wills *et al.*, 2011).

On relève donc des différences notoires dans les discours que tiennent les élèves des deux collèges au sujet de l'alimentation. Elles sont fortement liées à des différences d'origine sociale. Ainsi, le « projet alimentation » qui nous intéresse n'arrive pas en terrain neutre : les contextes des deux collèges sont différents, et l'on imagine bien que ce projet ne va pas être réapproprié de la même manière dans les deux collèges.

3 Se réapproprier le « projet alimentation » de façon différente selon son origine sociale

Si l'on compare les deux collèges, on observe que la perception qu'ont les élèves du projet et la façon dont ils se réapproprient les messages, au collège ou chez eux, n'est globalement pas la même. Il apparaît que la réceptivité des élèves au projet est fortement liée à leur origine sociale.

3.1 Image du projet au sein des deux classes

Les élèves de Renoir et de Malraux ne réagissent pas du tout de la même manière au fait d'être la classe choisie pour participer au projet alimentation. À Renoir, les élèves sont très contents d'être la classe « élue ». Ils se réjouissent d'être la seule classe à avoir cette chance. En discutant avec leurs camarades des autres classes, ils se rendent compte que ces derniers sont jaloux et déçus de ne pas pouvoir y participer. Les élèves des autres classes ressentent ce choix arbitraire comme du favoritisme.

Aurélie : Est-ce que c'est un sujet qui t'intéresse ? Le projet alimentation ?

Arthur : Ben oui parce que c'est… C'est… Ben ça m'intéresse parce que c'est nous qui avons été élus, ça s'adresse pas aux 5e E, aux 5e D, aux 5e A, aux 5e B, ça s'adresse à nous, aux 5e C, donc… Ouais donc… Je vois ça comme une chance… Ouais. (Collège Renoir, entretien, Arthur, 09/05/12.)

Aurélie : Et t'es contente du projet alimentation globalement ?

> *Caroline :* Je suis surtout contente que... J'ai de la chance d'être dans la classe, pile la classe où on fait le projet alimentation. Parce que j'ai une copine qui sait pas ce que c'est et donc on lui explique et tout ça, mais je suis contente de le faire quand même. (Collège Renoir, entretien, Caroline, 10/05/12.)

Au collège Renoir, le projet alimentation a donc bonne presse : les élèves sont très contents d'y participer. Au contraire, à Malraux, le projet alimentation est déprécié : il n'a pas une bonne image auprès des élèves. Certains d'entre eux ne ratent pas une occasion pour le dénigrer.

> *Quentin :* Pourquoi on fait alimentation ? C'est mieux la cigarette !
> *Sami :* Ils ont choisi la mauvaise classe. (Collège Malraux, carnet d'observations, cantine, 25/01/11.)

On observe ici le raisonnement inverse des élèves de Renoir : « Ils ont choisi la mauvaise classe. » Au lieu de considérer ce choix comme une chance, les élèves sont déçus d'avoir été choisis et préfèreraient participer à un autre projet, comme le tabac. En réalité, toutes les classes de 5e sont à égalité pour l'action de prévention contre le tabac, il n'y a pas de « projet tabac » pour une classe. L'alimentation n'est pas un sujet qui semble intéresser les élèves de la classe de Malraux. Un jour, alors que les élèves n'avaient pas été prévenus, le cours de sport est remplacé par une séance en salle informatique sur les groupes d'aliments. Les élèves accueillent cette nouvelle avec déception.

> *Sami :* Y a même pas sport ! Eh, c'est de la carotte !
> *Sanata :* C'est de la carotte. C'est claqué l'alimentation !
> [...]
> *Moussa :* L'alimentation c'est pourri. Ça m'intéresse pas !
> *Un autre :* L'alimentation ça pue ! (Collège Malraux, carnet d'observations, fin du cours d'anglais, 03/03/11.)

Cette perception différente du projet alimentation dans les deux collèges peut être comprise au regard du rapport qu'entretiennent les préadolescents des deux collèges avec l'alimentation de type fast-food. Le projet alimentation délivre des messages qui, pour les élèves de Malraux, vont à l'encontre de leur conception de l'alimentation et de celle de leurs familles. L'écart entre ces messages et leur rapport à l'alimentation est trop grand pour qu'ils adhèrent à un tel projet. Ils le tiennent donc à distance, en le dénigrant et en montrant qu'ils ne s'y intéressent pas. Dans ce collège, il est mal venu de dire que l'on apprécie le projet alimentation devant ses pairs, notamment si l'on souhaite faire partie du groupe leader dans la classe. Ce groupe affiche clairement son opposition au projet alimentation. C'est moins le cas pour certains élèves en marge, dont il sera question dans la troisième partie de cet article.

3.2 Tourner en dérision le projet : des tactiques de résistance chez les jeunes de milieux populaires

C'est dans le collège Malraux qu'il y a le plus d'exemples de rébellion par rapport au projet alimentation. Ceci peut se comprendre par rapport à ce que nous venons de montrer sur

les fast-foods : les consommations alimentaires sont fortement différenciées socialement (Régnier *et al.*, 2006), et dans ce collège, les élèves sont pour la plupart habitués à manger régulièrement dans des fast-foods et ont souvent des parents dont les pratiques alimentaires sont éloignées des normes nutritionnelles en vigueur. Les élèves, notamment les plus intégrés au sein du groupe-classe et qui cherchent à gagner en prestige – ils appartiennent à ce que je nomme le « groupe dominant » –, s'appuient sur ces pratiques alimentaires déviantes pour assoir leur opposition à l'institution scolaire. À l'image des « gars » dont parle Paul Willis dans *L'école des ouvriers* (Willis, 1977), les membres du groupe dominant, pour la plupart en difficulté voire en échec scolaire développent une forme de résistance par rapport à l'institution scolaire. Les discours valorisant les fast-foods ou dévalorisant le projet alimentation sont un moyen de provoquer les enseignants. Ceci permet de comprendre pourquoi ces élèves sont moins facilement réceptifs à un projet qui prône une alimentation équilibrée et saine que ceux du collège Renoir.

Autre exemple à travers cette scène que nous avons observée dans le collège Malraux, lors du petit déjeuner organisé par les élèves de la 5e du collège défavorisé pour les élèves de 6e. Les « grands » sont chargés de donner des conseils aux « petits » sur ce qu'il faut prendre sur leur plateau. L'infirmière est présente lors de ce petit déjeuner. Elle est la coordinatrice du projet dans ce collège, et elle anime certaines des séances, en collaboration avec des enseignants. Elle demande à Moussa – élève appartenant au groupe dominant – de dire à quoi sert le petit déjeuner à une table d'élèves de 6e qui lui ont posé la question. Il s'agit de l'objectif principal de ce petit déjeuner : faire des adolescents des messagers auprès de leurs camarades des « bonnes » conduites alimentaires. L'infirmière laisse Moussa discuter avec les jeunes 6e seul. « *Moussa :* Tu sais ça sert à quoi le petit déj ? » Il laisse un temps d'arrêt pour augmenter l'effet comique puis s'exclame : « À rien ! » Les élèves éclatent de rire. Sa blague a fonctionné. Il part, satisfait. Il revient et recommence, content de sa trouvaille. L'infirmière a cette fois entendu le petit manège de Moussa et le gronde (collège Malraux, petit déjeuner à la cantine, 11/05/11).

Moussa transgresse le principe de ce petit déjeuner qui est de donner des conseils aux plus jeunes. Il se rebelle contre l'ordre établi par les adultes et cherche à amuser la galerie, à se faire remarquer. Moussa détourne la mission qui a été confiée aux élèves de la classe pour en faire un instrument de son image face au groupe de pairs, groupe qui est facile à séduire puisqu'il est composé d'élèves plus jeunes que lui, donc plus admiratifs d'un « *grand* » (Dubet, Martuccelli, 1996, p. 152).

S'agissant du collège Renoir, je relate cette fois une scène qui a lieu en cours de SVT (sciences de la vie et de la terre), dans la salle de classe, lors d'une séance du projet sur l'équilibre alimentaire, animée par l'enseignante de SVT. La consigne est – je cite l'enseignante – de réfléchir « à une journée parfaite du point de vue alimentaire, équilibrée ». L'enseignante demande à Fatimatou – élève appartenant au groupe dominant et issue des catégories populaires – de venir écrire au tableau le goûter qu'elle a choisi pour cette journée équilibrée. Fatimatou écrit : « Chips, gâteaux. » Toute la classe éclate de rire. L'enseignante s'exclame : « Fatimatou, je ne t'ai pas fait venir au tableau pour faire la guignole. » (Collège Renoir, cours de SVT, 26/03/12.)

On observe dans cette scène le même genre d'acte de transgression que dans le premier collège. Le projet alimentation est détourné à des fins personnelles visant à gagner en

prestige auprès de ses pairs. Ainsi, loin d'incorporer les messages transmis par les enseignants, certains élèves les prennent à contre-pied et les tournent en dérision. Ces élèves, leaders dans leur classe, cherchant toujours de nouveaux moyens pour se faire remarquer, n'acceptent pas de devenir ce que les promoteurs du projet souhaitent qu'ils deviennent. En tout cas, ils refusent de jouer le jeu devant leurs pairs, pour montrer leur opposition à l'école.

Ainsi, le projet est détourné de ses objectifs par les élèves appartenant aux catégories populaires : ils maintiennent les messages de ce projet à distance, à la fois sans doute parce qu'il émane de l'institution scolaire, dont ils se sentent éloignés, et parce qu'il valorise des pratiques alimentaires éloignées des leurs (Régnier *et al.*, 2006).

3.3 Véhiculer les messages du projet dans sa famille

Les élèves de Renoir ont bien plus souvent parlé du projet à leurs parents que ceux du collège Malraux. Quand j'ai téléphoné pour prendre rendez-vous avec les parents de Malraux, les trois quarts n'étaient pas informés du projet d'éducation alimentaire dans la classe de leur enfant. Ainsi, dans ce collège défavorisé, la plupart des élèves ne jouent pas le rôle de « messager » auprès de leurs parents prescrit par le projet alimentation, alors que dans le collège socialement plus mixte, la plupart des élèves, même si certains ne font qu'évoquer le projet, jouent ce rôle de « messager ». Ce sont les élèves dont les parents sont les plus proches des normes nutritionnelles en vigueur qui sont les plus réceptifs au projet et qui en parlent chez eux. Certains vont même jusqu'à tenter de modifier les habitudes alimentaires de leurs parents, notamment concernant l'approvisionnement. Quand ils accompagnent leurs parents faire des courses, ils comparent les étiquettes des produits et demandent à leurs parents d'acheter certains aliments plutôt que d'autres, contenant plus de lipides par exemple. Ces élèves qui adoptent un rôle actif de prescripteurs sont peu nombreux et sont particulièrement soucieux de leur corps. Soit parce qu'ils sont en surpoids, soit, dans le cas de filles, parce qu'elles accordent beaucoup d'importance à avoir un corps mince. Les éléments qui permettent de comprendre pourquoi les élèves appartenant aux classes moyennes sont davantage « messagers » sont multiples. Les élèves et leurs parents sont plus proches de l'institution scolaire que les familles populaires (Dubet & Martuccelli, 1996). Ils sont donc intéressés par tout ce qui provient de l'école. De plus, les jeunes adolescents entretiennent une relation avec leurs parents souvent basée sur la communication : ils sont habitués à raconter leur journée de cours. À l'inverse, en milieu populaire, les fratries sont souvent nombreuses, les parents ont parfois des horaires de travail décalées ne leur permettant pas de disposer d'un créneau chaque soir pour discuter avec leurs enfants de l'école. Ainsi, les enfants de milieux populaires, plus éloignés de l'institution scolaire et des discours qui en émanent, sont globalement moins réceptifs à un projet mené par des enseignants, et ont peu l'occasion d'en parler avec leurs parents. C'est également la distance aux normes nutritionnelles ambiantes, beaucoup plus forte en milieu populaire, qui permet de comprendre pourquoi les élèves de Malraux adhèrent beaucoup moins aux messages diffusés par le projet, lesquels sont plus éloignés de leurs pratiques et de leurs discours.

4 Des exceptions : quand d'autres éléments prennent le pas sur l'origine sociale

Au niveau microsociologique, transparaît toute la complexité du processus de réappropriation d'un projet d'éducation à la santé par les élèves. Il apparaît que certains élèves ont un comportement qui va à l'encontre de ce que l'on a pu montrer sur l'origine sociale. D'autres éléments entrent alors en jeu, et permettent de comprendre pourquoi ces élèves-là se comportent différemment des autres.

4.1 Des élèves de milieu défavorisé réceptifs au projet

Certains élèves du collège Malraux ont raconté dans le détail les séances du « projet alimentation » à leurs parents. Ils sont peu nombreux, il s'agit de deux filles : Julie et Vanessa. La mère de Julie est secrétaire, elle possède un CAP de sténodactylographie et les parents de Vanessa sont en recherche d'emploi, ils n'ont aucun diplôme. Ces familles ont un rapport distant avec les normes nutritionnelles. Chez Julie, c'est raclette tous les soirs en ce moment. Elle ne mange pratiquement jamais de légumes et sa mère n'achète jamais de fruits. Chez Vanessa, ses parents, d'origine cambodgienne, considèrent que leurs enfants ne doivent manquer de rien. Ils leur cuisinent les plats qu'ils apprécient sans s'inquiéter de l'équilibre alimentaire. Vanessa me confie lors d'un repas à la cantine qu'elle aimerait qu'il y ait plus de frites. Néanmoins, ces deux élèves sont très réceptives au « projet alimentation », bien que les messages qu'il véhicule aillent à l'encontre de leurs pratiques. Cela peut s'expliquer par leur rapport de très grande proximité avec l'institution scolaire. L'école revêt une importance fondamentale pour elles. Il s'agit d'être la meilleure élève et tout ce qui provient de l'institution scolaire porte une grande légitimité. Ceci est lié dans le cas de Julie à la trajectoire sociale ascendante de sa famille, et dans le cas de Vanessa, à la présence d'une grande sœur qui encadre les devoirs et pousse sa petite sœur à réussir scolairement. Ainsi, ces élèves retiennent bien et sont réceptives à ce qui est diffusé à l'école, comme c'est le cas du projet alimentation. Même si ces élèves n'adhèrent pas aux normes du PNNS dans leurs pratiques, elles retiennent les messages nutritionnels diffusés à l'école et y réfléchissent.

L'éloignement des pratiques alimentaires populaires par rapport aux normes nutritionnelles a été montré par de nombreux sociologues, et ce même bien avant le PNNS (Grignon, C. & Grignon, Ch., 1980, 1981). Les familles ouvrières préféraient, il y a déjà trente ans les pommes de terre et les charcuteries aux fruits et légumes ou au poisson, aliments porteurs de distinction sociale pour les familles aisées (Bourdieu, 1979). Les pratiques de certains parents de milieux populaires comme celles des parents de Vanessa et de Julie témoignent d'une volonté de préserver leurs enfants des soucis de l'âge adulte en leur offrant les aliments qu'ils aiment pour leur faire plaisir. Un parallèle peut être établi avec les travaux de Sandrine Vincent sur les jouets, qui montrent que les familles populaires considèrent que des jouets peuvent être encore offerts à l'adolescence, alors que les parents des classes moyennes et supérieures cherchent à « maximiser la réussite scolaire de leurs enfants » (Vincent, 2001, p. 16) en n'offrant plus de jouet à partir de l'entrée en 6e. Chez les classes moyennes et supérieures, les enjeux éducatifs priment sur la préservation du plaisir. Nous retrouvons ce même contraste concernant l'alimentation : les enjeux de prévention et d'éducation priment sur la satisfaction des désirs des enfants. À l'inverse,

en milieu populaire, il est important pour certains parents comme ceux de Vanessa, qui ont souffert de la privation pendant leur enfance, de donner suffisamment à manger à leurs enfants : « L'abondance alimentaire témoigne également de la capacité parentale à tenir son rang et à nourrir correctement les enfants, malgré les contraintes financières. » (Régnier & Masullo, 2009.) Les messages nutritionnels sont donc à l'opposé de la façon de concevoir les repas des familles populaires, alors qu'en milieu aisé, les messages vont dans le même sens que les pratiques déjà installées. Le rapport au corps et à la santé des personnes des classes populaires, les conduit aussi à s'éloigner des préceptes médicaux actuels, comme l'a montré Boltanski. Un rapport au corps de type mécaniste pousse les membres des classes populaires à préférer les féculents et les aliments caloriques aux aliments peu caloriques comme les légumes (Boltanski, 1971). Alors que « les membres des classes supérieures adoptent à l'égard de la maladie une attitude de prévision » (Boltanski, 1971, p. 221) et consomment donc des aliments qui sont censés être bénéfiques pour la santé. Tout ceci permet d'expliquer pourquoi les familles de l'échantillon appartenant aux classes populaires ont un rapport avec les normes nutritionnelles souvent plus distant que les familles appartenant aux classes moyennes et supérieures.

La relation de Vanessa et Julie à leurs parents est un élément permettant de comprendre pourquoi elles ont pu leur parler du projet alimentation. Les parents de Vanessa sont très à l'écoute de leur fille et elle explique pendant l'entretien qu'il lui arrive d'instruire ses parents grâce aux informations du projet alimentation :

> *Vanessa :* J'ai parlé à mon père, ce qu'on avait fait, je sais plus c'est sur quoi, c'est quand on avait dit sur les additifs. On avait parlé je leur avais dit sur les merguez et tout, qu'il fallait faire hyper attention parce que je savais pas du tout que c'était, c'était... que ça pouvait être grave et tout. Donc j'ai dit ça à mon père à ma mère. Ils ont dit « ok ». Je leur ai demandé s'ils savaient ça, ils ont dit non et tout, ils connaissaient même pas ça. Tu vois ? Donc... Des fois j'essaye de vraiment les informer pour qu'ils fassent vraiment attention pour nous et pour eux, parce que ça peut être dangereux. Mais des fois aussi, mon père il essaie de nous mettre au courant de choses. Par exemple, qu'il faut pas manger trop gras, parce que moi quand j'étais petite, j'aimais manger. Je grignotais beaucoup, tu vois. Donc on essaie souvent de se partager les informations et tout. (Collège Malraux, entretien, M. et M^{me} Ngo, 24/05/11.)

Vanessa décrit une relation de réciprocité entre ses parents : elle leur donne des informations qu'ils n'ont pas, et eux, en retour, lui donnent d'autres informations. Ainsi, ils partagent leurs connaissances pour ne pas « se mettre en danger ». Vanessa est donc une éducatrice ascendante, comme Julie, qui explique à sa mère, pendant l'entretien que j'ai mené avec elle, la différence entre les fruits et les gâteaux, en expliquant qu'il faut manger des deux « parce que tu peux pas vivre sans glucide et sans vitamine ».

Les relations entre Julie et sa mère (elle est divorcée depuis que Julie est toute petite) et Vanessa et ses parents sont davantage sur un « mode horizontal » que vertical, ce qui est plus fréquent chez les membres des classes moyennes et supérieures (Kellerhals & Montandon, 1991). La situation familiale de Julie permet de comprendre cette relation particulière, fusionnelle, entre la mère et la fille. Chez ces deux préadolescentes, les

messages du projet alimentation sont légitimés comme le sont l'ensemble des savoirs dispensés par l'école du fait de leur grande docilité envers l'institution scolaire. Ils sont donc assimilés et restitués par elles dans leur famille mais ne sont pas mis en pratique : ils ne dépassent pas le niveau cognitif, comme les savoirs scolaires.

4.2 Des élèves issus des classes moyennes non messagers du projet au sein de leurs familles

Certains élèves du collège Renoir, appartenant aux classes moyennes ne jouent pas – ou peu – le rôle de messagers. Il s'agit notamment de deux élèves qui sont dans des situations familiales assez complexes qui font qu'ils ont une relation assez distendue avec leurs parents : Claire et Vincent. Ces deux familles appartiennent plutôt aux franges inférieures des classes moyennes, notamment pour la famille de Vincent. Les parents de ces deux élèves sont divorcés et entretiennent une relation assez conflictuelle avec leur ex-compagnon.

Dans ces cas, même si tous les autres indicateurs sont favorables du fait de l'appartenance aux classes moyennes (rapport de proximité avec l'institution scolaire, adhésion aux normes nutritionnelles), ces jeunes adolescents ne font qu'évoquer le projet alimentation devant leurs parents. Cette attitude ne peut être comprise qu'en s'intéressant à l'espace de communication dont disposent parents et préadolescent. Pour bien appréhender le type de relation entre les parents et le préadolescent, nous avons cherché à comprendre la situation familiale, à travers son histoire et à connaître les disponibilités des parents, en fonction de leurs activités professionnelles. La relation parent-préadolescent que nous avons cherché à caractériser, est une relation à double sens. Ayant mené des entretiens d'une part avec les parents (ou l'un des deux parents) et d'autre part avec le préadolescent, nous avons pu obtenir le point de vue de chacun sur cette relation. En mettant en regard les réponses des parents et des enfants, nous avons pu avoir une idée assez fine de leur relation et de la raison pour laquelle il y a peu de communication pour les cas regroupés ici. Est-ce le parent qui ne dispose pas de suffisamment de temps ? Qui a d'autres soucis ? Est-ce le préadolescent qui n'aime pas raconter sa journée ? Y a-t-il un conflit entre les parents et le préadolescent ? À quel sujet ? Dans le cas de Claire, c'est la situation familiale, avec la séparation récente du couple parental et les difficultés que cela entraîne dans la vie de tous les jours, qui explique le peu de disponibilité de M^{me} L. et le repli sur soi de Claire. Le cas de Vincent est assez différent : sa mère et lui ont une relation conflictuelle depuis quelques temps parce que M^{me} G. trouve que son fils ne fait pas suffisamment d'efforts pour perdre du poids. Elle ne peut pas lui faire confiance puisqu'il mange derrière son dos. Il a par exemple récemment fini un plat de lasagnes pour le goûter. D'autre part, Vincent n'est pas un jeune qui aime raconter sa journée de cours dans le détail, il est assez secret. Le conflit familial autour de l'alimentation ajouté à une réticence à parler de l'école conduisent à caractériser la relation de Vincent et de sa mère du point de vue de la communication comme une relation distante. Ce dernier n'a fait qu'évoquer le projet alimentation, et c'est encore une fois seulement le type de relation qu'il entretient avec sa mère qui permet de comprendre cette attitude. En effet, Vincent n'a pas intérêt à parler à sa mère d'un projet qui va dans le sens des reproches qu'elle lui fait à propos de son alimentation.

Ainsi, diffuser les messages du projet alimentation dans sa famille suppose de disposer d'un espace de parole – et d'écoute – suffisant pour avoir la possibilité de raconter à ses parents sa journée de cours. Cela suppose également que l'entente soit suffisamment bonne pour avoir envie de partager avec ses parents des événements vécus en classe. Il est compréhensible que cet indicateur soit primordial pour que le message soit véhiculé par le préadolescent : il constitue le canal de diffusion du message dans la famille. Même si le projet a bien été reçu par l'élève, attentif en classe, et s'il a été intériorisé puisqu'il entre en résonnance avec le rapport aux normes du jeune, il n'est pas diffusé – ou peu diffusé – dans la famille puisque le canal de diffusion est « obstrué » par une relation parent-adolescent distante.

Ainsi, l'origine sociale ne permet pas toujours de comprendre le rapport qu'entretiennent les préadolescents avec le « projet alimentation ». D'autres éléments peuvent prendre le dessus, comme le rapport à l'institution scolaire ou la relation parent-adolescent.

Conclusion

En prenant le point de vue des élèves, notre enquête de type ethnographique montre que selon leur origine sociale, les élèves n'entretiennent pas le même rapport à l'alimentation, à la fois dans leurs discours au collège, dans leurs pratiques au collège et dans leur famille. Le « projet alimentation » arrive dans un contexte fortement marqué par des enjeux qui sont différents selon le milieu social des élèves et de leur famille. Dans le collège défavorisé, Malraux, les élèves plébiscitent les aliments de type fast-food et se servent de cette préférence pour renforcer leurs liens sociaux et gagner en prestige. Dans le collège Renoir, les préférences affichées devant les pairs sont plus diversifiées et révèlent certaines pratiques distinctives. La question de la différenciation sociale des pratiques alimentaires et du rapport aux normes nutritionnelles permet de comprendre cette distance au projet plus ou moins grande dans les deux collèges. De plus, les élèves issus de milieux populaires ont un rapport plus distant avec l'institution scolaire que les élèves issus des classes moyennes, et développent des tactiques de résistance face à celle-ci. Le « projet alimentation », pris en charge par les enseignants, est assimilé au discours scolaire et les élèves de Malraux cherchent, au moins pour une partie d'entre eux, à le tourner en dérision pour le mettre à distance. Ils y sont donc beaucoup moins réceptifs que les élèves issus des classes moyennes.

Le « projet alimentation » atteint donc bien mieux son objectif – qui consiste à transformer les élèves en *homo medicus*, individus responsables de leurs choix de santé, et plus précisément pour ce projet, de leurs choix en matière d'alimentation – chez les élèves de classes moyennes que chez les élèves de milieux populaires. Ceux qui sont la cible principale du projet, puisque les plus sujets au surpoids et à l'obésité (*cf.* l'étude de la DRESS en 2003-2004 qui montre que 9,8% des enfants de cadre sont en excès de poids contre 24,4 % chez les enfants de pères ouvriers non qualifiés), sont ceux qui y sont le moins réceptifs. Ces jeunes adolescents adhèrent peu à un projet qui prône une alimentation très différente de celle qu'ils connaissent dans leur famille. Nous rejoignons donc les résultats de plusieurs études qui montrent qu'il est plus facile de modifier les connaissances que les comportements, et que les familles les plus démunies sont les plus difficiles à atteindre (Tubert-Jeannin *et al.*, 2008 ; Tessier, 2004). Notre méthodologie, privilégiant l'obser-

vation participante au collège, permet d'obtenir des éléments intéressants pour analyser l'efficacité – ou la non-efficacité – d'une action d'éducation alimentaire. Notre enquête ethnographique en collège montre tout l'intérêt de l'« évaluation de processus » des actions d'éducation à la santé (Kok *et al.*, 1996 ; Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2001).

Références bibliographiques

Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe*. Paris : École pratique des hautes études.

Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, *26(1)*, 205-233.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Les Éditions de Minuit.

Caillavet, F., Darmon, N., Lhuissier, A. & Régnier, F. (2006). L'alimentation des populations défavorisées en France : synthèse des travaux dans les domaines économique, sociologique et nutritionnel. *Les travaux de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale, 2005-2006*, 279-322.

Darmon, M. (1999). Les « entreprises » de la morale familiale. *French Politics, Culture and Society*, *17(3-4)*, 1-19.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

Grignon, C. & Grignon, Ch. (1980). Styles d'alimentation et goûts populaires. *Revue française de sociologie*, *21(4)*, 531-569.

Grignon, C. & Grignon, Ch. (1981). Alimentation et stratification sociale. *Cahiers de nutrition et diététique*, *16(4)*,207-217.

Haerens, L., Deforche, B., Maes, L., Cardon, G., Stevens, V. & De Bourdeaudhuij, I. (2006). Evaluation of a 2-year physical activity and healthy eating intervention in middle school children. *Health Education Research*, *21(6)*, 911-921.

Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé. Quelle formation pour les enseignants ?* Saint-Denis : Institut national de prévention et d'éducation pour la santé.

Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Kok, G., Van den Borne, B. & Dolan Mullen, P. (1996). Effectiveness of health education and health promotion : meta-analyses of effect studies and determinants of effectiveness. *Patient Education and Counseling*, *(30)*, 19-27.

Lignier, W. (2008). La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*, *(73)*, 20-36.

Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography*, *16(4)*, 133-467.

Manderscheid, J.-C., Tones, K. & Green, J. (1996). Efficacité et utilité de l'éducation à la santé à l'école. *Revue française de pédagogie*, 103-120.

Maurice, A. (2015). McDonald's, une appropriation socialement située par les adolescents en France. In J. Lachance, L. Mathiot & Ph. Saint-Germain (éds.), *Marques cultes et culte des marques chez les jeunes. Penser l'adolescence avec la consommation* (pp. 93-108). Paris : Hermann.

Peretti-Watel, P. & Moatti, J.-P. (2009). *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*. Paris : Le Seuil / La République des idées.

Pérez-Rodrigo, C. & Aranceta, J. (2001). School-based nutrition education : Lessons learned and new perspectives. *Public Health Nutrition*, *4(1A)*, 131-139.

Régnier, F., Lhuissier, A. & Gojard, S. (2006). *Sociologie de l'alimentation*. Paris : La Découverte.

Régnier, F. & Masullo, A. (2009). Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale. *Revue française de sociologie*, *50(4)*, 747-773.

Veugelers, P. J. & Fitzgerald, A. L. (2005). Effectiveness of school programs in preventing childhood obesity : A multilevel comparison. *American Journal of Public Health*, *95(3)*, 432-435.

Vincent, S. (2001). Le jouet dans la construction sociale de l'enfance. *Recherches et prévisions*, 5-18.

Tessier, S. (2004). Promouvoir la consommation de fruits. *La Santé de l'homme*, *(374)*, 35-36.

Tessier, S., Chauliac, M. & Descamps Latscha, B. (2010). Éducation nutritionnelle à l'école : évaluation d'une méthode pédagogique, « La Main à la Pâte ». *Santé publique*, *22(2)*, 229-238.

Tubert-Jeannin, S., Lecuyer, M.-M., Manevy, R., Pegon-Machat, E. & Decroix, B. (2008). Évaluation après un an d'un programme de promotion de la santé orale à l'école maternelle. *Santé publique*, *20(1)*, 7-17.

Willis, P. (1977, 2011) *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille : Agone.

Wills, W., Backett-Milburn, K., Roberts, M.-L. & Lawton, J. (2011). The framing of social class distinctions through family food and eating practices. *The Sociological Review*, *59(4)*, 725-740.

Annexes

Précisions méthodologiques

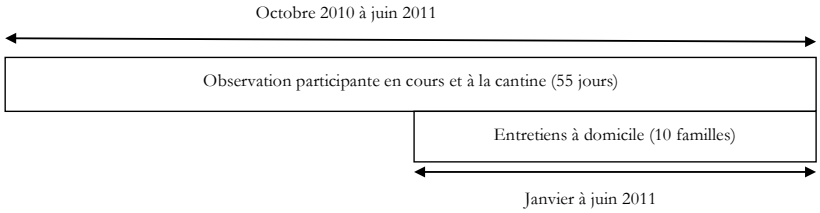
Première partie de l'enquête : collège Malraux

Population accueillie : majoritairement défavorisée.

Entrée sur le terrain : personne référente pour le « projet alimentation », avec l'infirmière.

Disciplines concernées par le projet : français, physique-chimie, SVT, mathématiques, EPS.

Classe enquêtée : une classe de 5e réalisant le « projet alimentation » (25 élèves).



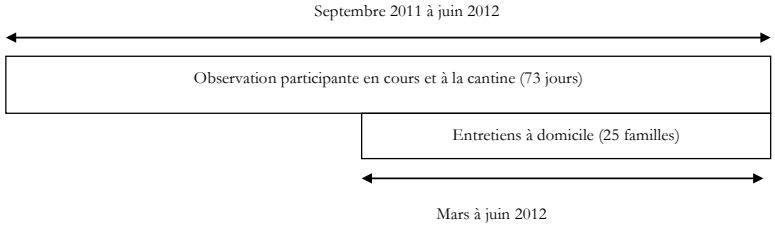
Deuxième partie de l'enquête : collège Renoir

Population accueillie : assez mixte socialement, allant des classes moyennes aux classes populaires.

Entrée sur le terrain : personne responsable du « projet alimentation ».

Disciplines concernées par le projet : arts plastiques, mathématiques, technologie, SVT.

Classe enquêtée : une classe de 5e choisie pour réaliser le « projet alimentation » (29 élèves).



Guide d'entretien parents

1) **Les repas de la veille** : achats, choix, cuisine, cadre du repas + remarques des enfants.

2) **Les scénarios**

Je vais vous soumettre des situations qui pourraient vous arriver, ou qui vous sont déjà arrivées. Si c'est le cas, racontez comment ça s'est passé, sinon, racontez ce que vous pensez que vous feriez dans cette situation.

3) **Histoire familiale**, trajectoire sociale des parents, migratoire, habitudes alimentaires pendant l'enfance.

4) **Alimentation des enfants** : contrôle / surveillance, autonomie / liberté.

Souci alimentation : normes, que faut-il manger ?

Argent de poche, budget alimentation.

Choix alimentaires (courses, repas) : quel rôle donné à l'enfant ?

5) **Relations parent-adolescent**

Quels moments passez-vous avec vos enfants ? Avez-vous beaucoup de temps libre (horaires de travail) ?

Quand vous arrive-t-il de discuter avec vos enfants ? De quoi parlez-vous ?

6) **Perception du collège**

Est-ce que votre enfant vous parle de la cantine ?

Comment voyez-vous la cantine ?

Est-ce que le collège Renoir vous plaît bien ? Êtes-vous attaché aux notes, à ce que votre enfant soit sage, apprenne bien ?

7) **Discussions sur le projet alimentation**

Est-ce que vous aviez entendu parler de moi ou du projet alimentation avant que je vous contacte ?

Essayez de vous souvenir quand votre enfant vous en a parlé, à quelles occasions ?

Que vous a-t-il dit ? Qu'en avez-vous pensé ? Que lui avez-vous répondu ?

8) **Rythmes de vie, modes de vie**

Travail actuel : horaires... Heure de coucher, lever, repas...

Chambres des enfants, devoirs, activités extra scolaires, sorties avec les enfants, des enfants seuls...

Guide d'entretien enfants

1) **Les photos**

Consigne : choisir plusieurs aliments dans la cuisine qu'ils aiment beaucoup ou qu'ils détestent. Tu aimes cet aliment ? En manges-tu souvent ? À quelles occasions ? Avec qui ? Lequel tu préfères ?

2) **Les scénarios : consigne**

Je vais te donner des situations qui pourraient t'arriver, ou qui te sont déjà arrivées. Si c'est le cas, raconte comment ça s'est passé, sinon, réfléchis à ce que tu ferais dans cette situation.

3) **Les repas de la veille**

As-tu aimé les plats ? Remarques sur les plats. Qui a préparé ?

4) **Alimentation**

Parents : contrôle / libertés. Autonomie : cuisine, courses, argent de poche.

Changements, évolution ?

Attention à ce qu'il mange, à son poids ? Grignotage.

Si tu pouvais choisir tes repas pendant deux jours, que choisirais-tu ?

5) **Perception du collège**

Est-ce que t'aimes bien les cours ? Les profs ? Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?

Est-ce que tu fais bien tes devoirs ?

Que penses-tu de la cantine ?

6) **Relations parent-adolescent**

Est-ce que tu trouves que tes parents sont souvent disponibles pour toi ?

Raconte des bons moments que vous avez passés ensemble.

À quels moments discutez-vous ? De quoi parlez-vous ?

7) **Discussions sur le projet alimentation**

Qu'est-ce qui t'a marqué ? As-tu parlé à tes parents du projet alimentation ?

Qu'as-tu retenu de la séance... ? Qu'as-tu raconté à tes parents sur cette séance ? Comment ont-ils réagi ? Qu'as-tu pensé de leur réaction ?

Que penses-tu du projet alimentation ? Est-ce que c'est un sujet qui t'intéresse ?

8) **Rythmes de vie, modes de vie**

Horaires coucher, lever, repas, activités à la maison, hors de la maison, temps passé devant la télévision, jeux vidéo.

Entente avec les frères et sœurs.

Sorties avec les amis.